

2026:2

doi: 10.63310/edu.2026.2.48286

Bilden som en fristad: Bildlärares perspektiv på bildämnet

Anja Thorsten

Linköping University
<https://orcid.org/0000-0001-9519-591X>
anja.thorsten@liu.se

Sofia Ryberg

Linköping University
<https://orcid.org/0009-0004-8963-9464>
sofia.ryberg@liu.se

The purpose of this article is to generate knowledge about the tensions that arise when art teachers discuss the subject of visual arts and visual arts education in Swedish compulsory school grades 1–6. Thirteen visual arts teachers were interviewed about their views on the subject and their teaching. Most participants worked as teachers in leisure-time centres with qualifications to teach visual arts. The interviews were analysed thematically, with a focus on tensions both between visual art and other school subjects and within visual arts itself. Three main themes emerged: (a) practice versus theory, showing that visual arts is often positioned as a practical subject in contrast to theoretical subjects; (b) creativity and joy versus strictness and dullness, presenting visual arts as a relaxed and creative space in the school day; and (c) strong versus weak subject knowledge, reflecting differing views on the importance of teachers' own subject competence. The article concludes that visual arts, like other practical-aesthetic subjects, is often perceived as a refuge from an otherwise demanding school day, while also raising questions about the subject-specific knowledge and capacities that visual arts education can develop.

Keywords: bildundervisning, praktisk-estetiska ämnen, lärarperspektiv, spänningar.



Introduktion

Praktiskt-estetiska ämnen i skolan har stor betydelse för elevers utveckling och lärande. Redan Vygotskij (1995) uttalade sig om att konst har en självklar plats i skolan, eftersom det hjälper eleverna att uttrycka sina tankar, fantasier och känslor. I Europeiska unionens råd (2018) beskriver nyckelkompetenser för livslångt lärande. Där framhålls att kompetens inom kultur och kulturyttringar bidrar till kreativitet och en förmåga att utveckla idéer. Konstnärliga uttryck kan även hjälpa elever att förstå andra människor och kulturer (Ma, 2016). Jertland (2007) påtalar att i praktisk-estetiska ämnen, såsom bild, används alla sinnen. Lärandet blir därmed mer lustfyllt och förkroppsligat. Detta är något som även eleverna ger uttryck för. De beskriver bildämnet som roligt och kreativt (Marklund, 2019). Utöver att de praktisk-estetiska ämnena är lustfyllda och kreativa visas i en WHO-rapport från 2020 att de ger positiva hälsoeffekter (Fancourt & Finn, 2020). Enligt WHO skulle samhällskostnaderna för psykiska problem öka markant om dessa ämnen togs bort eller begränsades. Det gör att det är väsentligt med kunskap om hur de praktisk-estetiska ämnena används och fungerar som självständiga ämnen i skolan. Bild har sedan länge varit ett eget ämne i grundskolan. Trots det finns det (i jämförelse med många andra skolämnen) förhållandevis lite forskning om hur lärare resonerar kring sin egen bildundervisning. I de tidiga skolåren genomförs ofta bildundervisningen av fritidslärare med bildkompetens. Denna artikel avser bidra med kunskap om hur främst denna yrkesgrupp förhåller sig till bildämnet. Artikeln kan således bidra med att synliggöra bildämnets möjligheter och utmaningar inom skolår 1–6.

Undervisning i bild består av två övergripande delar; dels skapandet av konst, dels områden som konsthistoria, analys och reflektion i relation till konst (Kehk, 2013; Ma, 2016). I den svenska kontexten har fokuset i bildämnet växlat. Bilden har gått från att vara ett ämne som enbart fokuserar på praktiska kunskaper till att vara ett kommunikationsämne där eleverna genom ämnet ska lära sig visuell kunskap såsom att tolka bilder, kommunicera visuellt och uttrycka egna åsikter (Marner, 2000; Skolverket, 2022). Som bakgrund till denna förflyttning fanns i början på 2000-talet en diskussion om att praktisk-estetiska ämnen inte skulle reduceras till ett görande. Tham (2004) menade att det var viktigt att ämnena inte bara handlade om att eleverna skulle få genomföra olika skapande projekt med fokus på känslor, upplevelser och olika tekniker. Det behövdes mer inslag av reflektion och analys. I Lgr11 fick analytiska förmågor stor plats på bekostnad av praktiska färdigheter i bildämnet (SOU2025:19). Lgr22 (Skolverket, 2022) återinfördes delvis betydelsen av det egna skapandet. I syftet för bild står det att ämnet ska utveckla elevers sätt att tänka, lära och uppleva sig själva och att uttrycka sig visuellt. Utöver det ska ämnet ge kunskap kring att tolka

bilder. Det ska främja elevernas förmåga att tolka och granska de bilder de möter i samhället. Bildämnet ska således utveckla både hantverksfärdighet och analytiska aspekter. I läroplansutredningen (SOU2025:19) framförs kritik mot både Lgr11 och Lgr22. Kritiken handlar om att teoretiska inslag som analys och reflektion har tagit utrymme från de praktiska delarna av bildämnet. Ämnet har därför blivit mer teoretiskt i sin karaktär. Enligt utredningen riskerar det att missgynna de elever som har utmaningar med att uttrycka sig verbalt i tal och skrift. Därför föreslås att bildämnet i årskurs 1-6 i nästa läroplan ska fokusera på praktiska färdigheter och att analytiska förmågor i viss utsträckning kan utvecklas i relation till det egna bildskapandet. Utredningen påtalar också att det har funnits en diskussion om statusen i praktisk-estetiska ämnen. Framöver är det viktigt att dessa ämnen, såsom bild, inte rättfärdigas baserat på dess betydelse för andra ämnen, utan utifrån dess egenvärde och betydelse för bildning (SOU2025:19). Tillbakablicken visar att det finns och har funnits spänningar avseende hur bildämnet ska genomföras i skolan och vilken plats det har som eget ämne. Det gör det intressant att undersöka hur lärare som undervisar i bild ser på bildämnet, eftersom det bidrar till att belysa de spänningsfält som finns.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur lärare med bildbehörighet beskriver bildämnet och bildundervisningen i årskurs 1–6. Följande forskningsfrågor besvaras:

- Vilka spänningar framträder när bildlärare pratar om undervisning i bild?
- Vilka spänningar framträder när bildlärare pratar om sin egen kompetens inom bild och konst?

Bakgrund

Bildämnet har sedan länge haft en plats i den svenska grundskolan. Nedan beskrivs ämnets potential och karaktär, lärares kunskap samt lärares och elevers uppfattningar om bildämnet.

Ämnets potential och karaktär

De praktisk-estetiska ämnena kan, enligt Lindström (2012) användas på fyra olika sätt i skolan. I relation till ämnet bild går det att se att elever kan lära *med hjälp av* bild och konst. Det innebär att

EDUCARE

bild används i andra ämnen som ett redskap för lärande. Det går också att lära *om* och *i* bild. Då handlar det om att lära sig tekniker och att få kunskap om till exempel konsthistoria samt att experimentera och utforska själva bildskapandet. Dessa båda funktioner är de vanligaste i bildämnet, vilket är fokus i föreliggande studie. Avslutningsvis beskriver Lindström att det också är möjligt att lära *genom* bild. Då handlar det om att det i användandet av bild kan utvecklas andra förmågor, såsom att tänka kreativt, reflektera och koppla samman olika delar. Detta kan ske både i bildämnet och då bild används i andra sammanhang (Lindström, 2012).

Innehållet i ämnet bild har diskuterats både internationellt och i Sverige. Ofta handlar diskussionen om huruvida fokus ska ligga på analys och tolkning eller på klassiskt bildskapande, vilket även syns i läroplansutredningen (SOU2025:19). Till exempel diskuterar Knight (2010) att klassisk ateljépraxis i skolan, där fokus ligger på att lära olika tekniker för skapande, riskerar att leda till att eleverna inte tränas i kritiskt tänkande om bilder. Knight menar att det kritiska tänkandet är ett centralt syfte i bildämnet. Många forskare framhåller dock att det via det praktiska hantverket går att främja även kreativt och kritiskt tänkande. Carlgren (2015) beskriver att alla ämnen har en praktisk och teoretisk dimension och att det i praktiska, skapande processer även finns med en teoretisk, reflektiv del. Liknande perspektiv uttrycker Atkinson (2006) och Ulvik (2020) som framhåller att elevers kreativitet och självständiga tänkande främjas när eleverna får skapa själva, men de menar att detta behöver kompletteras med inslag av kritisk bildanalys i ämnet. I en forskningsöversikt om kreativt tänkande av Samaniego et al. (2024) beskrivs hur bildämnet kan bidra till att eleverna utvecklar sin förmåga att uttrycka sina tankar på ett innovativt och kommunicerande sätt. Detta gäller framför allt om eleverna får lösa problem, tänka kritiskt och samarbeta med varandra i relation till skapande.

Lärare som undervisar i bild i skolan har en läroplan att förhålla sig till, men enligt Ahrenby (2021) innebär det inte att bildlärare har en samsyn rörande vad som ses som bildämnets viktigaste funktion. Ahrenby menar att lärare tolkar kursplanerna olika och att det gör att ämnet får olika karaktär. Hur bildämnet utövas återspeglas ofta i bildsalen. Dess utformning och materiella kontext signalerar både till lärare och elever vad ämnet handlar om (Ahrenbys, 2021; Marklunds, 2019). Den nationella ämnesutvärderingen (Marner & Örtengren, 2015) visar att det är stor skillnad på vilka lokaler lärarna har att tillgå i sin undervisning. De flesta lärarna i årskurs 9 har bildsalar, men i årskurs 6 sker bildundervisningen ofta i de vanliga klassrummen. Detta faktum kan göra att vissa moment i bildämnet blir svåra att genomföra i de tidigare skolåren. Även andra ramfaktorer, såsom gruppstorlek, lektionstid, lärarnas planeringstid samt tillgång till analog och digital utrustning,

påverkar hur bildundervisningen iscensätts (Ahrenby, 2021; Björck 2014). I studier av Hysing (2021) och Marklund (2019) framkommer att det finns stora skillnader avseende hur bildlärare i de äldre skolåren genomför bildundervisningen. Hur den genomförs beror till stor del på lärarens egna preferenser och intressen. Många lärare väljer att skapa eget undervisningsmaterial, i stället för att använda tryckta läromedel, eftersom det möjliggör att de kan genomföra undervisningen utifrån sina egna idéer (Hysing, 2021; Marklund, 2019; Marner & Örtengren, 2015). Således framträder en bild av att bildlärare styrs av ramfaktorer och att de också har ett stort behov av att genomföra bildundervisningen baserat på sina egna tankar och idéer. En annan faktor som genomsyrar bildämnet visas i Marklunds (2019) observationsstudie. Lektionerna kännetecknas av individuellt arbete med god stämning och småprat, där eleverna uppmuntras dela känslor, tankar och humor.

Lärares kunskap — med inriktning mot bildämnet

Shulman (1986, 1987) beskriver att lärare behöver olika slags kunskap. Som grund i sin undervisning behöver lärare ha *ämnesdisciplinär* kunskap, liknande den kunskap som ämnesexperter har. Det innebär att ha god kunskap om ämnesområdet, vad som räknas som kvalitet i ämnet, hur ämnet är strukturerat och hur det kan användas (Shulman, 1986). I denna studie handlar det om lärares egna kunskaper i bild och skapande, men även om andra delar som ingår i bildämnet i skolan, såsom kunskap om konstnärer och tolkning av visuella uttryck (se Lgr 22). Den ämnesdisciplinära kunskapen räcker dock inte. Shulman (1986, 1987) lyfter särskilt fram det han benämner som *pedagogical content knowledge (pck)*. Det kan på svenska översättas till pedagogisk innehållskunskap eller ämnesdidaktisk kunskap. Inom bildämnet innebär det till exempel kunskap om hur tekniker, analyser mm kan läras ut, vilken ordning det är lämpligt att ta upp olika innehåll, progression i ämnet och om vad som brukar vara svårt för eleverna. Kunskap i pck utvecklar lärare genom formell utbildning, erfarenheter i yrket och kollegiala utbyten, men även via personliga erfarenheter och intressen (Wongsopawiro et al., 2017). Lärare behöver, utöver ovan nämnda kunskaper, också *generella pedagogiska kunskaper*. Dessa kunskaper är inte kopplade till ett specifikt ämnesinnehåll. Det handlar istället om övergripande aspekter av undervisningen, till exempel grupprocesser, organisering av klassrum, motivation och relationer till eleverna (Shulman, 1986). Även om dessa områden kan ses som generella, blir de ofta sammanflätade med lärares ämnesdidaktiska kompetens. Det beror på att själva ämnet kan påverka relationerna med eleverna och hur undervisningen organiseras.

Shulmans begrepp har använts som underlag i en mängd ämnesdidaktiska studier. Det finns även några med inriktning mot bildämnet. Ma (2016) påtalar att det finns svårigheter med att använda begreppen i relation till bildämnet. Det beror, enligt Ma, på att det inte finns en helt tydlig och enhetlig grund för vad som är ämnets ämnesdisciplinära grund, det vill säga vad som räknas som bildämnets innehåll och struktur. Denna struktur är tydligare inom till exempel de naturvetenskapliga ämnena. Bildämnet har en betydligt större subjektiv del och kopplas mer till personliga känslor och uttryck. Trots detta menar Ma att begreppen kan vara till hjälp i diskussionen. Detta stöds även av andra forskare som påtalar vikten av att bildlärare har en stabil ämnesgrund och att det finns en gemensam bas i ämnet som handlar om färdigheter rörande formgivningstekniker samt kunskap om konsthistoria och analysmetoder (Kehk, 2013). Studier visar att lärarens ämneskunskaper ligger till grund för vilka exempel de väljer, hur de lyckas utmana elever och vilken typ av frågor de ställer till eleverna (Kehk, 2013; Wahid et al., 2017). Om de är mer insatta i ämnet kan de problematisera uppgifterna och undervisningsinnehållet i större utsträckning.

Det finns stora skillnader i lärares pck i bildämnet, bland annat beroende på personliga preferenser och erfarenheter (Ma, 2016; Okanlawon, 2009; Wahid et al., 2017). Både Sousa (2011) och Okanlawon (2009) framhåller att bristande pck i bildämnet leder till att många lärare inte möter eleverna utifrån elevernas kunskaper, utan snarare tar sin utgångspunkt i hur de själva har blivit undervisade och lärt sig. Wahid (2017) menar att det är viktigt att se att pck hos lärare ser olika ut i olika områden inom bildämnet och att lärare behöver utveckla sin kompetens i alla delar som beskrivs i läroplanen. En utmaning för bildlärare är att de ofta arbetar individuellt, vilket gör att deras pck blir beroende av egna erfarenheter och personlig reflektion. Både Wahid et al. (2017) och Ma (2016) framhåller därför att lärare behöver diskutera specifika innehåll i ämnet. Detta kan i en kollegial reflektion rörande hur undervisningen på bästa sätt kan möjliggöra att eleverna lär sig så mycket som möjligt.

Lärares uppfattningar om bildämnet

Enligt den nationella ämnesutvärderingen (Marner & Örtengren, 2015) upplever bildlärare generellt att undervisningen i bild är lustfylld. I utvärderingen framkommer att i princip alla lärare som undervisar i bild i årskurs 6 och 9 tycker att ämnet är roligt eller mycket roligt. Liknande undersökningar har även gjorts i Norge, där bildlärarna genomgående är positiva till att undervisa

i bild (Aadland, 2014). Denna syn genomsyrar även det lärarna vill ge eleverna i sin undervisning. I Lindgrens (2006) intervjustudie med estetlärare framkommer att de tycker att eleverna har behov av en estetisk verksamhet som präglas av lustfyllda aktiviteter. Lärarna beskriver att det viktiga för eleverna inte är att uppfylla målen i de estetiska ämnena, utan att fokus istället ligger på att ha trevligt och att uppleva glädje. I flera studier framkommer att bildämnet ses som ett praktiskt ämne och att det, till skillnad från de teoretiska ämnena, blir friare och mer lustfyllt (Lindgren 2006; Marklund, 2019; Marner & Örtengren 2015). Bildlärarna strävar efter att ge eleverna vägledning i form av mycket uppmuntran och bekräftelse (Marklund, 2019).

Det finns alltså en samsyn från tidigare studier om att bildlärare ser sitt ämne som lustfyllt. Däremot visar Lindgrens (2006) intervjustudie att estetlärare har olika synsätt på sin egen undervisning och på sin estetiska kompetens. Dessa synsätt beskriver Lindgren i fem diskurser som nedan kopplas specifikt till bildlärare. (a) *Läraren som vuxen*. Bildläraren är främst en vuxen person som har en god allmänpedagogisk kompetens och som därigenom kan skapa en lustfylld undervisning. Däremot behöver läraren inte ha så mycket kunskap i bildämnet. (b) *Läraren som terapeutisk pedagog*. Läraridentiteten grundas på humanistiska värden med mer fokus på omsorg och elevers välmående, än på skolan som regelrätt organisation. Lärarens arbete handlar därför främst om att stötta elever som har utmaningar i andra ämnen, men som kan få blomstra på bilden. (c) *Läraren som icke-teoretiker*. Läraren i denna diskurs identifierar sig som en icke-teoretisk estet. Därför förespråkas betydelsen av den praktiska sidan av de estetiska ämnena. (d) *Läraren som ämnesexpert*. I denna diskurs kopplas läraridentiteten till det specifika ämnet, det vill säga bildlärare identifierar sig med andra bildlärare. Estetläraren upplever sig ha en underställd position på sin skola. Det gör att läraren upplever att hen behöver strida för ramfaktorer som tex resurser, gruppstorlekar och material till sin undervisning. (e) *Läraren som konstnär*. Läraren identifierar sig som konstnär och strävar efter att skapa en kreativ, speciell och konstnärlig miljö. För att göra detta är läraren beredd att bryta normer och att skapa en egen, friare skolpraktik där eleverna ges utrymme till eget skapande och utforskande med hjälp av stor tillgång till olika slags material. Dessa fem diskurser ger en bred bild av de olika förhållningssätt bildlärare kan ha till sitt yrke.

I en annan studie framkommer andra förhållningssätt till bildundervisningen. Denee och Cherrington (2023) har studerat hur förskollärare med bildkompetens på Nya Zeeland upplever undervisning i bild. De beskriver i tre teman vad lärarna lyfter fram som utmanande och centralt i

EDUCARE

sin bildundervisning. Det första temat handlar om att lärarna beskriver *behov av färdigheter och strategier* i sin bildundervisning. Bildlärarna beskriver det som viktigt att de har goda kunskaper i olika tekniker. De ska också kunna leda undervisningen avseende till exempel återkoppling och konstsamtal. De gav uttryck för att de kände sig osäkra på båda dessa områden. De funderade också på när de ska stå tillbaka respektive ingripa när barnen var i ett bildskapande. I nästa tema ser lärarna sig som mindre aktiva än i föregående tema. Istället ligger fokus på en *hög tilltro till barns naturliga utveckling och fria lek*. Lärarna uttrycker att barnen självständigt ska få upptäcka konst. Barnen ska inte störas i sin naturliga skapande process. Lärarna ska därför inte kommentera barnens bildskapande, utan enbart skapa goda förutsättningar för skapande. Det sista temat benämner Denee och Cherrington (2023) *sociokulturellt synsätt på den intentionella undervisningen*. Där framträder att lärarna efter att ha deltagit i en utbildning förändrar sin teoretiska syn på bildundervisning. De går från ett utvecklingsperspektiv till ett sociokulturellt perspektiv. Det innebär att lärarna söker efter en balans mellan scaffolding, lärarfärdigheter och elevers möjlighet till fritt utforskande. Denee och Cherrington (2023) framhåller att den starkaste spänningen i det övergripande resultatet finns mellan styrd undervisning och fri kreativitet. Lärarna hade stort behov av att diskutera hur de kunde vara aktiva som lärare, men samtidigt inte störa elevernas kreativa process. Enligt forskarna står lärarnas låga tilltro till sin egen förmåga att skapa konst i vägen för att skapa en undervisning som både stöttar elevernas konstnärliga utveckling och som ger dem konstnärlig frihet.

Även i en studie om praktisk-estetiska ämnen i förskola och skola framkommer att lärare ofta känner sig osäkra på sin egen kompetens och att det kan hämma dem i undervisningen (Asplund Carlsson et al., 2008). Forskarna menar dock att den egna kompetensen inte behöver vara ett krav för att bedriva undervisning i. I studien beskrivs också att lärarna uttrycker att praktisk-estetiska ämnen och arbetssätt bidrar till att utveckla barn som individer. De menar att det gör att eleverna upplever glädje, avslappning och att det inte finns något rätt och fel. Estetiska ämnen får därför ofta funktionen som ett avbrott från resten av skoldagen. Lärarna beskriver också att de ser att de praktisk-estetiska ämnena kan användas som redskap för att lära sig något annat. Det vill säga det Lindström (2012) benämner som ”lära genom”.

Elevers uppfattning om bildämnet

Liksom lärare beskriver de allra flesta elever att bildämnet är roligt eller mycket roligt (Marner & Örtengren 2015). Samma bild framträder i kvalitativa studier. I Marklunds (2019)

observationsstudie framkommer att bildlektionerna uppfattas som avslappnade och trevliga av eleverna. De menar också att ämnet är friare än andra ämnen, både avseende innehåll och form. Det kan därför fungera som ett avbrott från teoretiskt tunga ämnen såsom matematik och NO. Marklund menar att elevernas upplevelse av det fria formatet kan bero på att det finns en svag klassificering i rollerna som lärare och elev.

I en annan studie har Wikberg (2014) samtalat med elever om bildämnet. När eleverna talar om bild framträder fem diskurser: (a) *Bild är att rita och måla*. Bild är ett ämne som övar vissa förmågor och som är ett bland flera ämnen i schemat. (b) *Bild som frihet*. Bildämnet framställs som ett ämne som är olikt skolans regelverksamhet och som erbjuder något som teoretiska ämnen inte gör. Ämnet ger frihet och är avkopplande. (c) *Bild som eget intresse*. Ämnet beskrivs som ett individuellt intresse, framför allt för dem som tänker satsa på ett yrke där bildkunskaper är av vikt. (d) *Bild som personligt*. Bildämnet kopplas ihop med personliga kvaliteter och om de upplever sig som bra eller dåliga i bild. Här framträder också att det handlar om att göra sitt bästa och att det inte gör något om det blir ”fel”. (e) *Bild är att uttrycka känslor*. Bild framställs som ett ämne där de ges möjlighet att uttrycka och bearbeta sina känslor.

I ovanstående forskningsöversikt framträder genomgående att både lärare och elever har en positiv syn på bilden, men att det också finns vissa spänningar. Dessa handlar bland annat om balansen mellan elevernas egen kreativitet och styrda uppgifter. Föreliggande studie kan bidra till forskningsfältet genom att ge en bild av hur lärare idag uppfattar sin roll som bildlärare och de kunskaper de behöver. Det innebär att studiens bidrag kan komplettera tidigare studier, men också bidra med ny kunskap.

Metod

Denna studie bygger på kvalitativa intervjuer med 13 legitimerade bildlärare som undervisar i bild i årskurs 1–6. Urvalet grundades på att lärarna skulle ha behörighet att undervisa i bild i årskurs 1–6. För att få en variation avseende vilka skolor lärarna arbetade på kontaktades bildlärare i fyra kommuner. Det framkom då att alla lärare utom en av de som tackade ja till att delta arbetade som

EDUCARE

fritidslärare med bildbehörighet¹. Det beror troligen på att fritidslärare i sin grundutbildning numera får behörighet i något praktiskt-estetiskt ämne. Det gör att det därför har blivit en ökning av fritidslärare som undervisar i bild (Ackesjö et al., 2016). Underlaget kan därför ge en representativ bild av bildlärare som undervisar i årskurs 1-6. I nedanstående tabell ges en översikt över deltagande bildlärare.

Tabell 1

Förteckning över de 13 lärare som intervjuades

Lärare	Utbildning och examensår	Undervisat antal år i bildämnet	Undervisar i årskurs	Intervju antal minuter
1	Grundlärare i fritidshem/bild (2023)	6 år	1	20
2	Grundlärare i årskurs 1-3 (2022). Behörighet i bild (2017)	6 år	2, 3	30
3	Grundlärare i fritidshem/bild (2015)	5 år	2	25
4	Grundlärare i fritidshem/bild. (2023)	0,5 år	1, 4, 5, anpassad grundskola	28
5	Fritidspedagog (1999)	24 år	3	25
6	Fritidspedagog (1997) Lärarlyftet bildlärare (2013)	10 år	4-6	28
7	Fritidspedagog (1997). Lärarlyftet bildlärare (2013)	1,5 år	1-5	27
8	Grundlärare i fritidshem/bild. (2019)	3 år	2-6	27
9	Grundlärare i fritidshem/musik 2016. Bildkurs (2019)	4 år	1-5	47
10	Fritidspedagog (1992)	30 år	3	38
11	Fritidspedagog (1992)	10 år	4, 5	57
12	Grundlärare i fritidshem/bild.	3,5 år	3-5	40

1 De som har en fritidspedagogutbildning är behöriga att undervisa i bild i årskurs 1-6. Vissa av dem har läst ytterligare poäng i bild efter sin examen. De som är grundlärare med inriktning mot fritidshem har läst 30 hp bild. Grundläraren har en inriktning mot F-3 och har 30 hp i bild.

	(2020)			
13	Grundlärare i fritidshem/bild.	3,5 år	3, 4, 6	50
	(2020)			

Not: Tabellen beskriver 13 lärare avseende utbildning, år i yrket, årskurser de undervisar samt intervjudid. Alla lärarna har behörighet i att undervisa i bild. De har undervisat mellan 0,5 och 24 år. Alla undervisar i åk 1–6. Intervjudiden var från 20 till 57 minuter. Total intervjudid 442 minuter

Intervjuer

De kvalitativa intervjuerna genomfördes under perioden juni 2022 t.o.m. februari 2023. Som stöd för intervjuerna utformades en semistrukturerad intervjuguide med strukturerade och sonderade frågor (Kvale & Brinkman, 2014). Lärarna fick frågor om hur de skulle vilja beskriva bildämnet, deras eget ämneskunnande i bild, vad det bästa är med att undervisa i bild, utmaningar i undervisningen och vad de tycker att eleverna lär sig i bildämnet. Vidare fick de beskriva hur bildundervisningen är organiserad på skolan. Då ställdes frågor kring planeringstid och storlek på undervisningsgrupper. Även om de förberedda frågorna delvis styrde riktningen på intervjuerna fanns det stor möjlighet för informanterna att lyfta egna tankar om bildundervisning.

Intervjuerna spelades in via zoom där informanternas röst spelades in. I kontakterna med informanterna uttryckte några av dem en farhåga att ”försöka svara rätt” på våra frågor. De informerades då om att vi inte var intresserade av att värdera deras svar utan att syftet med studien var deras upplevelser och tankar kring ämnet. Intervjudiden varierade mellan 20–57 minuter. Den totala intervjudiden utgjorde 442 minuter. Lärarnas undervisningserfarenhet sträckte sig mellan 0,5–30 år.

Etiska överväganden

I den här studien har vi följt de etiska riktlinjerna för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2024). Informanterna har informerats om syftet med studien och om att de när som helst kan avbryta sin medverkan. Alla deltagare har givit ett muntligt samtycke. Vi tog inte in fullständigt personnummer, utan enbart namn och stad för att inte hantera fler personuppgifter än nödvändigt. Informanternas namn är kodade och skyddade för att de inte ska knytas till personen. Vi redovisar heller inte vilka städer de arbetar i. I kvalitativa resultat finns det alltid risk för att informanterna kan kännas igen. Vi har därför tagit bort uttalanden som skulle kunna kopplas till särskilda platser eller situationer

som går att känna igen. Däremot är det sannolikt att informanterna själva skulle känna sina egna uttalanden. Det inspelade materialet används enbart för forskningsändamål. Datamaterialet hanteras, bevaras och tillgängliggörs enligt Linköpings universitets riktlinjer för forskningsdatahantering.

Analys

Intervjuerna analyserades via en induktiv tematisk analys i flera steg. Först transkriberades intervjuerna ordagrant. Denna fas innebar en möjlighet att lära känna materialet, vilket Braun och Clarke (2006) beskriver som ett första steg i analysen. I nästa fas låg fokus på utsagor där informanterna talade om bildämnet ur olika perspektiv. De flesta intervjuerna kretsade kring det hela tiden, men i de fall det fanns delar som berörde annat togs dessa bort. I nästa steg markerades meningsbärande innehåll och gavs koder som beskrev vad de handlade om, till exempel ”glädje i ämnet” och ”kan inte rita bra själv”. När fem intervjuer hade kodats på detta sätt diskuterade forskarna koderna och dess innebörd. Koder sammanfördes, vilket resulterade i en första gruppering i färre koder. Därefter analyserades resterande intervjuer. Då användes de skapade koderna som grund för analysen. I det fall nytt innehåll kom upp skapades nya koder. När alla intervjuer var analyserade jämfördes koderna och teman började framträda. Teman beskrev de områden lärarna pratade om, till exempel ”Ett kreativt ämne”. Därefter grupperades teman baserat på om de handlade bildundervisningen eller om de beskrev lärarens egen kompetens. När utdrag under teman som rörde bildundervisningen studerades närmare framkom att lärarna ofta talade om ämnet i relation till andra ämnen. Därför analyserades dessa intervjuunderlag och koder igen med ett fokus på att söka efter vilka föreställningar som framkom av andra ämnen i relation till bildämnet. I dessa beskrivningar framkom spänningar mellan bildämnet och ämnen som inte är praktiskt-teoretiska i skolan. I analysen framträdde två övergripande teman (*Praktik vs teori* och *Kreativitet och glädje vs strikt och tråkigt*) i relation till dessa spänningar. I samband med detta analyserades om det också fanns spänningar inom själva bildämnet. Då framträdde spänningar både mellan olika synsätt hos lärarna, men även spänningar inom ämnet som lärarna förhöll sig till. Avslutningsvis studerades temat om den egna kompetensen. Där framkom inte spänningar i relation till andra ämnen, utan snarare ett spänningsfält som handlade om synen på den egna kompetensen. I alla delar av analysen hade vi ett induktivt förfarande, vilket innebar att dataunderlaget styrde analysprocess och tematisering i enlighet med Braun & Clarke (2006).

Resultat

När lärarna pratar om sitt arbete som bildlärare och om bildämnet framkommer två teman som handlar om spänningar inom bildundervisningen: *Praktik vs teori* och *Kreativitet och glädje vs strikt och tråkigt*. Inom dessa finns det spänningar i relation till ämnen som inte är praktisk-teoretiska, men även spänningar inom ämnet. Det tredje temat handlar om *Starkt vs svagt eget ämneskunnande*. Där framträder inga spänningar i relation till andra ämnen, utan det handlar istället om ett spänningsfält rörande den egna ämneskompetensen.

Praktik vs teori

I intervjuerna framkommer en spänning mellan ämnen som ses som praktiska respektive teoretiska samt mellan praktik och teori inom ämnet. Samtliga lärare beskriver bildämnet som ett i första hand praktiskt ämne. Detta ställs ofta uttalat eller implicit mot de flesta andra ämnen som beskrivs som teoretiska. Även om det innehåll och det kunnande lärarna vill att eleverna ska utveckla mestadels framställs som praktiskt, finns det också exempel på lärare som i sitt sätt att prata kopplar samman praktisk och teoretisk kunskap. Några lärare lyfter också fram områden inom bildämnet som kan ses som teoretiska.

Bildämnets praktiska karaktär framställs som en kontrast mot andra ämnen. Lärare 11 framhåller att vissa elever som har svårt i de teoretiska ämnena ”briljerar” på bildlektionerna. Läraren menar vidare att det ger elever som har svårt i andra delar av skolan möjlighet att skina och känna att de lyckas. Att lärarna placerar in bildämnet som ett ”praktiskt ämne” märks i hur de beskriver ämnets innehåll. Lärare 4 beskriver att eleverna ”lär att uttrycka sig och att skapa”. Andra lärare lyfter fram hur de arbetar med finmotorik: ”Vi klipper i tyg och vi klipper i papper” (2). Flera lärare beskriver olika tekniker som eleverna lär sig arbeta med avseende till exempel olika färgtyper och verktyg: ”Eleverna får uttrycka sig, testa tekniker och material och gå in i sig själva litegrann. Arbeta praktiskt och varierande” (9).

När lärare 9 beskriver att eleverna får gå in i sig själva kan det förstås som att ämnet innebär mycket praktiskt arbete där eleverna arbetar enskilt, vilket är något som framgår även i andra intervjuer. Lärarna beskriver också att eleverna har förväntningar på att de ska få arbeta praktiskt på bilden, till skillnad mot i de andra ämnena. Det gör att till exempel lärare 6 försöker se till så att eleverna snabbt kan komma i gång med att arbeta med sina individuella uppgifter. Hon menar att hon

EDUCARE

”försöker att inte ha för många genomgångar”. Detta beror på att det är ”jobbigt att lyssna” för eleverna och hon försöker därför ”ta det kortare och vi upprepar”.

Den praktiska karaktären på ämnet är även tydlig i relation till när lärarna pratar om sin planeringstid. Då framgår att planeringen ägnas åt att skapa och prova ut de bilduppgifter som eleverna sedan ska göra. Lärare 6 beskriver det på följande sätt: ”Jag måste ju veta hur alltså... jag måste ju praktiskt ha gjort bilduppgiften. Och kunna visa på... Så det tycker jag tar ganska mycket tid att göra. Att göra liksom inspirationsbilderna och prova på.”

Flera lärare lyfter fram vikten av att dels ha provat tekniken själv, dels skapa olika typer av prototyper. Det tar mycket tid och de beskriver att de ibland inte hinner med det.

Även om lärarna främst framhåller att ämnet är praktiskt så lyfter de även fram andra inslag. För att kunna lösa uppgifterna på bilden menar lärare 6 att ”man förändrar sitt seende, man tränar sinnet, man tränar förmågan att lösa saker”. Seendet blir en teoretisk dimension av det praktiska kunnandet, vilket läraren beskriver som viktigt för att kunna skapa. Lärare 7 lyfter en annan aspekt av detta genom att påtala att ”bild är ett kommunikativt ämne” som handlar om att ”uttrycka vad man vill”. Det handlar om att eleverna behöver ha en tanke och en idé om vad de vill skapa. Det gör att praktiska och teoretiska dimensioner av kunskap blir sammanflätade i när eleverna skapar egna alster. Detta är något som även framgår när lärare 10 beskriver att skapandet också kräver ett abstrakt tänkande:

Jag tror att det gynnar också deras eget tänkande. Att man inte bara ska göra någonting som är en kopia, utan att det hjälper barn liksom att tänka mer ja, men lite abstrakt först, för de vet ju inte riktigt hur det blir och det där gynnar ju allt lärande tänker jag, både att skriva och räkna. (10)

I citatet framgår också att läraren menar att eleverna utvecklar förmågor som de har nytta av i allt lärande och i ämnen som ses som traditionellt teoretiska. Detta är något som framkommer i flera intervjuer. Lärarna ”berättigar” bildämnet genom att visa på hur det hjälper till i andra ämnen. Lärare 6 pratar om det med fokus på hur praktiskt arbete kan träna upp elevernas förmåga till koncentration.

Ja, men just det här att du tränar koncentration genom att genomföra kanske en bilduppgift säger vi, och det tar ju en stund att göra den, liksom alla på nåt sätt kanske måste jobba med att vinkla pennan på olika sätt och så. (6)

Läraren framhåller att det konkreta och praktiska arbetet främjar att eleverna utvecklar generella förmågor, såsom koncentration, vilket de har nytta av i många sammanhang.

Några lärare lyfter även fram inslag i bilden som inte handlar om att eleverna aktivt skapar själva. Det handlar snarare om att eleverna ska tolka och förstå konst och andra uttryck där bild och film används, till exempel reklam och propaganda. Lärare 7 menar att det handlar om ”det här med att förstå andra så att man inte går på allting”. Hon lyfter även fram att eleverna behöver förstå ”reklam och propaganda och att man själv kan påverka och uttrycka sig”.

Lärare 7 framhåller hur bildämnet kan hjälpa elever att förstå hur bilder används för att påverka. Bilden beskrivs som ett ämne som förbereder eleverna för kritiskt tänkande i relation till de bilder de möter i olika sammanhang. Lärarna lyfter även fram att eleverna lär sig tolka videor. Lärare 12 framhåller att bildämnet kan hjälpa eleverna att förstå sociala medier, såsom TikTok. Detta innehåll i bilden innebär att eleverna inte arbetar praktiskt med sina händer. Istället använder de teoretiska förmågor.

Kreativ och glädje vs strikt och tråkigt

Genomgående pratar lärarna om bild som ett kreativt ämne som ger både lärare och elever mycket glädje. De ställer ofta bildämnet explicit mot andra ämnen, som de menar inte erbjuder samma positiva miljö.

Bildämnet framställs genomgående som ett ämne med en positiv och kreativ stämning. Det syns genom uttalanden om att ”man liksom får glädje av att skapa och vara kreativ” (5) och att ämnet är ”avslappnat” (13). Detta beskrivs även av lärare 4 i nedanstående utdrag.

Sen har vi ju också ganska trevligt och lite lättsam stämning på bilden. Vi lyssnar på lite musik och de frågar om de får liksom välja låt och det. Det är lite mer så här avslappnat än kanske en vanlig lektion kanske så och jag ser att de uppskattar det mycket och det ger mig tillbaka ganska mycket så. (4)

Lärare 4 framhåller att bilden är ”mer avslappnad” än andra ämnen och att det gör att ämnet uppskattas. Det framstår som att ämnet blir en fristad, där eleverna får vara friare än de får under resten av skoldagen. Hon lyfter fram att de får välja musik. Det kan tolkas som ett uttryck för frihet som inte ges utrymme till i andra ämnena. Liknande tankar uttrycker lärare 12.

Det känns som att när man har bilden så kan det bli som en liten paus för eleverna att komma bort, även om vi fortfarande jobbar med saker så blir det som en liten ja, det blir så trevlig stämning. (...) I princip springer alla upp och börjar hämta alla grejer de ska ha och de är taggade på att sätta igång. Det har varit så här små öar där alla bara sitter och jobbar och jag står i mitten av det här (...) det var liksom en gnista som tändes i hela Gruppen. (12)

Lärare 12 lyfter fram att eleverna får en ”paus” och att de kan ”komma bort”. Detta signalerar att en stor del av den övriga undervisningen är tråkig och krävande. På bildlektionerna däremot kan eleverna uppleva en ”trevlig stämning”. Läraren beskriver också att det kan uppstå en stämning där hela gruppen kommer in i ett flow och där eleverna är självgående i sitt arbete. Som lärare kan hon vara mitt i det och låta dem ha sina processer i gång.

Den starkaste gemensamma faktorn från alla intervjuerna är att lärarna genomgående framhåller att bildämnet inte handlar om fint och fult. Alla lärare lyfter detta på olika sätt.

Man ska våga, prova och våga misslyckas och att det är aldrig någon som kan göra fel. (5)

Jag vill att de ska ha roligt alltså, de ska våga. Ja, men de ska få kladda. Det ska inte vara så himla rumsrent kanske heller utan de ska få njuta av det ämnet för att det inte ska vara liksom någon press. Det ska inte vara det här sättet att nu måste jag göra fint. Jag får inte göra utanför, utan det är det liksom att man ska testa och upptäcka och våga utmana sig själv. (3)

Lärare 3 beskriver hur ämnet handlar mycket om att våga och hon vill komma ifrån tanken om att det ska vara ”fint”. I stället ska de ”få kladda”. Hon kopplar bilden till utforskande och kreativitet, snarare än till att det ska se ut på ett visst sätt. Underliggande i detta framkommer att eleverna ofta ger uttryck för att de vill att det ska bli fint och att de har en idé om att det finns ett rätt sätt. Detta framställs som ett hinder som läraren vill ta sig förbi. Även flera andra lärare beskriver att de lyfter fram detta i sin undervisning. Lärare 6 menar att elever kan tänka ”aha, tränar jag inte på att rita fint liksom” och att det blir något som behöver tas upp i undervisningen. En utmaning kan vara att eleverna jämför sig med varandra och att de tittar på ”sina kompisar och så blir det så himla snyggt och vackert” (10). Här beskriver läraren hur synlig elevernas produkter blir i bilden, till skillnad mot andra ämnen. Lärare 10 framhåller att hon pratar mycket med eleverna om att det viktiga inte är att det blir ”fint” utan att de ”hittar en liten grej i sin bild som de kan vara nöjda med”. Däremot beskriver inte läraren vad eleven ska fokusera på i stället för det som är ”fint”. Lärare 7 framhäver att bildämnet handlar om att hitta sitt eget språk och sitt individuella uttryckssätt och att det är olika för alla:

Jag är nog tillbaks i det där med glädjen i att skapa. Och att man kan. Det är ungefär som man ser att alla kan sjunga. Att alla har ett språk i bilden. Det är att de på något sätt växer själva(...) det viktigaste utan att kunna kommunicera med sina bilder, att berätta någonting. (7)

Genom att uttrycka ”alla har ett språk i bilden” signalerar läraren att det i bildämnet finns ett stort friutrymme för hur bildspråket kan se ut, eftersom enbart eleverna vet vad de vill kommunicera med sina alster. Fokuset ligger på viljan att berätta något med bilden.

Även om alla lärare pratar om ämnet som kreativt, så framkommer olika syn på hur ämnet ska läggas upp. Några fokuserar på elevernas fria skapande, andra framhåller att det är viktigt med förlagor och prototyper. Några lärare lägger mycket tid på att göra prototyper, eftersom de menar att det hjälper eleverna att lyckas med uppgiften. I vissa fall görs flera förlagor, så att eleverna ska få se varje steg som ska göras. Se nedanstående exempel med lärare 4.

Jag tycker att det är bra att ja, men att jag har en bild så tycker jag att det är bra att man visar steg, jag brukar oftast försöka göra steg för steg om jag hinner. Så jag liksom, ja, men här ska du göra, om vi t.ex. säger: 'Det är en isbjörn du ska måla', så här mallar du ut björnen och så gör jag det på ett papper och sen så visar jag nästa steg på ett annat papper. Lätt att följa ja, men så här är det jag ska göra. (4)

Lärare 4 beskriver hur hon skapar olika bilder för de olika stegen i processen. Hon visar inte bara vad de ska göra, utan också hur det ska göras. Läraren lyfter senare fram att det kan göra att alla elever ges en chans att lyckas med sin bilduppgift. Denna typ av uttalande visar att lärare kan lägga olika innebörd i att ”det inte finns något fult och fint på bilden”. Eftersom lärare 4 använder sig av stegvisa mallar visar det att hon har en klar idé om hur elevernas slutresultat ska se ut. Det behöver för den skulle inte innebära att hon ser det i termer av fint och fult, men att det ändå finns tydliga förväntningar på ramarna. Andra lärare (se lärare 7) betonar i stället att eleverna främst ska hitta sitt eget individuella uttryck. Det signalerar en bredare syn på vad som skapas på bilden. För att inte störa elevernas egen, kreativa process uttrycker några lärare att prototyper kan verka begränsande för eleverna. Lärare 10 väljer därför att sällan använda sig av förlagor:

Jag jobbar mycket med det här att kunna välja. Välja och uttrycka varför man gör bilder just så här, så jag gör inte så mycket bilder som är att jag har ett exempel och så gör de likadant (...) jag fram vattenfärger och oljepasteller men sen efter det så tycker jag att det är jättespännande om de själva kan tänka. Hur vill jag att min bild ska bli? Hur ska jag jobba? (10)

I citatet ovan framkommer att läraren menar att exempel från henne skulle göra att eleverna gör ”likadant”. Genom det uttrycket framträder att läraren värderar att eleverna hittar sitt personliga

EDUCARE

uttryck och att hon premierar olikhet. Läraren beskriver vidare att hon försöker att uppmuntra elevernas idéer och att hon därför ser till att det finns olika typer av material i klassrummet. Liknande tankar uttrycker lärare 5 och 11. Båda menar att de ger eleverna en grunduppgift, men att det finns stor individuell frihet i hur uppgiften genomförs. Lärare 5 menar att hon ”är väldigt öppen för om eleverna vill hitta på något annat”. Hon vill uppmuntra elevernas kreativitet och skapar därför ett stort friutrymme där eleverna kan följa sin egen lust att skapa det de vill.

Flera lärare vill skapa en miljö där bildämnet är kreativt och fritt, men de framhåller att de också behöver förhålla sig till de mål som finns i kursplanen. Det kan skapa en spänning som de löser på olika sätt. Lärare 10 beskriver hur hon därför skapar ramuppgifter som gör att eleverna använder olika slags tekniker. Hon ger också riklig individuell feedback för att se till så att eleverna når målen. Hon beskriver vikten av att utgå från läroplanen och att det inte räcker med att ha ”en härlig lektion där man bara ritar lite eller tar fram lite färg” eftersom hon menar att det ”skulle bli lite platt och inte något djup i det man gör”.

Starkt vs svagt eget ämneskunnande

När det gäller lärarens egen förmåga till bildskapande finns det en variation i hur lärarna ser på detta. Det spänner från att de lyfter den egna förmågan i ämnet som nödvändig, till att de beskriver att de själva har brister när det gäller bildskapande.

Några lärare beskriver den egna förmågan till bildskapande som central för att de ska vara skickliga bildlärare. Lärare 6 har i intervjun lyft fram vikten av att själv kunna sitt ämne och att det blir en grund för att visa och hjälpa eleverna. Hon menar att hon har ”kunskap om ämnets kärna, kännedom om material och kännedom om hur man skuggar, hur man hjälper, hur man bygger upp i 3D-bild, perspektiv”.

Läraren ger mycket konkreta beskrivningar av tekniker som används i bildämnet och kopplar det till att kunna hjälpa eleverna och att det då är viktigt att själv behärska dessa tekniker. En annan lärare menar att det egna kunnandet har betydelse eftersom läraren är en förebild: ”Om man inte liksom kan rita noggrant framför barnen så känner man att de kommer också göra likadant” (2).

Lärarens kommentar visar att läraren ser det som viktigt att inte slarva när de skapar framför barnen och läraren behöver ”rita noggrant” eftersom eleverna har läraren som förebild. Läraren ser sig

som modell för hur eleverna agerar när de själva skapar. Även lärare 8 lyfter fram att det är viktigt att själv kunna tekniker, men att det är en utmaning att hinna lära sig alla.

Jag kände många gånger att jag kunde för lite, att det fanns saker vi skulle undervisa och tekniker som jag själv inte hade provat. Ja, det finns flera liksom material och färger och så här som jag aldrig har provat och inte hann testa innan vi skulle köra (...) Jag hade behövt ha mer för att kunna prata om det och lära ut det. Och sen fanns det vissa delar som jag var jättesäker på och då går det ju lätt på ett helt annat sätt. (8)

Läraren kopplar ihop sina egna kunskaper om ämnet med hur lätt eller svårt det är att undervisa. Hon beskriver att det är många olika tekniker och att hon inte hinner sätta sig in i alla. Det gör det svårt att undervisa om vissa aspekter i bildämnet. Läraren framhåller därmed kopplingen mellan de specifika kunskaper hon har i ämnet och hur hon lyckas med sin undervisning.

De lärare som framhåller vikten av att vara skickliga i bildskapande har också ett eget intresse för konst och bild. De beskriver ofta att intresset har funnits med dem hela livet. Lärare 6 beskriver sig själv så här: ”Jag har alltid varit väldigt intresserad utav bild som person, som egen person. Jag började rita jättetidigt som liten.” Även lärare 11 beskriver ett intresse för konst: ”Jag har målat mycket tidigare och själv gått så här målarkurser och sådär.”

Båda dessa lärare beskriver att bild och konst på något sätt är en naturlig del av deras liv. Lärare 11 har ett så pass stort intresse att hen har ägnat fritiden åt att måla och att gå kurser. En annan lärare beskriver sitt eget intresse som grundat i en längtan att få ”vara kreativ” (1).

Andra lärare uttrycker att det är viktigt att själv vara duktig på bildskapande, men att de själva inte är det. Lärare 3 beskriver att hon valde att bli bildlärare främst för att det var det ämne hon kunde bli godkänd på i sin fritidslärarutbildning.

Det är viktigt på ett sätt, samtidigt som jag kan helt ärligt kan säga att jag själv är värdelös på bilden, alltså i sig när jag valde bild, då valde jag det för att det var där jag kände att ja, men det är det som jag kommer kunna få godkänt i. (...) Jag är väldigt konstintresserad är jag, men jag är inte duktig på själva liksom utförandet någonstans, kanske det också är det som gör att man möter eleverna halvvägs lite. (...) de är egentligen duktigare än mig på att få saker och ting se realistiska ut. Jag är helt ärlig dålig på att rita. (3)

Läraren beskriver sig som ”värdelös” på bild, men lyfter också fram att det kan bidra med att hon förstår hur det är för eleverna, eftersom hon möter dem ”halvvägs”. Det kan tänkas att hon då

EDUCARE

avser att eleverna har lättare att relatera till någon som ligger närmare deras egen förmåga, än om personen skulle vara expert och konstnär. Det finns också ett stråk av frustration över hennes egen förmåga eftersom hon initialt uttrycker att det är viktigt med det egna kunnandet men att hon inte kan det själv. Det upprepar hon sedan i slutet. Det kan tolkas som att hon upplever det som en begränsning. Även en annan lärare beskriver på liknande sätt att hon ”inte är bra på att rita” (5). Hon uttrycker vidare att hon inte är ”jätteintresserad av bildämnet egentligen” (5), men att hon ändå ”trivs med och undervisa i bild” (5). Innehållet i bildämnet ses då som mindre viktigt än själva undervisningssituationen, som hon beskriver som praktisk och kreativ. Hon uppskattar också att få ”pyssla” tillsammans med eleverna.

En annan lärare har inte heller ett starkt bildintresse utan har blivit ålagd att undervisa i bild: ”Detta är ju ingenting jag har valt utan det har blivit så/.../ Men det känns okej” (5). Uttrycket ”okej” signalerar att det är ett av flera ämnen och uppgifter som hon undervisar i. Det är en uppgift hon gör, även om det kanske inte är favoritämnet, så fungerar det ändå bra.

Diskussion

När bildlärare pratar om bildämnet och bildundervisningen framträder spänningar inom ämnet, men kanske ännu mer mellan bildämnet och andra ämnen i skolan. Dessutom visas att det finns ett spänningsfält rörande hur lärarna ser på sin egen kompetens. Nedan diskuteras frågor som relateras till dessa spänningar.

Vad bildämnet ska vara har diskuterats av flera forskare (se tex. Atkinson, 2006; Knight, 2010). De framhåller vikten av att bildskapandet ska bidra till att utveckla elevers förmåga att uttrycka sig och att utveckla kritiska tänkande. När lärare i denna studie talar om sin bildundervisning framstår det mest centrala vara ämnets praktiska karaktär, vilket även tidigare studier har visat (Lindgren 2006; Marklund, 2019; Marner & Örtengren 2015). Detta går att se i ljuset av den pågående diskussionen om vad bildämnet ska innehålla och hur stor del som ska vara praktisk och teoretisk (SOU2025:19). Lärarna lyfter båda dessa delar, men med en större tonvikt på det praktiska. I läroplanen (Lgr22) skrivs vikten av analys av bilder fram, vilket är något som även Knight (2010) menar är viktigt, framför allt för att utveckla det kritiska tänkandet. Idag lever vi i ett samhälle där vi möts av bilder och filmer hela tiden. Dessa bilder och filmer kan ha ett konstnärligt värde, men de kan också ha som syfte att påverka och i vissa fall snedvrider händelser mm. I och med AI, så har bildämnet fått

ett nytt ansvar i att ge eleverna resurser som handlar om att tolka de bilder de ser och att också förstå hur de kan skapa egna bilder på olika sätt. Detta gör att skapandet på bildlektionerna också behöver rymma dessa delar. Marner och Örtengren (2015) framhåller att lärarens egen digitala kompetens och tillgången till relevanta digitala verktyg har avgörande betydelse för hur dessa delar får utrymme i undervisningen. Samtidigt som behovet av bildanalys och teoretiska delar av bilden ökar förs det en debatt om att värna den praktiska karaktären på de praktisk-estetiska ämnena (SOU2025:19). I detta fall kan uppdelning av praktiskt och teoretisk kunskap bli problematisk. Carlgren (2015) beskriver hur det istället går att se praktiska och teoretiska dimensioner av kunskap och hur det i varje ämneskunnande finns båda dessa dimensioner. Det kan då bidra till en syn där det som ses som klassiskt praktiskt kunnande också rymmer förmågor som analys och kritiskt tänkande och att ett ämnesinnehåll inte behöver ses som antingen praktiskt eller teoretiskt. Flera lärare påtalar att bildämnet ger möjlighet att utveckla förmågor som eleverna har nytta av i andra ämnen och sammanhang. Underliggande verkar det finnas ett behov av att rättfärdiga bilden som ämne, ett behov som sannolikt inte finns på samma sätt i de teoretiska ämnena. De har en självklar plats i skolan som inte ifrågasätts på samma sätt som bilden och andra praktisk-estetiska ämnen bitvis kan göra.

När lärarna i denna studie pratar om bildämnets praktiska karaktär gör de det ofta i ljuset av andra ämnen. Det innebär att det också framträder en bild av karaktären på de flesta andra skolämnena. De framställs indirekt som teoretiska, strikta, kravfyllda och tråkiga. De beskrivs som ämnen som är så tunga att eleverna behöver en paus från dem, en paus som ger vila och avkoppling. Detta väcker en fråga om synen på kunskap och utbildning i det större perspektivet. Har de andra ämnena redan i de tidigare skolorna blivit så teoretiskt tunga och frikopplade från sinnena att de praktisk-estetiska ämnena behövs för att eleverna ska klara av att delta i undervisningen av andra ämnen? De praktisk-estetiska ämnena blir då en fristad. En fristad där eleverna får uttrycka sig friare. Där det är kreativt och glädjefyllt i en annars rätt så grå och tung skoldag. Där de får använda alla sina sinnen och uttrycka sina tankar och känslor på ett kreativt sätt, vilket lyfts fram som centralt ur ett folkhälsoperspektiv (Fancourt & Finn, 2020). Även i tidigare studier beskrivs att bildämnet ses som avslappnat och trevligt (Lindgren 2006; Marklund, 2019; Marner & Örtengren 2015) och att både lärare och elever upplever bildlektionerna som roliga och lustfyllda (Marner & Örtengren, 2015; Wiklund, 2014).

I relation till att bildämnet framställs som en fristad lyfter alla lärare i studien upp att det inte finns något fint och fult i bilden. Men frågan är om det är en konstruerad föreställning hos lärarna. I få ämnen är elevers prestationer så synliga inför klasskamrater som de är på bildlektionerna. När eleverna skapar ett alster ligger det fullt synligt för andra att bedöma. Eleverna bedömer sannolikt varandra och de ser direkt om de tycker att någon ”ritar fint”. Detta gör att det finns en motsättning inbyggd i ämnet som handlar om att alla elever ska få uttrycka sig på sitt sätt, men att det samtidigt finns konstnärliga normer att förhålla sig till, vilket sannolikt både elever och lärare gör. Denna spänning syns i lärares olika syn på prototyper. Bidrar de till att eleverna känner att de lyckas med bilduppgiften eller blir de ett hinder i elevers eget skapande? Även Denee och Cherrington (2023) tar i sin studie upp att lärarna ville ge eleverna utrymme att skapa samtidigt som de såg ett behov av att hjälpa eleverna utveckla nya färdigheter. Ulvik (2019) menar att det går att kombinera dessa båda genom att läraren har strukturerad undervisning om olika tekniker. När eleverna har lärt sig behärska de nya teknikerna ges de utrymme att skapa fritt.

I Lindgrens studie från 2006 beskrivs fem olika lärartyper. Trots att studien är snart 20 år, går det att se dessa typer även i denna studie. Framför allt finns det skillnader i hur de intervjuade lärarna beskriver sin egen ämneskompetens och om den är viktig eller inte. I Lindgrens studie kan en lärare se sig främst som en vuxen som möjliggör en lustfylld undervisning. Det är en lärartyp som även framträder i denna studie. Likaså finns det lärare i denna studie som betonar vikten av att själva ha kunskaper i konst och bildskapande, vilket också framträdde i Lindgrens studie. Det riktigt intressanta är att flera lärare uttrycker att de inte känner sig kompetenta i sitt eget skapande, men det är lite olika hur de förhåller sig till det. Liknande resultat framkommer i tidigare studier (Asplund Carlsson et al., 2008; Denee & Cherrington, 2023) där lärare beskriver en osäkerhet i den egna kompetensen. Asplund Carlsson et al. (2008) menar dock att det viktigaste är att lärarna kan skapa ett kreativt klimat för skapande. Även Denee och Cherrington (2023) framhåller att lärare inte ska begränsas av sin egen förmåga att skapa konst, eftersom de främst ska stötta elevers kreativa process. Hur viktig lärares eget ämneskunnande är går att se ur många synvinklar och är nära sammankopplat med synen på ämnets karaktär. Är det så att läraren enbart ska skapa en kreativ miljö, eller ska läraren också undervisa eleverna om särskilda förmågor och kunskaper i bildämnet? Flera forskare (Ma, 2016; Okanlawon, 2009; Wahid et al., 2017) menar att lärare i bild, liksom lärare i andra ämnen, både måste ha god ämneskunskap och kunskap om hur just detta ämne kan undervisas. Wahid et al. (2017) framhåller att bildämnet är brett och att läraren behöver pck i alla delar av ämnet för att möjliggöra att eleverna utvecklas så långt som möjligt.

Den här studien bygger på intervjuer. Det innebär att vi bara vet vad lärarna säger att de gör, inte hur deras faktiska undervisning ser ut. För det behövs andra studier. Men intervjuerna bidrar med att ge fördjupad kunskap om hur bildlärare tänker och resonerar kring bildämnet, vilket var avsikten med denna studie. Den bidrar med att visa spänningar som finns i relation till ämnet. Andra lärare skulle kanske ha lyft andra områden. En faktor som kan påverka hur bildlärare tänker kan vara deras utbildning. De bildlärare som deltar i denna studie är med ett undantag lärare i fritidshem, vilket gör att deras primära yrkesval har handlat om att arbeta på fritidshem. I deras utbildning ingick att de skulle välja en ämnesfördjupning på 30 hp inom något praktiskt-estetiskt ämne. Då är det rimligt att anta att för vissa förefaller bilden som ett enklare val än idrott och musik, vilket också en av lärarna uttrycker. Om samma studie hade gjorts med bildlärare som hade bildläraryrket som primärt yrkesval, så hade kanske resultaten sett annorlunda ut. Det är dock samma läge när det gäller alla ämnen i de yngre skolåren. Läraren kan inte ha en lika djup ämneskompetens som ämneslärare har i de äldre skolåren. Då skulle valet vara att lärare redan i de tidigare åren enbart undervisade i ett eller två ämnen. Detta gör att det blir viktigt att fundera över vilken kompetens som är mest central för att arbeta med bildundervisning. Räcker det med att skapa en avslappnad, kreativ miljö eller behövs även expertkompetens inom olika typer av bildanalyser och tekniker för bildskapande?

Slutsatser

Bildlärare som undervisar i årskurs 1–6 har oftast valt att i första hand vara fritidslärare. Deras kunskap i ämnet varierar och de förhåller sig på olika sätt till den egna ämneskunskapen. I de flesta ämnen finns ett synsätt som handlar om att läraren själv behöver behärska undervisningsinnehållet. Även om det finns inslag av det inom bildämnet, framstår det som att bildundervisningen i årskurs 1–6 framför allt ska erbjuda en fristad för eleverna. En fristad från andra ämnen, som indirekt framställs som teoretiska, tunga och tråkiga. Bilden får en funktion av att balansera de teoretiska ämnena och ge eleverna avkoppling och glädje. Även om det är positivt att eleverna får avkoppling och glädje, blir det viktigt att också se vad bildämnet bidrar med för kunskap. Balansen mellan praktiska och analytiska inslag i ämnet har varierat i styrdokument. I den diskussionen kan det vara viktigt att lyfta fram att kreativt, praktiskt skapande även innehåller teoretiska dimensioner som syns både i planeringen och i själva utförandet. Bildämnet fyller även en funktion avseende att tolka och förstå hur bilder används för att påverka. Bilden behöver kanske få fortsätta vara en fristad,

där det finns stort utrymme för glädje och kreativitet, utan krav på skriftligt redovisande. Men där ämnet också värderas för de kunskaper och förmågor som kan utvecklas.

Referenser

- Aadland H., Espeland M., A.R Gronsdal I., Arnesen TE., & Somoe, K. (2014). "Kjekt å ha": Lararoppfatningar av praktiske og estetiske fag på barnesteget i grunnskulen. *Nordic Journal of Art and Research*, 3 (1), 39–51.
- Ackesjö, H., Nordäng, U K., & Lindqvist, P. (2016). "Att jag kallar mig själv för lärare i fritidshem uppfattar jag skapar en viss provokation": Om de nya grundlärarna med inriktning mot arbete i fritidshem. *Educare - Vetenskapliga skrifter*, (1), 86-109
- Ahrenby, H. (2021). *Värdegrundsarbete i bildundervisning. En studie om iscensättning av policy i grundskolans senare år*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Atkinson, D. (2006). Mourning the past and opening a future. *The International Journal of Art & Design Education*, 25(1), 16–27.
- Asplund Carlsson, M., Pramling, N., Pramling Samuelsson, I. (2008). Från görande till lärande och förståelse. *Nordisk Barnebageforskning*, 1(1), 41–51.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Björck, C. (2014). "Klicka där!" en studie om bildundervisning med datorer. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Daidalos.
- Denee, R., & Cherrington, S. (2023). Intentional teaching for visual arts in early childhood education: Teachers' practices and perceptions. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 20(1), 5-18.
- Europeiska Unionens Råd. (2018). Rådets rekommendation av nyckelkompetenser för livslångt lärande. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=PL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=PL)

- Fancourt, D., & Finn, S. (2020). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. WHO Regional Office for Europe, Copenhagen.
- Hysing, M. (2021). *Visuella möten i klassrummet. Bilddidaktiska konstruktioner av kunskap och positioner i gymnasieskolan*. [Licentiatavhandling, Högskolan Dalarna].
- Jertland, A. (2007). Är Musiskt Lärande ett ämne för alla? Hur ser det ut i dagens skola? I Grahn M. & Öfverström, C. (red.), *Musiskt lärande: ett förhållningssätt för alla lärare* (s. 17-36). Linköpings universitet.
- Kehk, B. L. (2013). *Do qualifications matter? Exploring art teacher education in Singapore*. Nanyang Technological University.
- Knight, L. (2010). Why a child needs a critical eye, and why the art classroom is central in developing it. *International Journal of Art & Design Education*, 29(3), 236-243.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Lindström, L. (2012). Aesthetic learning about, in, with and through the arts: A curriculum study. *International Journal of Art & Design Education*, 31(2), 166-179.
- Ma, D. (2016). A study on the PCK structure and developing approach of art teacher. I *DEStech Transactions on Social Science, Education and Human Science: ICAEM 2016 (Paper No. 4248)*. DEStech Publications. ISBN: 978-1-60595-380-9.
- Marklund, F. (2019). *Bilder som berättar*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Marner, A., & Örtengren, H. (2015). *Bild i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering*. Skolverket.
- Samaniego, M., Usca, N., Salguero, J., & Quevedo, W. (2024). Creative thinking in art and design education: A systematic review. *Education Sciences*, 14(2), 192.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lgr22). Skolverket
- SOU2025:19. (2025). *Kunskap för alla – nya läroplaner med fokus på undervisning och lärande* (SOU 2025:19). Utbildningsdepartementet: Stockholm. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2025/02/sou-202519/>
- Sousa, A. (2011). Building pedagogical content knowledge in visual arts curricular didactic: an empirical study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 11, 136-140.
- Tham, A. (2004). Släpp in tvivlet. *Pedagogiska magasinet*, 2(4).
- Okanlawon, A. K. (2009). Pedagogical content knowledge: A key factor in teaching painting. *African Research Review*, 3(4).
- Ulvik, M. (2020). Promoting aesthetical values to education. *Frontiers in Education*, 34(1-8).
- Vetenskapsrådet (2024). *God forskningsred*. Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen* (1:a uppl.). Daidalos.
- Wahid, N., Bahrum, S., Ibrahim, M., & Hashim, H. (2017). Pedagogical content knowledge of art teachers in teaching the visual art appreciation in school. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(12), 296-303.
- Wikberg, S. (2014). *Bland självporträtt & parafraser. Om kön & skolans bildundervisning*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Wongsopawiro, D. S., Zwart, R. C., & van Driel, J. H. (2017). Identifying pathways of teachers' PCK development. *Teachers and Teaching*, 23(2), 191-210.