

Examensarbete i Bild och Lärande
15 högskolepoäng, grundnivå

Elevers användning av digitala artefakter i bildämnet

Students' Utilization of Digital Artefacts in the Subject of Art

Ida Ewald

Abstrakt

Denna studie syftar att synliggöra elevers upplevelse av lärande i digitalt skapande i bildämnet. Det talas ofta om vad och hur elever ska lära sig i undervisningen samt vilka kunskaper och förmågor de ska utveckla men vad elever själva upplever och tycker är sällan uppmärksammat. Med denna studie vill jag fördjupa min och förhoppningsvis andras insyn i elevers upplevelse av att arbeta digitalt i bildundervisningen. Detta undersöks genom forskningsfrågorna *På vilka sätt beskriver elever syftet med att arbeta med digital bearbetning av bilder, digitala tekniker samt verktyg i bildämnet?* samt *Hur beskriver elever sitt lärande i digitalt skapande i bildämnet?*

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv undersöks elevers syn och upplevelser på digital bildbearbetning, digitala tekniker, och sitt lärande i digitalt skapande i bildämnet. Studien har en kvalitativ ansats och använder två kvalitativa metoder för insamling av data. Den första metoden är två semistrukturerade intervjuer som genomförts med totalt fyra elever i årskurs åtta. Den andra metoden är deltagande observation som genomförts på en högstadieskola med de två bildlärare som eleverna haft i årskurs sju respektive åtta. Studiens insamlade data bearbetas och analyseras utifrån Wartofskys (1979) primära, sekundära och tertiära artefaktsnivåer.

Resultatet i studien visar att eleverna ser bild som ett kreativt ämne där man ska använda händerna och få en paus från datorn som används i nästan alla andra ämnen. Eleverna föredrog uppgifterna som hölls med den förra bildläraren i årskurs sju, exempelvis porträtt, eftersom dessa genomfördes med analoga tekniker och material så som penna och papper. Med bildläraren i årskurs åtta har eleverna arbetat med den hittills enda digitala bilduppgiften, och trots att eleverna föredrar den förra bildlärarens uppgifter i bildundervisningen tycker eleverna bättre om undervisningen med sin nuvarande bildlärare och upplever den som roligare. Enligt resultatet beror detta på att eleverna tycker bättre om den nuvarande bildläraren samt upplever den nuvarande bildlärarens undervisning som mer strukturerad, lättare att fokusera på, och att eleverna känner att de bedöms utifrån kunskapskraven.

Avslutningsvis beskrivs studiens relevans och förslag till vidare forskning.

Nyckelord: artefakt, bildämnet, dator, digitala verktyg, kulturella redskap, primär teknik, sekundär, sociokultur, tertiär

Förord

Efter fyra och ett halvt år på ämneslärarutbildningen på Malmö Universitet samt Lunds Universitet ska jag äntligen börja arbeta som lärare. Under dessa år har jag utvecklat kunskaper och förmågor som jag anser vara ovärderliga i rollen som lärare. Mitt lärande tar däremot inte slut med detta examensarbete, utan jag ser fram emot att fortsätta utvecklas i det livslånga lärande jag har framför mig.

Jag vill tacka er elever och lärare som varit delaktiga i detta arbete. Jag vill även tacka mina VFU-handledare i båda mina ämnen – ni är helt fantastiska och har inspirerat, stöttat och lärt mig så otroligt mycket under min utbildning. Ett stort tack till min handledare Annette för din vägledning, entusiasm och tålamod under skrivandet av detta arbete. Tack till min familj och mina vänner för all er stöttning, humor och kärlek. Jag vill även tacka min sambo som alltid ställer upp för mig. Du är den som alltid finns där och jag är så tacksam för att jag får dela mitt liv med dig.

Slutligen vill jag tacka mig själv som efter alla dagar, månader och år äntligen är färdig med utbildningen och som lyckats skriva klart detta arbete.

Ida Ewald

Eslöv, 2019-03-13

Innehållsförteckning

1.	Inledning.....	1
1.1.	Syfte och frågeställningar.....	2
2.	Teoretiskt perspektiv	3
2.1	Sociokulturellt perspektiv på lärande.....	3
2.2	Mediering av kulturella produkter.....	3
2.3	Kulturella produkter	4
2.4	Artefakter.....	4
3.	Tidigare forskning	6
3.1	Samtal för lärande i bildundervisningen	6
3.2	Värdet av digital kommunikation för kunskap och lärande i undervisning	7
4.	Metod.....	9
4.1	Kvalitativ ansats	9
4.2	Intervju	9
4.2.1	Semistrukturerad intervju	10
4.3	Observation av bildundervisningen.....	10
4.3.1	Deltagande observation	10
4.4	Etiska överväganden.....	11
4.5	Genomförande	11
4.6	Bearbetning av material och analys.....	12
4.7	Validitet och tillförlitlighet.....	13
4.8	Urval.....	14
5.	Resultat.....	16
5.1	Bildämnet och tekniker	16
5.1.1	Elevers användning av primära artefakter.....	16
5.1.2	Elevers användning av sekundära artefakter	17
5.1.3	Elevers användning av tertiära artefakter	19
5.1.4	Sammanfattning.....	20
5.2	Digital bildredigering och lärande.....	20
5.2.1	Elevers användning av primära artefakter.....	21
5.2.2	Elevers användning av sekundära artefakter	21
5.2.3	Elevers användning av tertiära artefakter	25
5.2.4	Sammanfattning.....	26
6.	Diskussion	27
6.1	Metoddiskussion.....	27

6.2	Resultatdiskussion	28
6.2.1	Digitala utmaningar för lust att lära	28
6.2.2	Elevers förväntningar på digitala redskap i bildundervisningen, vardagen och framtiden	29
6.2.3	Digital respektive analog utformning av bildundervisningen samt dess pedagogiska implikationer	30
6.3	Studiens relevans och vidare forskning.....	32
	Referenslista	33
	Bilaga 1.....	35
	Bilaga 2.....	37
	Bilaga 3.....	38

1. Inledning

Under min lärarutbildning har jag genomfört verksamhetsförlagd utbildning, arbetat som lärarvikarie på olika skolor samt besökt anhörigas högstadieskolor. Dessa erfarenheter har gett mig inblick i hur olika syn och arbetssätt lärare kan ha i allt från planering och genomförande till bedömning. På en av dessa skolor arbetar eleverna med sin dator i nästan alla ämnen och verkar uppskatta det. I bildämnet arbetade eleverna däremot inte med digitala uppgifter med sin förra lärare, medan de arbetat digitalt med sin nuvarande lärare. Detta var en av aspekterna som uppmärksammade mig på hur olika bildlärare kan arbeta. Eleverna använder ofta sina datorer i bildundervisningen för att hitta information på nätet eller lyssna på musik. Eleverna var inte beroende av datorn för att lösa någon uppgift förrän den andra bildläraren tog över bildundervisningen. Jag uppfattade ett motstånd hos eleverna när de möttes av en digital bilduppgift för första gången. Eleverna suckade högt och flera ifrågasatte varför de skulle göra uppgiften digitalt och menade att bilden inte ska innehålla arbete på datorn. Det fick mig att reflektera över varför dessa barn och ungdomar – som växer upp i en digital värld och som verkar positiva till användning av dator i skolan – bemöter en digital bilduppgift med motvilja. Jag började även reflektera över den uppenbara skillnaden mellan de två bildlärarnas sätt att genomföra undervisning – inte minst deras val av material och tekniker.

Bildämnets syfte (Skolverket, 2011) är bland annat att ge elever möjlighet att utveckla kunskaper om hur man framställer egna bilder med olika metoder, material och uttrycksformer. Eleverna ska ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att skapa bilder med olika material och digitala såväl som hantverksmässiga tekniker och verktyg. Enligt det centrala innehållet ska eleverna göra digital bearbetning av fotografier och andra typer av bilder. Material och verktyg för två- och tredimensionellt arbete ska användas och former, färger och bildkompositioner samt deras betydelsebärande egenskaper skall vara en del av bildundervisningen (Skolverket, 2011). Utifrån detta syfte och centrala innehåll ska läraren tolka och planera undervisningen. En skillnad på hur lärare arbetar framträdde tydligt i skiftet mellan de två bildlärarna på skolan som observerats. Eleverna verkade uppleva en tydlig kontrast mellan lärarnas uppgifter och val av analoga och digitala material och tekniker. Eleverna ifrågasatte den digitala bilduppgiften och var omedvetna om Skolverkets anvisningar kring digitala tekniker i bildämnet. Bildframställning för hand sker ofta i bildundervisningen enligt 73 procent av eleverna medan knappt 80 procent av eleverna sällan eller aldrig använder digital utrustning och dator i sitt bildarbete. Betydligt fler än de som använder digital utrustning önskar att få tillgång till att använda den. Bildämnets tradition kring bildframställning och skapande är stark och moderna och digitala medier behöver få en större plats i bildundervisningen (Marner, Örtegren & Segerholm, 2005).

Det diskuteras ofta vad eleverna ska göra och lära sig i undervisningen, vilka förmågor och kunskaper de ska utveckla. Vad eleverna själva anser viktigt, lärorikt eller relevant är däremot inte lika uppmärksammat. Det finns inte mycket forskning om bildämnet och elevers upplevelser och syn på bildundervisningen. Ändå visar forskning att elevers lärande och motivation att lära är kopplade till elevens känsla av meningsfullhet och delaktighet i lärsituationen (Dewey, 2004; Hugo, 2011; Lave & Wenger, 2005). Elevers åsikter och hur de ser på sitt lärande och skapande digitalt i bildundervisningen är därmed ett intressant forskningsområde där mer forskning behövs. Den föreliggande studien utgår därmed från en vilja att undersöka hur elever upplever lärande i digitala bilduppgifter och vilket syfte de kan se eller inte se med digitalt bildarbete.

1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att synliggöra elevers upplevelse av lärande i digitala artefakter i bildundervisning.

Utifrån ovan syftesformulering har följande forskningsfrågor formulerats.

- På vilka sätt beskriver elever syftet med att arbeta med digitala artefakter i bildundervisningen?
- Hur beskriver elever sitt lärande med digitala artefakter i bildämnet?

2. Teoretiskt perspektiv

I detta kapitel beskrivs studiens teoretiska utgångspunkter. Inledningsvis beskrivs sociokulturellt perspektiv och därefter redogörs för teoretiska begrepp som är centrala för studiens analys.

2.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande

Jakobsson (2012) menar att sociokulturella perspektiv är en beteckning för ett flertal liknande teorier om hur människor lär sig och utvecklas (Jakobsson, 2012). Sociokulturella perspektiv har sin utgångspunkt i Vygotskijs teorier kring lärande. Karaktäriserande för sociokulturella perspektiv är betoningen att tanken, medvetandet och den materiella världen ses som en helhet. Människors kunskap och tänkande kan endast förstås genom analys av människors språk och handlingar i relation till de sociala och kulturella resurser de använder. Sociokulturella teorier ser den materiella världen som uppbyggd av *artefakter* och *kulturella produkter*, vilka påverkar och möjliggör vårt tänkande. *Mediering* är ett centralt begrepp inom sociokulturella teorier och beskriver samverkan mellan människors tänkande och handling samt de kulturella produkterna (Jakobsson, 2012). Människors handlande, beteende, tänkande, uppfattningar och kommunikation formas enligt sociokulturellt perspektiv av ens sociala och kulturella erfarenheter. Social interaktion är central eftersom människor lär i samspel med andra och kan inte undvika att lära, utan är i ständig utveckling. Även om lärande inte är syftet med en aktivitet så sker lärande ändå. Människans lärande är beroende av den sociala kontext som den befinner sig i. Lärande anses därför vara *situerat*, vilket betyder att människans handlande sker utifrån dess tidigare erfarenheter och kunskaper, samt vad den medvetet eller omedvetet anser att en situation tillåter, kräver eller möjliggör (Säljö, 2000).

2.2 Mediering av kulturella produkter

Enligt Säljö (2013) möter människan aldrig världen direkt, utan använder redskap för att tolka den, vilka hör tätt samman med dess kunskaper och färdigheter, vilket kallas mediering. Vi tolkar omvärlden med hjälp av de kulturella redskap vi lär oss använda. Sådana kulturella redskap kan vara språkliga eller materiella. Språkliga redskap är till exempel bokstäver, siffor, symboler och begrepp, vilka används för att tänka och kommunicera. Det är genom språk möjligt att beskriva och problematisera sådant som inte är fysiskt närvarande. Materiella redskap är fysiska föremål som används för att göra något praktiskt. De språkliga och materiella redskapen utvecklas i den sociala och kulturella kontext som människor lever i och växer upp i, och de samverkar med varandra och är beroende av varandra. Människor använder och ser på dessa kulturella redskap utifrån deras individuella erfarenheter av dem. Det är alltså med hjälp av dessa verktyg som människans tänkande kommer i kontakt med omvärlden och kan analysera och förstå den (Säljö, 2000). Jakobsson beskriver mediering som att de kulturella produkterna ”aktiverar”, ”triggar” eller ”driver” tänkandet och handlingen framåt. Ett annat sätt att beskriva mediering är att människans kulturella resurser möjliggör tankar och tänkande – vi tänker med hjälp av eller via de kulturella resurserna (Jakobsson, 2012). Studien utgår därmed från att deltagarna med hjälp av sina kulturella redskap beskriver och problematiserar de kulturella produkter som de använder sig av i bildundervisningen samt hur dessa redskap hjälper deltagarna att tolka och förstå sin omvärld.

2.3 Kulturella produkter

Kulturella produkter är enligt Jakobsson (2012) föremål och redskap som mänskligheten utvecklat genom historien för att förstå, analysera och agera i sin omvärld. Kulturella produkter, eller artefakter, kan vara hjälpmedel som organiserar våra tankar eller har som syfte att underlätta vårt tänkande om omvärlden, exempelvis ramsor, rim, folksånger, kalender, vetenskapliga begrepp och teorier, räkneselement, skrift- och språkregler, etc. Jakobsson menar att det endast är möjligt att diskutera utveckling och lärande om interaktionen mellan människor och artefakter inkluderas. Det är även nödvändigt att analysera hur människor interagerar med kulturella produkter under dessa utvecklings- och lärandeprocesser för att kunna förstå lärande (Jakobsson, 2012). Föreliggande studie utgår från att förståelse för och analys av deltagarnas utveckling och lärande i bildundervisningen enbart är möjligt om deltagarnas interaktion med digitala kulturella produkter undersöks.

2.4 Artefakter

Den materiella världen består av olika artefakter och kulturella produkter. Enligt Jakobsson (2012) får människan kontakt med dessa artefakter och produkter, vilket påverkar och möjliggör vårt tänkande. Det finns ett stort antal definitioner för vad begreppet artefakt står för och innebär i olika kontexter. Artefakter kan ses som sammankopplade med människan i en ömsesidig relation där artefakten påverkar människans tänkande och handling samtidigt som människan kan bidra med att utveckla artefakten (genom t.ex. nya uppfinningar eller tillämpningar) (Jakobsson, 2012). Enligt Säljö (2013) transformeras artefakten från ett tillstånd till ett annat när människan integrerar sina kunskaper och erfarenheter med föremålet.

Wartofsky (1979) delar in artefakter i tre olika nivåer: *primära*, *sekundära* och *tertiära*. Det är inte föremålet i sig som avgör om det är en primär, sekundär eller tertiär artefakt, utan det beror på hur och till vad föremålet används (Wartofsky, 1979). Det är alltså användaren av artefakten som formar innebörden (Säljö, 2013). I den första nivån finns primära artefakter, vilka är föremål som förenklar vardagslivet. Primära artefakter är framförallt fysiska verktyg så som nål, hammare och yxa, men är även tekniska hjälpmedel som underlättar våra handlingar på specifika sätt. Primära artefakter används som direkta redskap och används i specifika sammanhang. Säljö (2013) menar att de primära artefakterna är en förlängning av den mänskliga kroppen och att de underlättar våra handlingar på specifika sätt.

De sekundära artefakterna utvidgar vårt tänkande och vår förståelse av världen. Sekundära artefakter är exempelvis recept, diagram, kalendrar, schema eller andra representationer som kan underlätta vår organisering av vardagen. Sekundära artefakter används för att beskriva hur vi ska göra något och kan ses som representationer av de primära artefakterna. (Wartofsky, 1979; Jakobsson, 2012). Säljö (2013) kallar sekundära artefakter *externa minnesystem* eftersom de används för att underlätta vår förmåga att minnas. Säljö menar även att de hjälper oss förstå samband och ger modeller för människans handling och tänkande.

Den tredje och sista sortens artefakter är de tertiära artefakterna. Dessa beskriver Wartofsky som en utveckling av de sekundära. De tillämpar teoretiska kunskaper i praktiska situationer. De tertiära artefakterna är teoretiska, filosofiska, hypotetiska och utgör representationer i imaginära eller fiktiva världar. De används för att organisera, förstå och analysera omvärlden med vetenskapliga argument, skönlitteratur eller konst. Tertiära artefakter är alltså hjälpmedel för tanken

där de hjälper människan att se världen på ett speciellt sätt. Tertiära artefakter är exempelvis vetenskapliga begrepp och teorier, notsystem, skrift- och språkregler och andra kulturella produkter som mänskligheten konstruerat för att förstå, analysera och agera i sin omvärld (Wartofsky, 1979; Jakobsson, 2012).

Utifrån följande kategorier delades den föreliggande studiens data in. Primära: när något uttrycks som ett redskap som kan användas för ett specifikt syfte. Användaren av artefakten resonerar inte kring tekniken/bildtypen samt uttrycker inget syfte med användandet. Exempelvis penna, papper och färger. Sekundära: något som beskrivs som en representation eller ett sätt att minnas. Användaren resonerar kring hur en teknik/bildtyp kan eller inte kan likna det den ämnar likna och användaren uttrycker varför den upplever mediet som roligt, lärorikt, svårt eller begränsande. Användaren beskriver ett syfte men motiverar det inte. Exempel på studiens sekundära artefakter är bilder, reklam och penna. Tertiära: användaren resonerar kring hur en teknik/bildtyp kan användas för att lyckas med vad man vill skapa samt uttrycker på vilket sätt elever lär sig något. Användaren av tertiära artefakter beskriver även hur användandet av tekniken/bildtypen förändrar synen på tekniken/bildtypen/bildämnet. Exempel på studiens tertiära artefakter är färger, ideal och unga tjejer.

Studiens analysprocess utgick från ett sociokulturellt perspektiv. Studiens deltagares tankar och medvetande om sin materiella omvärld samt artefakter de använder betraktades därmed som en helhet. Med andra ord är de tankar studiens deltagare beskriver ständigt sammanlänkade med deltagarens omvärld och dess omgivande artefakter. Därför bearbetades och analyserades studiens intervju- och observationsdata ständigt i samtalets och situationens kontext, vilken fokuserade på digitala artefakter i bildundervisningen. Ur det sociokulturella perspektivet skulle deltagarnas tankar och uppfattningar vara betydelselösa om deltagarnas omvärld inte utgör en lika stor del av analysen. Därför ämnar nästkommande avsnitt att kontextualisera deltagarnas utsagor genom att presentera forskning om olika slags uttrycks- och kommunikationsformer i bildundervisningen, digital teknik i dagens skolundervisning samt olika slags kunskap i dagens skolundervisning.

3. Tidigare forskning

I följande kapitel presenteras forskning som ger kontext till samt möjliggör en djupare analys i tolkningen av studiens resultat. Forskning om användning av digital teknik i bildämnet och elevers uppfattning av dessa är begränsad. Forskningen i detta kapitel berör därmed andra ämnen som bidragit med viktig kunskap i tolkningsprocessen. Teman som beskrivs i detta kapitel är Samtal och kreativt skapande och Synen på gamla och nya kommunikationssätt.

3.1 Samtal för lärande i bildundervisningen

Varje dag används språk för olika syften (Pihgren, 2016). Ett slags samtal är vardagliga konversationer utan djupare mening än att skapa kontakt med andra. Andra samtal är debatter som syftar att övertyga andra genom argumentation och retorisk skicklighet. Enligt Pihgren finns det i en debatt en vinnare och övriga är förlorare, men debatter fördjupar inte alltid tänkandet utan snarare tydliggör ståndpunkter. I skolan ska samtalet vara lärande, skapa inflytande och delaktighet. Samtalen ska föras med respekt och samtalsklimatet är avgörande för att elever ska kunna fördjupa och utforska kunskaper, idéer och värden. En säker lärmiljö i klassrummet är en väsentlig förutsättning att eleverna ska kunna ta sig an lärande. Är klassrumsklimatet osäkert och eleverna rädda för att utsättas för negativa kommentarer kommer få elever framföra sina åsikter eller våga utforska med andra elever. Läraren måste därför aktivt arbeta för en samtalskultur där alla vågar yttra sig och klassen kan diskutera hur de samverkar för att utveckla allas tänkande och lärande. Eleverna behöver reflektera över sitt eget lärande och tänkande för att de bättre ska förstå hur deras lärande kan utvecklas (ibid). Vi vet att elever engagerar sig utanför skolan i andra kommunikationsformer än att skriva och läsa; exempelvis YouTube och Instagram. När, eller om, eleverna inser att det skrivna och talade ordet främst bedöms i undervisningen förstärks gränsen mellan undervisning och dessa andra sätt att uttrycka sig, eftersom de ser liten eller ingen mening i att uttrycka sig på andra sätt i undervisningen. Så som klass, kön och etnicitet ansetts påverka elevers prestationer i undervisningen påverkar den föredragna uttrycksformen på ett liknande sätt (Godhe, 2014).

Edström och Svensson (2011) undersöker nio studenters relation till studiokonversationer och deras betydelse för sitt skapande av konstverk. Studenterna intervjuas i sitt andra respektive fjärde år på konstutbildningen. Undersökningen fokuserar på relationen mellan studenternas användning av studiokonversationer och deras eget konstskapande. En student uttrycker att den har problem med att hänga med i arbetstempot och behöver stöd och andras input för att jobba vidare. Studenten upplever att det är svårt att skapa i en studio om den är ensam under en längre stund. Studenten värdesätter högt konversationer med överordnade såväl som andra, framförallt i början av arbetsprocessen. Men denna student såväl som en annan upplever att det är svårt att få kommentarer från flera överordnade ifall deras uppfattningar skiljer sig mycket åt. Därför började studenten minska sina konversationer i studion och undviker därmed att höra olika åsikter från flera överordnade. Studenten upplever att den försöker göra sina överordnade nöjda när den får höra vad de tycker, även om man i slutändan borde göra som man själv tycker. Ibland består konversationerna i studion av ämnen som inte alls har med konst att göra. Att de inte måste vara på ett visst sätt utan man kan prata om allt möjligt upplever studenten som bra med studiokonversationer (ibid). Partanen (2007) skriver att språket är ett verktyg för vårt tänkande men

påverkas av sammanhanget där det används. För att språket ska vara ett användbart verktyg ska det vara funktionellt i den sociala situation som det används i. Edström och Svensson drar utifrån intervjuerna slutsatsen att det finns en korrelation mellan studenternas relation till sina konstverk samt deras användning av studiekonversationerna. Men hur relationen ser ut skiljer sig åt från fall till fall. Edström och Svensson menar att även om konversationerna enbart är en del av utbildningen så ses den generellt som en av de viktigaste delarna (Edström & Svensson, 2011).

På liknande sätt som det sociokulturella perspektivet ser språk som ett redskap för att förstå omvärlden och dess artefakter visar forskning att språket är ett verktyg för vårt tänkande. Språk är användbart om det är funktionellt i den sociala situationen där det används, exempelvis vid samtal om allt möjligt eller feedback under skapandeprocessen. Det finns en relation mellan det man skapar och samtalen som förs under skapandeprocessen. Deltagarna i denna studie kommer genom intervjuer berätta om sin användning av artefakter i bildundervisningen för att skapa och lära sig i relation till deras användning av samtal under sin skapandeprocess.

3.2 Värdet av digital kommunikation för kunskap och lärande i undervisning

Enligt Kvarnströms (2018) studie uppvisar både elever och lärare ett visst motstånd till att arbeta digitalt i bildundervisningen. Elevernas förväntningar är ofta att få arbeta analogt med händerna. Enligt Stockwell (2013) motiveras elever inte omedelbart av användning av digital teknik, vilket tidigare, i viss utsträckning, varit sant. Förut, kring 90-talet, hade en stor andel elever tillgång till datorer enbart under kortare perioder i undervisningssammanhang. Datorernas funktioner var begränsade och läraren var ofta i kontroll över elevernas digitala kunskaper och förmågor. I dagens samhälle ser användningen av teknik dock väldigt annorlunda ut. Större delen av elever använder nuförtiden digital teknik dagligen och har därmed en annan inställning till det digitala i undervisningssammanhang. Eleverna blir troligen inte motiverade enbart av att digital teknik används. Teknologi i sig själv är därmed inte motiverande utan hur den används och i vilket sammanhang har större betydelse för att motivera eleverna (ibid).

Godhe (2014) menar att när lärare och elever deltar i skolaktiviteter med digitala teknologier som de inte är vana vid kan ha potential för förändring, men kan å andra sidan skapa osäkerhet i meningen och kraven i aktiviteterna i undervisningssituationer. Å ena sidan möjliggör digitala teknologier lärare och elevers deltagande i andra aktiviteter och hur de kan skapa alternativa utfall. Å andra sidan begränsar frågor angående hur man tolkar och bedömer dessa aktiviteter och produkter användandet av dessa digitala teknologier. Läroplanens bedömning och kriterier är inte alltid enkla att applicera på de nya aktiviteterna och deras utfall. Detta betyder att de måste bli översättas till skolans lokala nivå och i klassrummet (ibid).

Att kunna hantera och kommunicera genom olika slags kanaler är kompetenser som krävs inför framtiden, enligt Broadfoot och Black (2004). Det verkar däremot finnas två olika slags kunskaper som är nödvändiga för eleverna. Den ena typen av kunskap är att vara kreativ och flexibel och veta hur man tillgår information man behöver, samt medvetenhet om hur man lär sig så att de kan delta i aktiviteter för ett livslångt lärande. Den andra är kunskap som mäts i standardiserade tester – vilket är den typen av kunskap som undervisningssituationer tenderar att fokusera på. Dessa två sorters kunskap arbetar mot varandra och är svåra att kombinera eftersom de utgår från olika uppfattningar av undervisning och hur vi lär oss (ibid). Att avsmalna lärande till att lära sig för prov

och tester begränsar meningen bakom lärande och utveckling av kunskaper som eleverna behöver i sina framtida liv. För att förbereda dagens ungdomar för sina framtida liv bör istället undervisningen fostra elevernas kreativitet och uppmuntra deras nyfikenhet att lära samt engagera sig i frågor som är viktiga för dem och världen de lever i (Godhe, 2014). Partanen (2007) menar att om elever ser skolan som en separat verklighet utan koppling till elevernas vardagsupplevelser så förlorar skolan sin kraft i uppgiften att låta skolans, kulturens och samhällets viktiga föreställningar och begrepp möta elevernas vardagserfarenheter. Det är i detta mötet som ett genuint lärande sker (ibid).

Enligt Godhe (2014) är det troligt att förmågor som tidigare ansetts viktiga under en längre tid kommer att bytas ut till nya förmågor som är viktiga i dagens och framtidens kommunikativa landskap. Värderingen av det nya kommunikationssättens kvalitéer försvåras när de värderas utifrån samma mått som de gamla, som om de nya är eller borde vara likadant som tidigare värderats. Sättet vi kommunicerar har förändrats och kommer fortsätta att förändras. Frågan är i hur hög grad och hur denna förändring kommer erkännas i undervisningssammanhang. Användningen av digitala tekniker begränsas av konventionella synsätt på vilka aktiviteter som bör hållas samt vad som kan eller borde vara en del av olika skolämnen. Undervisning är främst baserat på text och förmågan att uttrycka kunskap skriftligt eller muntligt. Att tala för den ökade betydelsen av andra medier än läsa och skriva anses ofta som ett hot mot att skriva och läsa. För att förstå den fulla potentialen hos digitala tekniker i undervisning måste förändringar ske på både lokal- och organisationsnivå.

Tidigare forskning visar att genuint lärande sker i mötet mellan elevers skolundervisning och deras vardagsliv. I dagens samhälle har nästan varje elev daglig tillgång till digital teknik vilket innebär ett möte med elevers användning av teknik såväl hemma som i skolundervisningen. Forskningen som presenterats i detta avsnitt visar på att elever hellre arbetar analogt med händerna än med digital teknik och att användningen av teknik i undervisningen inte nödvändigtvis gör elever motiverade, utan elevers motivation beror på i vilket sammanhang som tekniken används. Aktiviteter i undervisningen där digital teknik används har stor potential för förändring enligt forskning men dessa kan även skapa frågor och osäkerhet när det kommer till bedömning och uppfyllandet av läroplanens kriterier. Nya, digitala tekniker kan inte mätas eller värderas utifrån konventionella tekniker eftersom de digitala teknikernas potential då begränsas. Utifrån forskningen i detta avsnitt samt utifrån studiens syfte kommer intervjuer med elever genomföras för att slutsatser ska kunna formuleras om elevers användning av och motivation i samband med digital teknik i undervisningen.

4. Metod

Denna studie undersöker elevers perspektiv och syn på användningen av digitala verktyg i bildundervisningen och därför har studiens empiri samlats in genom kvalitativa intervjuer med elever som deltagare i studien. För att validera elevernas utsagor inkluderas även anteckningar från observationer av elevernas lärare. I detta kapitel beskrivs teorierna bakom valet av metod samt genomförandet.

4.1 Kvalitativ ansats

Med en kvalitativ metod genomförs en detaljinriktad analys och betraktar ofta saker i deras kontext (Denscombe, 2018). Flera olika typer av samhällsforskning räknas in under begreppet kvalitativ. Gemensamt för dessa är ett intresse för symboler, betydelser och sättet som människor förstår saker på. Kvalitativ metod har ett intresse för beteendemönster, kulturella normer och olika typer av språk. Kvalitativa data, så som ord och bilder, måste analyseras och tolkas liksom litteraturkritiker tolkar texter. Data finns inte av sig själva utan produceras när de tolkas och används av forskaren. Forskarens jag spelar en viktig roll när den producerar och tolkar kvalitativa data. Forskarens jag – dess identitet, värderingar och övertygelser – utgör oundvikligen en del av analysprocessen, vilket också ska erkännas (Denscombe, 2018).

4.2 Intervju

Kvale och Brinkmann (2014) skriver att en kvalitativ forskningsintervju söker förstå världen från undersökningspersonernas synvinkel. Den ämnar utveckla mening ur deras erfarenheter och avslöja deras levda värld som den var före de vetenskapliga förklaringarna. Målet med forskningsintervjuer är att producera kunskap och genom interaktionen konstruera kunskap mellan intervjuaren och den intervjuade. Intervjuns målsättning är att beskriva och förstå meningen bakom ett tema i intervjupersonens livsvärld (Kvale & Brinkmann, 2014). Denscombe (2018) beskriver på liknande sätt att det är lämpligt att använda intervjuer när forskningens syfte är förståelse för åsikter, uppfattningar och känslor. Eftersom syftet med denna studie är att få se och förstå elevernas syn blev därmed kvalitativa intervjuer en relevant metod för studien.

Enligt Denscombe (2018) är det genom gruppintervjuer möjligt att öka antalet deltagande i studien, vilket kan ge en större variation av erfarenheter och åsikter i undersökningen. Deltagarna kan svara som del av en grupp snarare än som individer – vilket kan vara betydande eftersom deltagarna kan höra alternativa synpunkter. Gruppintervjun kan således främja deltagarnas förmåga att bli delaktiga, uttrycka sina åsikter och reflektera över andras synpunkter (Denscombe, 2018). För att främja elevernas möjlighet att uttrycka sina åsikter och vara delaktiga genomfördes intervjuer med två elever åt gången. Fördelarna med att intervjuerna hölls med två deltagare framträdde genom att deltagarna kunde hålla samtal med varandra och dela talutrymmet vilket verkade vidareutveckla deras svar samt ge möjlighet för dem att styrka eller ge nya perspektiv på varandras upplevelser och erfarenheter.

4.2.1 Semistrukturerad intervju

Vid semistrukturerade intervjuer har intervjuaren en lista med frågor som ska besvaras. Intervjuaren är däremot flexibel och kan frånga ordningen på listan samt låta den intervjuade utveckla sina svar mer utförligt och öppet. Fokus ligger på den intervjuade och dess utsagor (Denscome, 2018). Intervjuerna genomfördes på detta vis med förberedda frågor och ämnen, men de ställdes utan en specifik ordning. Deltagarna gavs utrymme att göra sina åsikter och erfarenheter hörda, och utifrån vad de berättade ställdes relevanta frågor.

4.3 Observation av bildundervisningen

Observation beskriver Denscombe (2018) som datainsamling av ögats direkta observation och inte data som är beroende av vad någon *säger* att de gör eller tänker. Forskaren söker förstahandsinformation genom fältarbete i verkliga situationer. Syftet är att observera är saker så som de normalt inträffar i sin naturliga miljö och inte under konstgjorda förutsättningar. Det är viktigt att minimera inverkan som forskarens närvaro kan ha på den situation som undersöks.

Tre saker är viktiga att komma ihåg under observationer. Den första är att minnet är selektivt. Människans minne har brister och det mesta vi ser glöms bort. Nästa sak att tänka på är att perceptionen är selektiv. Det innebär att minnet filtrerar informationen som tas emot genom sinnen – såväl mängden information som typen av information. För det tredje kan vi påverkas av vårt känslomässiga och fysiska tillstånd samt våra tidigare erfarenheter. Vår observationsförmåga kan påverkas om vi exempelvis är hungriga, arga, bekymrade, partiska, etc. Våra känslor i stunden såväl som betydelsefulla skeenden i våra liv kan påverka våra upplevelser (Denscombe, 2018).

4.3.1 Deltagande observation

En deltagande observatör kan observera under en täckmantel utan att någon annan än forskaren känner till att undersökningen görs – vilket innebär att ingen kommer agera på något annat sätt än det normala. Att bibehålla den naturliga miljön är det viktigaste i en deltagande observation. Saker ska observeras på det sätt de normalt sker – opåverkade av att undersökningen genomförs. Observatören kan se den verkliga händelsen med alla dess fel och brister. Den deltagande forskarens erfarenhet av att delta i kulturen eller händelsen kan avslöja vissa aspekter som annars skulle förbli dolda. Vid deltagande observationer är syftet att få insikter i kulturer och händelser som enbart en insider kan ta del av. Denna typen av observation kan i högre grad än andra metoder producera data som reflekterar bland annat komplexiteten och subtiliteterna i de inbördes förhållandena i den undersökta kulturen (Denscombe, 2018).

Observationerna i studien genomfördes under den senare delen av min lärarutbildning på en skola jag varit verksam i. För att observationerna och de lärare som observerats ska vara etiskt behandlade måste den observerade skolan och lärarna förbli konfidentiella (Vetenskapsrådet, 2002). Därmed är min roll på skolan inte avslöjad och skolan samt lärarna är avidentifierade.

Anteckningar fördes under och efter skoldagarna då jag befann mig på skolan. Observationerna som inkluderats i föreliggande studie gjordes i sin naturliga miljö i bildklassrummet, skolans korridorer, arbetslagsrummet och personalrummet. Observationen kan å ena sidan anses vara öppet erkänd eftersom de observerade var medvetna om att jag var en blivande lärare, och därmed samlar erfarenhet i skolfältet för att utvecklas i lärarrollen utifrån mina

upplevelser. Observationen kan å andra sidan anses vara dold eftersom de involverade inte givit samtycke till att mina observationer kom att inkluderas i denna studie.

4.4 Etiska överväganden

Det finns fyra huvudkrav enligt Vetenskapsrådet (2002) som forskare skall vägledas av vid planering av forskningsprojekt: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Det förstnämnda kravet innebär att forskaren skall informera de som berörs av den aktuella forskningsuppgiftens syfte. Undersökningsdeltagarna skall informeras om villkoren som gäller för deras deltagande, nämligen att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan. Samtyckeskravet innebär att deltagare har rätt att själva bestämma över sin medverkan i undersökningen. Forskaren skall alltid inhämta samtycke från deltagaren, och är den undersökta under 15 år skall även förälder/vårdnadshavare lämna samtycke. De som deltar i en undersökning äger rätten att bestämma om, hur länge och på vilka villkor som de vill delta. Samtliga uppgifter skall ges största möjliga konfidentialitet, enligt konfidentialitetskravet. Det innebär att personuppgifterna skall förvaras så obehöriga inte kan ta del av dem. Vetenskapsrådets fjärde krav är nyttjandekravet, som innebär att uppgifter som samlas in om enskilda personer enbart får användas för forskningsändamål (Vetenskapsrådet, 2002). I denna studie uppfylls vetenskapsrådets krav genom en samtyckesblankett (Bilaga 1) som gavs till elever och vårdnadshavare, där de gav medgivande till att delta i studien. I blanketten gavs även skriftlig information om studiens syfte, att deltagandet var frivilligt, vilka metoder som används, vem som tar del av materialet, att alla deltagare aidentifieras, samt att examensarbetet publiceras på universitets hemsida. Innan intervjuerna påbörjades gavs deltagarna på nytt denna information, denna gång muntligt. Observationerna genomfördes på ett etiskt sätt genom att ingen person blev lidande av observationerna och de involverades identiteter aldrig avslöjades (Denscombe, 2018).

4.5 Genomförande

Datainsamlingen skedde på en högstadieskola under samma tid som jag genomfört min utbildning på Ämneslärarprogrammet. Därmed har jag inför datainsamlingen en förförståelse för skolans anställda och elever samt deras sätt att arbeta och undervisa. När intervjuerna genomfördes hade eleverna undervisats knappt en termin av en bildlärare, medan de undervisats det föregående skolåret av en annan bildlärare. Därmed hade deltagarnas svar (främst i den ena intervjun) ett visst fokus på skillnaden mellan de båda lärarnas egenskaper och undervisningsmetoder. Min förförståelse av skolan och skiftet av bildlärare påverkade formuleringen av intervjufrågorna samt på vilket sätt de ställdes. Jag kunde använda min kunskap om hur de båda lärarna arbetar med bildämnet och i relation till eleverna för att ställa adekvata frågor uppgifterna eleverna gjort samt hur de arbetat i bilden med de olika lärarna. Min relation till eleverna gjorde intervjuerna mer avslappnade och deras vetskap om att jag jobbat med de båda bildlärarna möjliggjorde en dialog om elevernas upplevelser som gick på djupet. När intervjufrågorna var formulerade hade jag mail- och smskontakt med den undervisande bildläraren. För att dela ut information kring studien skickades ett mail till bildläraren som sedan vidarebefordrade informationen till sina elever. Bildläraren delade även ut samtyckesblanketter till de elever som kunde tänka sig att delta. När eleverna och deras vårdnadshavare skrivit på samtycke att delta i studien genomfördes intervjuerna.

Tabell 1. Beskrivning av datainsamlingen genom intervjuer

Intervjuer				
Fingerade namn på deltagare	Datum och tid	Intervjuns varaktighet	Dokumentation	Plats
Klara och Saga	5/12 2018 kl. 10.55	14 minuter	Ljudinspelning med Audio Recorder på min androidtelefon	Ett klassrum de var bekanta med
Lisa och Linnea	5/12 2018 kl. 12.40	21 minuter	Ljudinspelning med Audio Recorder på min androidtelefon	Skolans bibliotek

Båda intervjuerna tog plats på samma dag vid de tidpunkter som passade eleverna. Eleverna blev intervjuade i rum på skolan som eleverna är bekanta med och själva var med och valde. Ljudet av intervjuerna spelades in för att uppmärksamheten skulle kunna ägnas åt de intervjuade (Kvale & Brinkmann, 2014).

Tabell 2. Beskrivning av datainsamlingen genom observationer

Observationer			
Fingerade namn på lärare som observerades	Datum och tid som anteckningar fördes	Dokumentation	Plats som anteckningar fördes
Lena	23/04 2018 – 17/05 2018	Worddokument på dator	Bildsal, personalrum, hemma
Camilla	1/10 2018 – 25/10 2018	Worddokument på dator	Bildsal, personalrum, arbetslagsrum, hemma

Anteckningar fördes löpande under besöken skolan. De skrevs under eller i anslutning till bildundervisning och samtal med respektive lärare.

4.6 Bearbetning av material och analys

I detta avsnitt beskrivs tillvägagångssättet vid bearbetning och analys av det insamlade materialet.

Inledningsvis organiserades det empiriska materialet genom att intervjuerna transkriberades. En blandning mellan tal- och skriftspråk användes för att återge deltagarnas svar på ett så ärligt och

tydligt sätt som möjligt. Deltagarna som intervjuades fick ta del av transkriptionerna för att kontrollera att de uppfattats korrekt och möjlighet att göra tillägg. Denscombe (2018) beskriver fem steg för en kvalitetssäker kvalitativ analys av vad han kallar kvalitativa data. I det första steget iordningsställs data genom att text skrivs ut, text eller visuella data katalogiseras och om lämpligt bearbetas och matas data in i datorprogram. Det andra steget innebär att forskaren letar efter tydligt återkommande teman, kommenterar data, samt för anteckningar för att utveckla idéer. I det tredje steget kodas data in i kategorier. Det fjärde steget innehåller en framställning och presentation av data där forskaren tolkar fynden skriftligt eller med hjälp av illustrationer. I det femte och sista steget ska data valideras genom data- och metodtriangulering, deltagarvalidering samt jämförelse med alternativa förklaringar (Denscombe, 2018).

I föreliggande studie genomfördes analysen i fem steg. (i) I det första steget transkriberades intervjumaterialet och lästes noggrant igenom. Här gjordes ett urval - en *reducing* av insamlad data (Rennstam & Wästerfors, 2015). Reduceringen gjordes utifrån studiens syfte och forskningsfrågor.

(ii) I det andra steget av analysen söktes återkommande teman i materialet och anteckningar fördes undertiden. Materialet från intervjuerna kategoriserades in i fyra övergripande teman som blev fyra drive-dokument med respektive temas titel: vad eleverna vill lära sig av bild, vilket syfte de ser med digitala bilduppgifter, vad de lärt sig av den digitala uppgiften, samt vilka material som bör och inte bör användas i bildundervisningen.

(iii) I det tredje steget av analysen bearbetades de fyra temana till åtta mer specifika kategorier (se bilaga 3). Åtta nya drive-dokument skapades med de nya kategorierna som titel: färger, andra ämnen och vardagslivet, penna, dator, genomskåda bildmanipulering, förberedas på en digital framtid, verkligt kontra manipulerat, och annan slags bildredigering än tidigare.

(iiii) I det fjärde steget av analysen skrevs de åtta kategorierna ut för att med färgglada pennor och blyerts färgkoda materialet utifrån de tre artefaktsnivåerna. Under färgkodningen delades data in i de tre artefaktsnivåerna och två övergripande teman framträdde. Dessa teman presenteras i resultat-kapitlet.

(iiiii) I det femte och sista steget togs beslutet att inkludera anteckningar från perioder då jag besökt skolan där jag intervjuat eleverna. Syftet var att jämföra elevernas utsagor med observationerna av bildundervisningen som de berättar om. Anteckningarna från observationer under dessa perioder lästes noggrant igenom och utdrag som hade relevans för data från intervjuerna inkluderades i resultat-kapitlet.

4.7 Validitet och tillförlitlighet

Validitet avser hur trovärdig och exakt insamlad data samt analys är. Forskaren bör vara väl insatt i sitt insamlade material samt kunna kontakta deltagarna och kontrollera insamlad data (Denscombe, 2018). För att uppnå validitet i denna studie satte jag mig in i intervjuernas data medan jag transkriberade. När intervjuerna transkriberats kontaktade jag deltagarna för att ge dem möjlighet att kontrollera den och eventuellt göra tillägg. Vid analysen blev jag djupare insatt i min indamlade data genom att läsa materialet noggrant och strukturera det under olika teman.

En studies tillförlitlighet, eller reliabilitet, kopplas ofta till frågan om ett resultat kan återskapas vid andra tidpunkter av andra forskare (Kvale & Brinkmann, 2017). Denscombe (2018) menar att forskaren måste redogöra för metod, analys och andra val så tydligt att en annan forskare skulle ha möjlighet att genomföra en liknande studie på samma sätt. I syfte att genomföra en tillförlitlig

studie har jag redogjort mitt val av metod och mitt tillvägagångssätt vid intervjuer, observation samt analys. Jag har bifogat intervjufrågorna (Bilaga 2) samt tydligt beskrivit hur transkriberingen av intervjuerna gått till. Forskarens observationsförmåga, förmåga att komma ihåg samt engagemang kan inverka på observationsdata som produceras. Ett inslag av tolkning är så gott som oundvikligt men har i största möjliga mån undvikits genom att inkludera observationer som dokumenterar samma typ av aktivitet, en viss händelse (Denscombe, 2018) eller ett visst samtalsämne.

4.8 Urval

Datansamlingen består av intervjuer med elever i årskurs 8 samt observationer av deras bildlärare. Valet av skola beror på de observationer och reflektioner jag gjort av elevernas användning av digitala artefakter på just denna skola och deras relevans för syftet med föreliggande studie. Elever i årskurs 8 valdes som deltagarna eftersom de nyligen arbetat med en uppgift i bilden där digitala verktyg har använts. En annan faktor till varför de valdes är att de haft två olika bildlärare under sin tid på högstadiet. Därav har de erfarenhet av två olika sätt att genomföra bildundervisning och utforma olika typer av uppgifter med olika material och tekniker. I intervjuerna berättar eleverna om deras upplevelse av bilden och jämför ofta bildundervisningen med de två bildlärarna. Alla fyra elever beskriver bildundervisningen med Lena respektive Camilla som väldigt olika varandra. De båda lärarna jämförs med varandra – både till hur och med vad de arbetar i bilden och hur de är som lärare.

Anteckningarna under observationerna fördes under de två senare åren av min lärarutbildning. Utdrag från observationerna som inkluderas i studien väljs eftersom de kan validera eller ge ett nytt perspektiv på elevernas utsagor. Två intervjuer med totalt fyra elever genomfördes. Tre klasser i årskurs 8 fick information om studien av deras undervisande bildlärare. De fyra elever som intervjuades var de som valde att delta när jag besökte skolan. Alla fyra var flickor och de gick i två olika klasser. Nedan följer en beskrivning av lärarna som observerats samt deltagarna i intervjuerna. Namnen är fiktiva med avsikt att avidentifiera personerna.

Lena, var bildlärare det föregående läsåret när eleverna gick i årskurs 7.

Camilla, är elevernas nuvarande bildlärare i årskurs 8 och har undervisat i den hittills enda digitala bilduppgiften som heter Alternativ fakta.

Klara, elev som beskriver bild som ganska kreativt och hon tycker mer om att rita och använda sig av konst än att läsa in texter. Hon tycker det är roligast att rita, måla och arbeta med lera.

Saga, elev som gillar bild eftersom det är mysigt och en möjlighet att prata med kompisar medan man ritat. Hon tycker det är roligast att rita.

Lisa, elev som tycker det är roligt med bildämnet och att man får vara kreativ, men hur roligt det är beror till stor del på den aktuella uppgiften. Lisa tycker mest om att arbeta med penna och papper.

Linnea, elev som ser bilden som ett ämne får man kan släppa löst och kunna skapa själv. Hon tycker lera är det roligaste hittills i bilden.

5. Resultat

I detta kapitel presenteras analysens resultat i två teman: 6.1. Bildämnet och tekniker samt 6.2. Digital bildredigering och lärande. Resultatet presenteras med stöd i de teoretiska perspektiv och den tidigare forskning som presenterats i föregående kapitel.

5.1 Bildämnet och tekniker

I detta avsnitt presenteras analysens första tema. Genom underrubriker redogörs de tre artefaktsnivåerna. Avslutningsvis sammanfattas avsnittet.

5.1.1 Elevers användning av primära artefakter

Gemensamt för alla fyra elever är att de beskriver färger som starkt kopplat till bildämnet men beskriver inte alltid syftet med färgerna. När eleverna beskriver sin syn på olika tekniker och material men inte beskriver deras syfte kategoriseras dessa som primära artefakter. Alla fyra elever kopplar bildämnet till konventionella, analoga tekniker, så som penna, papper och penslar samt tycker att dessa material och verktyg är roligare än att arbeta digitalt. Alla fyra tycker bild är att rita, använda penna och papper och att använda färger för att lära sig. Klara och Saga tycker att det ska vara störst fokus på material för att rita, måla och där man använder händerna.

Klara: Jag tycker att - jag tycker att det hära att eh redigera ska vara med men jag tycker att störst huvudfokus ska vara på att använda penna och papper och måla och typ använda händerna som att göra lera och sånt.

Ida: Mm. tycker du också att ni mer ska rita och måla och sådär, då med lera och så?

Saga: Mm. ja jag tycker det är mycket roligare också och sen så det är inte jätte, jättesvårt å typ redigera en bild eller så utan de eh tar lite längre tid att lägga ner typ tiden på att rita en teckning eller nåt sånt. (Intervju, Klara och Saga)

Lisa ser bild som ett öppet ämne där det inte alltid finns givna svar, utan det är vad man själv tänker och gör det till. Saga ser bildlektionerna som en lugn stund där man kan sitta och prata med kompisar medan man ritar. Linnea ser bild som ett ämne där man vill släppa löst och skapa på egen hand. På den primära artefaktsnivån nämner eleverna ofta penna, papper, färger och bilder.

Saga: Alltså jag tänker - alltså om man tänker bild så tänker man ju på typ penna, papper, färger, typ penslar. (Intervju, Klara och Saga)

Utifrån studiens observationer nämner Lena främst ord så som teckningar, konst, kultur och rörelser som primära artefakter.

Niorna arbetar med Indien och dess kultur och jag kan [lektionsplanera utifrån det] så hon, om det handlar om något relevant för det. Alltså något med den indiska kulturen som hon sedan vill ska mynna ut i något med rörelser. Hon föreslog kroki. (Observation, Lena)

Camilla talar främst om bilder, kroppsspråk, former, papper, dator, och genomgång på en primär nivå.

Hon gick igenom sin power point med 9orna och visade målningar på personer som hade olika kroppsspråk i olika miljöer och hon försökte få eleverna att säga nåt om bilderna. Hon frågade vad de tyckte, kände och tolkade hur [de avbildade] höll sig i bilden och vilken betydelse det hade. Flera elever kom på olika bakgrunds-stories till bilderna utifrån hur personerna och miljöerna och deras kroppsspråk såg ut. (Observation, Camilla)

5.1.2 Elevers användning av sekundära artefakter

När eleverna beskriver hur material och tekniker kan användas för ett visst syfte tolkas det i denna studie som sekundära artefakter. De föremål som eleverna ofta beskriver på en sekundär artefaktsnivå är penna, papper, tekniker, bilder samt hur bilder kan användas för att komma ihåg. Eleverna talar även om färger och hur de kan lära sig bearbeta färger digitalt och använda de kunskaperna i sitt vardagsliv. Klara tycker om bild för att det är ganska kreativt och hon tycker om att lära sig genom att rita och använda konst istället för att läsa in saker. Klara och Saga tycker att man i bilden ska lära sig att det går att lära på andra sätt än att läsa in text.

Klara: Ja, jag tror att det blir enklare och liksom och ehm komma ihåg saker till prov och läxor om man får använda sig av bilder för att bilder beskriver mer än tusen ord. (Intervju, Klara och Saga)

Linnea tycker att leran är roligast medan Lisa tycker att pennor roligast av det de gjort i bilden hittills. Alla fyra elever tycker att de lär sig mest av att arbeta med penna och papper. Klara tycker Lenas uppgifter var roligare än Camillas eftersom de gjordes med äldre tekniker, så som papper och penna.

Klara: [...] Men jag tyckte Lena hade roligare uppgifter för att det var mer med alltså hade aldrig använt datorn då till bilden det var typ såhär ehm porträtt och sånt. [...] För att eh det är typ såhär, ehh, Camilla använder mer typ såhär nyare tekniker och Lena använde typ såhär lite äldre, alltså såhär, mycket penna och papper. (Intervju, Klara och Saga)

Saga menar att eleverna fokuserar mer under Camillas undervisning än Lenas. Saga och Lisa berättar att det ibland blev lite ”flummigt” med Lena, vilket Klara och Linnea håller med om. Eleverna tycker att Camillas undervisning är tydligare.

Saga: Vi fokuserar mer. fast alltså man kunde fortfarande fokusera på Lenas [...] saker - men det blev ibland lite flummigt eller vad man ska säga. (Intervju, Klara och Saga)

Linnea: [...] [Camilla] har mycket bättre struktur på grejerna - var hon har allting. Med Lena var det väldigt mycket att hon satt - hon satt på en plats i klassrummet. Om man ville någonting fick man gå dit och då blir det väldigt mycket att folk reste sig och sa att dom skulle gå dit men dom gick till någon annan plats. [...] Men det hade blivit mycket tydligare och man lär sig mycket mycket mer. (Intervju, Lisa och Linnea)

Eleverna föredrar uppgifterna som Lena genomförde, exempelvis porträtt. Eleverna tycker dock att Camilla är tydligare och Linnea upplever att hon förändrat elevernas sätt att se på bildämnet. Lisa tycker att med Camilla som bildlärare finns det mer struktur än med Lena. Lisa tycker dock det blivit lite svårare med Camilla men hon tycker att det blivit roligare än med Lena. Lisa och Linnea upplever även att Camilla sätter det betyg man förtjänar.

Ida: Så då saknar ni lite mer hur ni jobbade förra året [med Lena]?

Klara: Ja. Eller uppgifterna som hon hade. [...] Camilla använder mer typ såhär nyare tekniker och [Lena] använde typ såhär lite äldre, alltså såhär, mycket penna och papper, och inte så långa genomgångar och ville att vi skulle pröva oss fram själva för att lära oss. (Intervju, Klara och Saga)

Linnea: Man känner verkligen att Camilla alltså har förändrats hela... allas sätt att se bilden på. För att... man märker verkligen att hon bryr sig, alltså hon, hon är väldigt trevlig och snäll och att oavsett hur trevlig och snäll hon är mot dig så sätter hon ändå det du faktiskt kan [i betyg] och man märker väldigt lätt på vilka lärare som inte gör det. [...] Jag hann kanske göra tre uppgifter på hela sjuan. Och jag gjorde ingen av dem klart. Men - för att [Lena] blandade ihop mig med någon annan och sen när hon - sen när hon fick reda på att jag inte hade gjort [uppgifterna] så sa hon bara 'ja men alltså jag känner ändå att jag tycker om dig' och så vidare så hon satte ju ett C på mig. Men det blev ändå såhär att jag vet ju att jag inte ska ha det C:et

Ida: Mm

Linnea: Men nu har jag verkligen ansträngt mig och också såhär frågat på lektionen [...] och det känns mycket säkrare - alltså det känns bara så mycket säkrare att veta att man faktiskt förtjänar det betyget som man får.

Ida: Mm. Så ni känner [med Camilla] att nu syns det i bedömningen utifrån vad ni har jobbat med?

Linnea: Mm.

Lisa: Ja.

Linnea: Och vi vet att den här uppgiften står för detta kunskapskravet och detta kunskapskravet. Innan [med Lena] var det att när man frågade så kunde hon inte liksom riktigt svara på varför hon hade satt det hon hade sagt. (Intervju, Lisa och Linnea)

Lena anser att bildämnets innehåll ska handla om konst eller konstvetenskap, medan exempelvis en uppgift med produktdesign tillhör andra ämnen. Hon nämner främst konst, själen och konstnärer som sekundära artefakter.

Eleverna ska arbeta för själen och är det inte konst eller konstvetenskap har det inte med bild att göra. [Lena] vill att jag tar med Andy Warhol i uppgiften [med produktdesign] men jag känner inte att det faller inom denna uppgift så som jag tänker dess syfte är. (Observation, Lena)

Camilla tycker att bildämnet ska innehålla analys samt användande och skapande av olika slags bilder – såväl konst som andra kommunikativa bilder, exempelvis förpackningars produktdesign. Sekundära artefakter Camilla talar om är ofta kunskapskrav, bilder, tekniker och analys.

[Camilla] tycker uppgiften med produktdesign är bra och när vi tittade på kunskapskraven tyckte hon att vi ska inkludera alla [kraven i bedömningen av] uppgiften. När hon bedömer försöker hon ta med så många kunskapskrav som möjligt åt gången så hon har mycket att bedöma, speciellt eftersom [Camilla] säger att [Lena] bara bedömt ett par kunskapskrav per årskurs. [...] För alla slags bilder och bildkommunikation och sånt, så som reklam, bildanalys och målningar är viktiga för att eleverna ska lära sig det de ska i bilden och ha användning för det i sitt vardagsliv med. (Observation, Camilla)

5.1.3 Elevers användning av tertiära artefakter

Eleverna beskriver färger, ljus, ord och bilder på en tertiär artefaktsnivå genom att resonera kring hur dessa kan användas för att lära sig något samt hur användandet av artefakterna påverkar eleverna. Linnea resonerar kring lärande på en tertiär nivå. Hon beskriver hur Camilla lärde henne att rita halvcirklar i deras aktuella uppgift och tycker det är lättare att lära sig när man gör något med handen än när man skriver på datorn och repeterar ord i huvudet. Alla fyra elever tycker att man i bilden ska lära sig att rita, hur man får fram olika nyanser och hur man skuggar för att dra nytta av kunskapen i andra ämnen och hemma.

Linnea: När jag i alla fall tänker på bild tänker jag ju rita - lära sig alltså, lära sig hur man ska få fram till exempel olika skuggor, olika nyanser på färger och så vidare. Inte hur man klistrar in en bild i en annan. (Intervju, Lisa och Linnea)

Klara: Mm. För jag tycker inte det - alltså de - man kan ha det [digital redigering] i bild men det passar inte helt in i bild för jag tycker att på bilden ska man va koncentrerad på att kunna teckna, forma, rita, för att alltså kunna ta nytta av det i andra ämnen och kunna göra det kanske hemma för att koppla av om man är stressad. (Intervju, Klara och Saga)

Klara och Saga menar att det kan användas mer i ens vardagsliv att redigera bilders färger än att klistra in en bild i en annan bild. De tror att redigering av färger i bilder och associering av ord och bilder hade kunnat förändra deras syn på att arbeta digitalt i bilden.

Klara: Alltså jag tycker man ska lära sig att [...] det går att lära sig på ett annat sätt än att bara kunna läsa in saker. Och att man ska kunna typ såhär använda sig av färger och sånt för att lära sig. [...] Eller kopplar ihop ord med bilder (Intervju, Klara och Saga)

Lena använder ofta ordet själ även på tertiär nivå och menar att eleverna ska skapa för sin själ och utifrån sina känslor på ett kreativt och roligt sätt. Hon använder även ordet utställning på en tertiär nivå när hon avslutar en uppgift med klasserna i årskurs 7. Hon berättar att några utvalda elever ska visa sina teckningar på en utställning i skolans bibliotek och berättar varför de ska ställa ut sina verk.

Jag frågade [Lena] om hur hon väljer elevernas arcimboldobilder och hon sa att hon väljer de mest spännande, de med bäst kvalitet. [...] Hon sade igår att hon väljer 3 och väljer då på de konstnärliga kvaliteterna och flow och så, och att de inte ska bli ledsna när de inte är valda. [...] Hon önskade att hon kunde ställa ut alla men det finns inte tid

och plats för det. Sedan sa hon att hon även kommer kika på att det ska bli ungefärligt jämt fördelat mellan tjejer och killar. (Observation, Lena)

Camilla planerar sina uppgifter så att de omfattar så många kunskapskrav som möjligt så att eleverna kan bedömas på allt de visar. På en tertiär nivå pratar Camilla främst om elevens utveckling samt kunskapskraven och ofta hur de förhåller sig till varandra. Hon menar att eleverna ska få möjlighet att få träna och lära sig flera olika förmågor.

[Camilla] sa att elevens utveckling är viktigast och en elev som anstränger sig och når upp till de högre kunskapskraven ska då ha ett högre betyg även om eleven inte ritar så ”bra”. Bild handlar om mycket mer än att bara rita. [...] Vi pratade om när eleverna får möjlighet att ställa ut sina saker eller visa upp dem. [Camilla] sa att eleverna får ställa ut vissa uppgifter ibland i [biblioteket], korridorerna eller i klassrummet. Hon låter då de ställa ut som vill visa sina saker och då kan de se dem och visa andra dem när de går runt på skolan. (Observation, Camilla)

5.1.4 Sammanfattning

Eleverna ser bild som ett öppet ämne utan givna svar samt en lugn stund då man kan prata med vänner. Primära artefakter som eleverna främst nämner är färger, penna, papper och bilder. Eleverna kopplar bildämnet till konventionella tekniker och menar att dessa är roligare att arbeta med än digitalt. Lena nämner teckningar, konst, kultur och rörelser som primära artefakter medan Camilla nämner bilder, kroppsspråk, former, papper, dator och genomgång.

Som sekundära artefakter talar eleverna om bild som ett kreativt ämne. De beskriver bildämnet som en möjlighet att lära sig att minnas och lära sig genom att rita med penna och papper och använda konst istället för att läsa texter. Eleverna upplever Camillas undervisning som tydligare och mer strukturerad än Lenas undervisning. Eleverna upplever även att Camilla bedömer och betygsätter utifrån vilka kunskapskrav eleven uppnått i uppgiften, till skillnad från Lena där eleverna upplever att de bedöms utifrån Lenas tycke om dem. Lenas uppgifter anser de dock vara roligare eftersom de bestod av analoga tekniker, så som papper och penna. Lena talar om konst, konstvetenskap, konstnärer och själen på en sekundär artefaktsnivå. Camilla talar främst om analys, bilder, tekniker och kunskapskrav.

På en tertiär artefaktsnivå resonerar eleverna kring lärande genom användning av färger, ljus, ord och bilder. Eleverna anser att man ska lära sig rita, skugga och arbeta fram nyanser för att kunna lära sig på andra sätt än att läsa texter. De menar att färger och bilder kan kopplas samman med ord för att lära sig och för att kunna använda kunskapen i andra ämnen och i deras vardagsliv. Att arbeta med handen analogt underlättar lärandet i högre grad än att arbeta digitalt, menar eleverna. Lena talar ofta om skapande från själen, konstnärlig kvalitet samt flow i elevernas arbeten. Camilla talar på tertiär nivå om elevernas utveckling och kunskapskraven samt hur dessa förhåller sig till varandra. Betyg hänger inte samman med hur estetiskt tilltalande ett arbete är utan beror elevens utveckling förhåller sig till kunskapskraven.

5.2 Digital bildredigering och lärande

I detta avsnitt presenteras analysens andra tema. Genom underrubriker redogörs de tre artefaktsnivåerna. Avslutningsvis sammanfattas avsnittet.

5.2.1 Elevers användning av primära artefakter

På sin fritid använder Saga och Klara appar i sina mobiler för att redigera bilder. Lisa har också redigerat bilder tidigare, och redigerar då bland annat bildens ljusstyrka. Hon har inte testat att ta bort saker från en bild tidigare, så som de gjorde i den digitala uppgiften som Camilla höll i.

Klara: För att jag har inte redigerat såhär innan.

Ida: Mm. Har du redigerat på ett annat sätt tidigare?

Klara: Ja alltså blir mer med färger och sånt. Alltså såhär ändrar färg - ja. (Intervju, Klara och Saga)

Ida: Har ni redigerat själva någon gång hemma i nått redigeringsprogram eller sådära?

Linnea: Mm.

Lisa: Med bilder, alltså med ljusstyrka och sånt men jag har aldrig testat alltså att ta bort saker och sånt. (Intervju, Lisa och Linnea)

Lenas digitala kunskaper är begränsade och undviker att arbeta med digitala verktyg och digitala problemlösningar. Ett exempel på detta visas nedan.

[En annan lärare] och [Lena] pratade om [...] hur den nya PUL är besvärlig för dem (framförallt för [Lena]). [Den andra läraren] och jag kom med många förslag på hur hon ändå kan använda gamla elevarbeten genom att klippa bort namn, måla över, fotografera och retuschera, använda enbart delar av bildmapparna med namn på för att man inte ska veta hela namnet. Men det tyckte hon inte om. (Observation, Lena)

Camilla använder ofta datorn i undervisningen, bland annat när hon håller genomgångar och introducerar ett nytt arbetsområde. Eleverna ska arbeta i ett program online när de redigerar bilder i uppgiften Alternativ fakta och Camilla har själv använt detta program för att redigera bilder.

Hon visade sen två bilder på kor på en äng. Hon frågade eleverna vilken som var redigerad av de två bilderna och eleverna gissade framförallt på den ena där det såg ut som att en ko var tillagd. Men så sa [Camilla] att båda bilderna var redigerade. (Observation, Camilla)

5.2.2 Elevers användning av sekundära artefakter

Elevernas resonemang kring varför de arbetat med den digitala redigeringsuppgiften hamnar främst på en sekundär artefaktsnivå. De ser uppgiftens syfte som lärdom om hur de kan ifrågasätta propaganda, ideal, reklam, och andra slags manipulerade bilder. Sekundära artefakter eleverna nämner kring digital bildredigering är datorn, framtiden, bild, uppgift, och dessa ställs i kontrast till penna, papper och att få arbeta med händerna. Nedan citat visar elevernas syn på varför de fick arbeta med den digitala redigeringsuppgiften.

Klara: Det är väl sån propaganda [...] att man kan... ja... få bilder och se väldigt annorlunda ut än vad de egentligen är. [...] Jag tror det är för att eh samhället består av så mycket eh digitala saker så att då vill dom - eftersom framtiden kommer bestå av

digitala saker så vill dom då att vi ska lära oss så mycket som möjligt om det. (Intervju, Klara och Saga)

Saga: Att alla inte är perfekta och ingenting som så... för att det är kanske inte alltid så som de ser ut som på till exempel reklamen eller på en film eller så. För det är redigerat så då fick vi pröva på och se att det verkligen inte behöver vara så. (Intervju, Klara och Saga)

Lisa: För att vi skulle kunna lägga märke till det i vardagen när vi ehm, alltså vi, så vi ska kunna märka det mer. (Intervju, Lisa och Linnea)

Saga menar att eleverna arbetar med datorn i skolan eftersom den kommer ersätta penna och papper.

Saga: Mm alltså till slut så kommer det ju inte finnas papper och penna. Det kommer ju vara typ så som vi ser på grottmålningar kommer ju dom i framtiden se på penna och papper. (Intervju, Klara och Saga)

Lisa och Linnea problematiserar motsatsförhållandet verkligt kontra manipulerat. Lisa konstaterar att eleverna lever i den digitala världen utanför skolan och de båda tycker personer i deras ålder är vana att se reklamfilmer och bilder som är redigerade och manipulerade. Eftersom eleverna är vana att se manipulerade bilder menar Lisa och Linnea att deras egna redigerade bilder ser oäkta ut eftersom de vet hur verklig en välmanipulerad bild kan se ut. Lisa menar att eleverna kanske ställer för höga krav på sig själva även om deras bilder kan vara tillräckligt bra för att klara uppgiften.

Lisa: Så jag tror att eftersom alltså den åldern vi är i nu och liksom att vi har växt upp med eh reklam och... Ja så ehm blir det svårare för oss att tro på det när vi väl ska göra det själv och det känns liksom som att då ställer vi ännu högre krav på oss själva för vi vet att det kan se bra ut och då tänker vi - amen blir det inte - alltså om inte det blir bra då blir det såhär, amen då ser du ju själv att det inte är bra liksom... men egentligen så kanske det räcker alltså för uppgiften. (Intervju, Lisa och Linnea)

Linnea: Just det hära med att man liksom ska klistra in och alla linjer ska vara precis, för att så fort det är någonting litet så ser man det. ehm, vilket man inte gör när man ser det på tv eller tidningar och så vidare. (Intervju, Lisa och Linnea)

Linnea ger ett exempel på hur en manipulerad bild kan se ut och berättar att det inte är så svårt att få redigerade bilder att se äkta ut om man testar några gånger och kan lista ut hur man ska göra.

Linnea: Så att om jag skulle stå, om jag skulle se en bild i nån i bikini på stranden på till exempel nätet och allting ser verkligen perfekt ut, det ser väldigt äkta ut - den bilden kan ju vara en person som står hemma i bikini i sitt vardagsrum och har klippt in sig själv. [...] När man väl hade listat ut hur man skulle göra, så var det inte så svårt. De var ju - och då kan man ju egentligen ta bort och lägga till vad som helst i vilken bild eller vilken miljö som helst [...] För att när man - en gång när vi gjorde det, det blev inte förfärligt att man såg direkt att någonting blev fel jag tror också att vi tänkte att vi - man vet ju vad som är felet men om man gör det några gånger, det är inte så svårt att faktiskt få det att se väldigt äkta ut. (Intervju, Lisa och Linnea)

Klara berättar att hon inte har redigerat på sättet som i uppgiften med Alternativ fakta innan utan har främst redigerat med bilders färger tidigare. Hon tycker att uppgiften Alternativ fakta lärde henne hur hon ska få en redigerad bild att se så verklig ut som möjligt. Klara skulle vilja ta en bild och redigera den ”med färger”. Detta är den första digitala uppgiften de haft och Saga menar att hennes syn på att arbeta digitalt i bildundervisningen hade kunnat ändras om de fått pröva fler digitala uppgifter. Huruvida Linnea kan vilja arbeta med fler digitala uppgifter beror helt på vilken slags uppgift det varit.

Saga: Alltså man brukar kanske inte sitta och typ redigera in massa konstiga bilder *skrattar till*. [...] De är också det att vi har bara fått testa på en grej inom det är med digitala verktyg i bilden... Alltså det finns ju väldigt mycket mer. (Intervju, Klara och Saga)

Linnea: Alltså det finns ju så mycket olika [digitala uppgifter] som vi såhär inte ens vet att det finns att man kan göra så lätt... Men just det vi gjorde nu, det kan ju va kanske lite sådär kul att göra nån gång men, när man, när jag i alla fall tänker på bild tänker jag ju rita, lära sig alltså, lära sig hur man ska få fram till exempel olika skuggor, olika nyanser på färger och så vidare. Inte hur man klistrar in en bild i en annan. (Intervju, Lisa och Linnea)

Lisa tyckte inte att den digitala uppgiften Alternativ fakta var ”jättekul”. Men Linnea menar att hur rolig uppgiften var kan bero på hur resultatet blev.

Linnea: När man väl hade listat ur hur man skulle göra och hur man skulle gå tillväga, om man faktiskt såg att det blev väldigt bra - då tror jag man tyckte det var väldigt kul. Men det var väldigt svårt att komma på just idéer eftersom att - i och med att vi aldrig gjort detta innan så var det inte så att man kunde ta på sig den värsta stora arbetet och lägga in massa som de gör på reklamfilmer och massa sånt i och med att vi aldrig gjort det innan, alltså man får ju börja någonstans, men jag tror det var det, man hade väldigt svårt att börja i och med att man inte kom på direkt vad man skulle göra. (Intervju, Lisa och Linnea)

Eleverna uttrycker att deras skapande är begränsat när de arbetar digitalt. De upplever att de kan styra över detaljerna mer när de arbetar med papper och penna.

Linnea: Alltså jag, jag skulle väl säga att när man, när jag ritar så kan jag göra exakt vilken liten detalj jag vill exakt hur jag vill... på datan kanske inte alltid det går. till exempel då när man skulle klippa ut den bilden om jag kanske vill - så fanns det olika storlekar på den, ehm, lilla musen som man skulle klippa ut med... Om dom storlekarna då är 9 eller 1 så kanske jag vill ha nånting där mittemellan... Om jag hade gjort det med papper och penna hade jag ju kunnat göra det mittemellan och alla andra däremellan och på datan kanske det, inte det alltid går.

Lisa: Det känns - man kan styra mer själv på papper och penna. Det är samma ifall som eh man skulle skriva en eh - nu gillar jag att skriva uppgifter på datan mer men om man skulle skriva någonting på datan jämfört med papper och penna så är det såhär, man kan ju välja radavstånd mycket enklare själv... man kan sätta tvåan längre ner än H:et

och så men på datorn så är det såhär mest jamen man har ett val men det är ändå inte att man kan bestämma själv typ.

Linnea: Mm. Ja det är verkligen antingen gör du så eller så gör du på ett annat sätt. (Intervju, Lisa och Linnea)

Lisa och Linnea menar att datorn kan användas för att söka upp fakta och utveckla idéer, men att den bör användas så mycket som den gjort hittills eller lite mindre. Lisa tycker att datorn kan finnas med i bildundervisningen eftersom det finns mycket digitala verktyg idag, men den ska inte användas för mycket så att den tar över bilden. Dialogen nedan, där de fyller i varandras meningar, visar att Linnea och Lisa är väldigt överens om sin syn på att använda dator i bildämnet.

Lisa: Alltså jag tycker det är bra att ha med, det är bra att kanske...

Linnea ... söka upp fakta...

Lisa: ...söka upp fakta och liksom...

Linnea: ...typ idéer...

Lisa: ...idéer. För det är jättebra att använda datorn till att utveckla idéer. [...] Men jag tycker inte att det borde vara sån stor ehm... alltså det liksom räcker det vi har nu eller lite mindre, jag tycker inte vi behöver använda datorn mer (Intervju, Lisa och Linnea)

Alla fyra elever anser att det material som man inte bör arbeta med i bilden är datorn. De tycker om att datorn används i andra ämnen men inte i bild där man ska få skapa med händerna. Vid genomgångar tycker Linnea och Lisa dock att lärare gärna kan använda sig av datorn.

Saga: Det är ganska skönt och bara inte få använda [...] datorn i skolan också för att vi använder de ju i nästan vartenda ämne. (Intervju, Klara och Saga)

Lisa: Och jag tycker det är lite roligare att hålla på med pennor. Alltså datorn är rolig men inte i bild. alltså jag tycker att vi använder datorn så mycket i andra ämnen så det blir liksom för mycket att sitta i två timmar och redigera en bild på datorn - alltså jag tycker det blir lite så, bild vill man ändå göra lite någonting kreativt med händerna liksom. [...] Men vi tycker ju att det är bra att vi använder datorn så mycket som möjligt, och vi gillar verkligen när lärare använder datorn på genomgångar [...] Det kan man göra i bild, det tycker vi om, att de har dator på genomgångar. Men sen när vi ska göra sakerna själv så är det ju roligare att göra det själv och inte med datan. (Intervju, Lisa och Linnea)

Lena använder datorn till att ta närvaro, spela musik under lektionen och ibland söka upp (eller låta eleverna söka upp) något på internet. Hon använder även datorn när de ska se film på lektionen. Uppgiftsinstruktioner skrivs upp på tavlan i klassrummet och ges muntligt under lektionerna. Eleverna får använda datorn som ett verktyg för att hitta inspiration eller lyssna på egen musik, men de arbetar inte digitalt med bilduppgifterna. Hon vill att eleverna ska skapa på ett konstnärligt sätt, vilket hon inte upplever att man kan genom datorn. Lena nämner ofta känslor och vikten av att arbeta med sin själ för att lära sig utifrån en själv.

[Lena] menar att fakta inte bara funkar utan man måste få arbeta kreativt och personligt och med sin själ för att de ska koppla till faktan och känna inlevelse, påverkan, nå in i [sina] känslor och därmed få kunskapen. (Observation, Lena)

Camilla tycker det är viktigt att elever får möjlighet att skapa och tolka olika slags bilder ur olika perspektiv och lära sig olika tekniker. Hon använder datorn för att ta närvaro, hålla genomgångar, spela musik, söka på internet och lägga ut instruktioner på Google Classroom. Eleverna använder sina datorer till att söka efter inspiration, lyssna på musik, besöka Google Classroom, lämna in uppgifter, lämna in självbedömning av uppgifter samt till att redigera bilder.

Hon utgår från kunskapskraven väldigt tydligt i uppgifterna och har med dem i introduktionen till uppgifterna. Hon har inte lika ”fria” uppgifter utan tydligare instruktioner och mål med uppgiften [än Lena hade]. (Observation, Camilla)

5.2.3 Elevers användning av tertiära artefakter

Lisa resonerar kring vad eleverna kan lära sig av den digitala redigeringsuppgiften. Hon nämner ideal, reklam och unga tjejer på en tertiär artefaktsnivå.

Lisa: För att vi skulle kunna lägga märke till det i vardagen när vi ehm, alltså vi, så vi ska kunna märka det mer. och sen tror jag också att det är mycke att alltså, anledningen till att vi gör det nu i åttan och denna åldern tror jag också har lite med att göra att typ med ideal och sånt hära. Att ehm man ser en reklam på en tjej som är helt slät och liksom hon har jätte - alltså allt är perfekt också ser man reklam på typ den där hudkrämen gör att man blir perfekt. Och då tror jag att vi, alltså unga tjejer till exempel, ehm tänker att jaha är det så man ska se ut? Men då tror jag det är bra alltså att det är anledningen till att vi gör det nu i åttan att vi ska kunna lära, att vi ska kunna märka lättare att allt är inte om det ser ut att vara liksom. (Intervju, Lisa och Linnea)

Linnea menar att verkligheten inte är så perfekt som på manipulerade bilder och att uppgiften blev en påminnelse för eleverna att väldigt mycket inte är verkligt. Någon digital uppgift vill Lisa ha eftersom det finns fler digitala verktyg idag än det fanns förr; hon menar att uppgiften lärde dem en del men att den inte lärde dem se världen på ett helt annat sätt.

Linnea: Jag tror att det blev som en - för att man vet ju att folk, eller att företag och så vidare liksom fejkas sina [bilder], att det inte är så perfekt som det faktiskt är [på de manipulerade bilderna] i verkligheten, och man vet ju det. Men jag tror att det blev som en liten såhär påminnelse att man faktiskt inte - att väldigt mycket, väldigt väldigt mycket, är på låtsas. (Intervju Lisa och Linnea)

Lisa: Men jag tror att det gav oss en del men det var inte så liksom ‘äh nä nu ser jag världen på ett helt annat sätt’ liksom alltså så var det nog inte. Utan det gav oss väl en liten del men inte - alltså själv skulle jag inte säga att det är den uppgiften jag lärt mig mest på i bilden. (Intervju, Lisa och Linnea)

Lena och Camilla har olika uppfattningar om hur de ska påverka eleverna och vad de ska lära dem i uppdraget som bildlärare.

Vi pratade om hur vi ser på bilden och hon sa [...] att hon vill hjälpa eleven hitta konstnären inom sig. (Observation, Lena)

Hon sa att hon inte utbildar konstnärer utan hon utbildar elever i ämnet bild.
(Observation, Camilla)

5.2.4 Sammanfattning

Eleverna talar om färger, bilder, ljusstyrka och redigering som primära artefakter. De har arbetat med digitala bilder och digital bildredigering redan innan uppgiften Alternativ fakta. Lenas kunskaper om digitala verktyg verkar begränsade och hon undviker att arbeta digitalt. Camilla använder ofta digitala verktyg. Hon skapar och redigerar presentationer med text samt bilder och använder själv redigeringsprogrammet som eleverna ska använda i uppgiften.

Eleverna nämner flera sekundära artefakter när de resonerar kring syftet med den digitala uppgiften Alternativ fakta. Propaganda, ideal, reklam, andra bilder, datorn och uppgift ställs i kontrast till papper och penna samt att få arbeta med händerna. Framtiden och verkligheten kontra det manipulerade är sekundära artefakter eleverna ofta talar om. Eleverna menar att framtiden kommer att bestå av digitala saker och därför ska de lära sig det digitala. De upplever att Alternativ fakta påminde dem att det som syns på bilder kan vara annorlunda i verkligheten. Det finns många fler sätt att arbeta digitalt på i bilden, och därför menar de att deras syn på digitala bilduppgifter kan ändras om de får arbeta på fler sätt. Det digitala ska dock vara en liten del av bildämnet eftersom de anser att konventionella tekniker hör hemma i bildämnet. De upplever sitt skapande som begränsat när de arbetar digitalt, och att det var svårare att styra över detaljerna. Eleverna tycker att datorn ska användas så mycket som de gjort hittills eller mindre. Datorn kan vara en del av bildundervisningen vid sökande av fakta och utveckling av idéer, men de vill inte använda datorn så som de gör i andra ämnen. Under genomgångar vill de att läraren använder datorn, men därutöver ska man skapa ”med händerna” i bildundervisningen. Lena använder datorn till att ta närvaro, visa film, spela musik och söka fakta på internet. Information och instruktioner ges muntligt och till viss del på whiteboard-tavlan i klassrummet. Lena ser inte datorn som en teknik där eleverna kan skapa på ett konstnärligt sätt. Camilla använder datorn på samma sätt och använder den även för att hålla genomgångar, lägga instruktioner på Google classroom, låta eleverna lämna in uppgifter samt till att tolka och skapa digitala bilder.

På en tertiär artefaktsnivå talar en elev om hur ideal och reklam påverkar bland annat unga tjejer. Eleverna uppfattar att de arbetat med uppgiften Alternativ fakta för att lättare märka när bilder är manipulerade och inte stämmer överens med verkligheten. Eleverna anser sig lära mer av uppgifter med analoga tekniker än digitala och upplever att just denna uppgift påminde dem om att många bilder är manipulerade, även om den inte gick så långt som att förändra sättet de ser världen på. Lena uttrycker att hon vill hitta konstnären inuti eleven, medan Camilla säger att hon inte utbildar konstnärer utan elever i ämnet bild.

6. Diskussion

Detta kapitel inleds med en metoddiskussion. Därefter besvaras studiens frågeställningar utifrån slutsatser och reflektioner av studiens resultat. Avslutningsvis diskuteras studiens relevans och förslag till vidare forskning presenteras.

6.1 Metoddiskussion

Undersökningen består av två intervjuer med fyra deltagare. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) ska så många personer intervjuas som behövs för att ta reda på det man vill veta. Ett för lågt antal intervjuade gör statistiska generaliseringar omöjliga medan ett för stort antal intervjuade innebär att mer ingående tolkningar av intervjuerna inte är genomförbara. Kullenberg (2014) intervjuar endast fyra elever, vilket hon menar möjliggör att gå in i de intervjuades kommunikation på djupet. Liksom i Kullenbergs studie var den föreliggande studiens ambition att enbart elever som verkligen ville bli intervjuade skulle delta. Därmed blev antalet som intervjuades endast fyra elever. Ett lågt antal deltagare var lämpligt i denna studie eftersom mer tid och fokus kunde läggas på analys av intervjuerna. Intervjuerna genomfördes utan hinder och den semistrukturerade intervju-metoden möjliggjorde ett flytande samtal med deltagarna som hade möjlighet att utveckla sina svar och komma med nya synpunkter. De elever som intervjuades var alla flickor eftersom inga pojkar ville eller kunde intervjuas vid intervjutillfällena. Marner, Örtegren och Segerholm (2005) framlägger att fler pojkar än flickor arbetar med digitala medier i bildämnet men pojkar och flickor vill använda digital utrustning i samma grad. Genusaspekten har inte varit en utgångspunkt i denna studie men resultatet skulle kunnat se annorlunda ut om intervjuer inte enbart genomförts med flickor.

Intervjuerna förbereddes genom att frågor formulerades utifrån mina forskningsfrågor. Intervjusituationen skedde inte naturligt eller spontant utan var en styrd situation utifrån en bestämd tidpunkt med ett visst syfte och såväl jag som eleverna uttryckte en viss nervositet. Det var viktigt för mig att inleda intervjuerna med enklare, personliga frågor i syfte att eleverna skulle få möjlighet att slappna av och känna att intervjun handlade om dem och deras åsikter och upplevelser. Därför inleddes intervjuerna med frågor om elevens namn, intressen och tycke om bildämnet. Dessa kan ses som så kallade inledande frågor där intervjupersonen kan ge spontana och rika beskrivningar som sedan kan följas upp under intervjuens gång (Kvale & Brinkmann 2014). Även jag som intervjuare blev därmed mer avslappnad och kunde känna av på vilket sätt eleverna besvarade mina frågor samt vilken dynamik som fanns mellan eleverna sinsemellan samt mellan eleverna och mig. Efter några frågor i respektive intervju blev jag avslappnad i rollen som intervjuare och upplevde inte att samtalen behövde styras mycket, vilket jag inledningsvis förväntat mig skulle behövas för att intervjuens frågor skulle besvaras. Eleverna gavs stort utrymme att själva styra över sina svar och beskrivningar i enlighet med semistrukturerade intervjuer (ibid).

Hade det funnits mer tid skulle en kompletterande intervju hållits med eleverna efter att min intervjudata strukturerats och analyserats. Elevernas utsagor hade då kunnat förtydligas och ämnen som togs upp av eleverna i den ena intervjun men inte den andra hade kunnat undersökas. Detta bär jag som forskare med mig till framtida studier.

Under analysens gång kunde studien tagit en ny riktning och istället undersökt elevernas syn på två olika bildlärares arbetssätt, ledarstil, syn på bildämnet, etc. Lärarna beskrivs i intervjuerna ofta i motsats till varandra. Denna aspekt hade kunnat vara ett alternativt forskningsområde men fokus

på detta valdes bort och är en mindre del av föreliggande studie eftersom det intressanta här är elevernas syn på det digitala bildskapandet.

Observationerna i studien gjordes inte med en studie i åtanke och har därför inte skrivits utifrån studiens forskningsfrågor. Observationerna kan därför å ena sidan ses som i mindre grad sammanhängande med studiens forskningsområde än om observationerna gjorts ur studiens fokus. Observationerna kan å andra sidan anses vara i högre grad objektiva eftersom anteckningarna inte skrivits med avsikt att styrka eller motsäga studiens datainsamling och forskningsfrågor.

De teman som valdes i analysen var tydligt återkommande i studiens deltagares utsagor. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan människors kunskap och tänkande enbart förstås genom analys av hennes språk och handlingar i relation till de sociala och kulturella verktyg hon använder sig av. Det är med hjälp av dessa kulturella verktyg som hon tolkar och förstår omvärlden (Jakobsson, 2012; Säljö, 2013; Säljö 2000). De teman som valdes i analysen är därför intressanta ur ett sociokulturellt perspektiv eftersom de handlar om deltagarnas tankar, uppfattningar, erfarenheter och tolkningar av bildämnet samt de materiella ting och miljöer som deltagarna möter och interagerar med.

Jag har under arbetets gång reflekterat över min roll som forskare i uppdrag att göra en vetenskaplig analys i relation till min erfarenhet på samma skola. Jag har reflekterat över hur jag kan göra en vetenskaplig analys när jag känner och uppfattar saker från min tid som verksam på skolan. Enligt Denscombe (2018) har vi en tendens att se det vi är vana att se, filtrerar bort obehagliga saker eller förstorar upp önskvärda saker, samt påverkas av vårt fysiska och emotionella tillstånd. Detta kan undvikas genom att hålla utkik efter samma saker och mönster, registrera data systematiskt och grundligt (ibid). Jag strävade därmed efter att intervjua eleverna och läsa genom observationerna med nya ögon och finna mönster utifrån det insamlade materialet. Det har inte varit min avsikt att mina personliga värderingar och åsikter skulle vara en del av denna studie och påverka datainsamlingen, resultaten eller analysen i studien. Ett inslag av tolkning är däremot alltid så gott som oundvikligt vilket jag själv är medveten om och på så vis aktivt försökt undvika (Kvale & Brinkmann, 2014).

6.2 Resultatdiskussion

I följande avsnitt diskuteras studiens resultat utifrån tidigare forskning och det sociokulturella perspektivet. Avsnittet är indelat i tre teman: Digitala utmaningar för lust att lära, Gränsen mellan bildundervisningen och vardagen samt Lärares förhållande till bildämnet. Avsnittet avslutas med en beskrivning av studiens relevans och vidare forskning.

6.2.1 Digitala utmaningar för lust att lära

Användningen, utvecklingen och människors inställning till teknologi har förändrats avsevärt de senaste decennierna (Stockwell, 2013; Godhe, 2014). Sättet vi kommunicerar förändras och det kommer fortsätta att förändras i framtiden. Ändå blir användningen av digitala tekniker begränsad av konventionella synsätt på vilka aktiviteter som ska och bör vara en del av olika skolämnen. Det är problematiskt när de nya kommunikationssättens kvalitéer värderas utifrån samma mått som de gamla (Godhe, 2014). Samtliga elever som intervjuats i föreliggande studie anser att bildämnet till allra största del ska bestå av analog, konventionella tekniker, så som papper och penna. Enligt resultatet ser eleverna bildämnet som ett ämne där de kan lägga undan datorn och arbeta med händerna. De uppskattar att arbeta digitalt på datorn i andra skolämnen, men i bildämnet vill de

inte arbeta digitalt. Liksom Kvarnström (2018) fann i sin studie anser eleverna att man i bildämnet ska lära sig genom att arbeta med händerna – vilket eleverna upplever att man inte gör med datorn. Eleverna har alltså en konventionell syn på vilka material och tekniker som ska arbetas med i bildämnet och verkar värdera digitala tekniker i bildämnet utifrån kvalitéerna de analoga teknikerna besitter.

Stockwell (2013) ifrågasätter att elever automatiskt skulle bli motiverade av användningen av digitala tekniker i undervisningen. Hur teknologin används har stor betydelse för elevernas motivation, vilket denna studies resultat styrker. Resultatet visar att eleverna inte ser uppgiften Alternativ fakta som särskilt lärorik och användbar för dem. De beskriver ofta att uppgiften bestod av att ”klistra in en bild i en annan” - vilket de inte anser sig ha användning för. Därmed talar de om den digitala uppgiften på ett ofördelaktigt sätt i kontrast till analoga tekniker som de talar positivt om. Eleverna uttrycker sig däremot som öppna för att arbeta med digitala tekniker i bildundervisningen fler gånger ifall uppgiften vore att redigera bilders nyanser, kontraster, ljussättning, eller dylikt. De menar att de inte kommer att ha användning för att digitalt klistra in en bild i en annan, medan de i sin vardag ofta redigerar bilders färger digitalt och därmed ser en mening i en sådan uppgift. Partanen (2017) menar när elevernas vardagsliv möter kulturens, samhällets och skolans viktigaste föreställningar och begrepp sker genuint lärande, men att detta lärande inte sker om skolan och elevernas vardagliga liv ses som åtskilda (ibid). Utifrån det Stockwell och Partanen skriver samt det eleverna säger bör elevernas motivation öka i digitala bilduppgifter om digital teknik används på ett sätt som är mer kopplat till elevernas vardagsliv – så som redigering av bilders färger och ljussättning.

6.2.2 Elevers förväntningar på digitala redskap i bildundervisningen, vardagen och framtiden

Edström och Svensson (2011) beskriver att konststudenter värdesätter konversationer medan de arbetar med konst. Studenterna tar gärna emot kommentarer och stöd från överordnade eller kamrater, men talar gärna om andra samtalsämnen som inte alltid har med konst att göra. Det fanns en korrelation mellan studenternas relation till sina verk och konversationerna under skapandeprocessen. Relationen ser olika ut från fall till fall men konversationerna ses oavsett som en av de viktigaste delarna i utbildningen (ibid). Phigren (2016) menar att samtal i skolan ska lära och skapa inflytande och delaktighet. Eleverna i föreliggande studie talar om bildämnet som ett öppet och avslappnande ämne där de värdesätter möjligheten att samtala med varandra medan de skapar. I samtal med Camilla uttrycker eleverna att de lär sig men de uttrycker inte att de lär sig i samtalen med varandra utan ser samtalen som roliga och avslappnande. De uttrycker däremot också att samtalalen med andra elever kan vara begränsande. Linnea uttrycker att det var svårt att komma på idéer till den digitala uppgiften och när eleverna fick idéer om vad de ville arbeta med kunde andra redan ha tänkt på den idéen och då vill de inte arbeta med den.

Eleverna uppskattar möjligheten att samtala med varandra i bildundervisningen men kan alltså även uppleva att det hindrar deras egen arbetsprocess. När eleverna sedan bestämt sig för vad de vill arbeta med upplever de att bilden de skapar inte ser så verklig ut som de manipulerade bilder som de växt upp med. Lisa menar att eleverna ställer höga krav på sig själva eftersom de vet hur verkliga manipulerade bilder kan se ut – även om deras bilder kan räcka för uppgiften. Eleverna uttrycker därmed att de känner höga krav i den digitala uppgiften dels i början under idéprocessen,

dels under arbetets gång, då de upplever att sina bilder inte når upp till kvalitén på manipulerade bilder som de är vana vid att se.

Eleverna ser uppgifter där de arbetar analogt med händerna som roligare och mer lärorika än digitala uppgifter. Eleverna upplevde inte att de lärde sig mycket av den digitala uppgiften. Men samtliga elever tror att undervisningen innehåller digitala uppgifter för att förbereda dem på en digital framtid. Enligt Godhe (2014) är det troligt att förmågor som tidigare ansetts viktiga kommer bytas ut mot nya förmågor som är viktiga idag och framtiden. På liknande sätt uttryckte Saga att det inte kommer finnas penna och papper i framtiden, utan de i framtiden kommer se tillbaka på papper och penna på samma sätt som vi idag ser tillbaka på grottmålningar. De upplever dessutom att syftet med uppgiften var att påminna dem om att bilderna de omges av i sitt vardagsliv ofta är manipulerade. Eleverna talar om propaganda, ideal och att allt inte är så perfekt som det ser ut. Eleverna kan därmed se olika syften med digitala bilduppgifter men framförallt kopplar de det digitala med framtiden och inte till deras liv, förmågor och skapande idag. De ser det digitala som framtiden men det analoga som bildämnet.

Inför framtiden krävs kompetensen att kunna hantera och kommunicera genom olika slags kanaler (Broadfoot & Black, 2004). Godhe (2014) skriver hur elever dagligen engagerar sig utanför skolan i andra uttrycksformer än att läsa och skriva, så som YouTube och sociala medier, vilket eleverna även bekräftar i den föreliggande studiens intervjuer. Ifall eleverna inser att det främst är en viss typ av uttryckande som bedöms i undervisningen leder det till att en gräns förstärks mellan hur eleverna lär sig att de ska uttrycka sig och bedöms i undervisningen samt andra sätt som de kan uttrycka sig på. Elevens föredragna uttrycksform kan anses påverka elevens prestation på liknande sätt som dess klass, kön och etnicitet (ibid.). Därmed kan elevernas konventionella perspektiv på bildämnet samt deras tidigare lärares konventionella syn på bildämnet vara en faktor till att eleverna uttrycker en viss motvilja att arbeta digitalt. Eleverna har lärt sig på vilket sätt och med vilka verktyg som de förväntas använda och bedömas på i bildundervisningen och kan därmed ha svårt att se en mening i att arbeta med en annan typ av uttrycksform. Detta resonemang kan styrkas ur ett sociokulturellt perspektiv. De artefakter och kulturella produkter som världen är uppbyggd av påverkar och möjliggör människans tänkande enligt ett sociokulturellt perspektiv (Jakobsson, 2012). Människans språkliga och kulturella redskap utvecklas i den sociala och kulturella kontext den lever i (Säljö, 2000). Detta innebär att medan eleverna utvecklat språkliga och kulturella redskap för att tolka bildämnet och omvärlden i Lenas bildundervisning har eleverna inte än utvecklat en förmåga att tolka med hjälp av digitala verktyg. I den digitala bilduppgiften eleverna genomfört med Camilla saknar därför eleverna tankesättet för att tolka och använda sig av digitala verktyg eftersom dessa är kulturella produkter eleverna tidigare inte omgett av i bildundervisningen. Människor använder och ser på kulturella redskap utifrån sina individuella erfarenheter av redskapen (ibid) och eftersom eleverna tidigare enbart arbetat analogt i bildämnet samt enbart redigerat bilders färger digitalt ser eleverna inte datorn som ett redskap som hör hemma i bildundervisningen.

6.2.3 Digital respektive analog utformning av bildundervisningen samt dess pedagogiska implikationer

Lena delar till stor del elevernas syn på bildämnet och tekniker. Lena arbetade aldrig digitalt med eleverna, medan Camilla ser den digitala tekniken som en av bildämnets flera beståndsdelar. Camilla genomför uppgifter i bildundervisningen där eleverna använder datorn som verktyg för att lösa

uppgiften. Eleverna tycker Lenas uppgifter med konventionella, analoga material är roligare och mer lärorika än uppgifterna med Camilla (däribland den digitala uppgiften Alternativ fakta). Trots detta tycker alla elever att det blivit roligare, tydligare och mer strukturerat med Camilla än med Lena som bildlärare. Detta verkar bero på att de tycker om Camilla som lärare och anser att hon kan göra även mindre roliga uppgifter till att kännas kul. Samtliga elever beskriver därutöver Lenas undervisning som ”flummig” och upplever att det är lättare att fokusera på Camillas undervisning än Lenas. För det första kan detta bero på att Lena satt vid en plats i bildsalen och eleverna skulle komma till henne. Då gick elever även till någon annan plats i salen vilket gjorde det svårare för eleverna att koncentrera sig. För det andra kan det bero på att Camilla kopplar bilduppgifterna till specifika kunskapskrav vilket förtydligar för eleverna hur de ska arbeta och kommer bedömas. För det tredje kan tydligheten bero på att Camilla använder digitala tekniker för att hålla genomgångar – något som eleverna gärna vill men som Lena inte gjorde. Lena höll inga genomgångar digitalt och gav heller inga instruktioner eller möjlighet att lämna in uppgifter eller texter digitalt, vilket Camilla gör. Att eleverna kan tillgå genomgångar och instruktioner digitalt via skolans läroplattform kan också vara en förklaring till varför eleverna finner Camillas undervisning tydligare och mer strukturerad. Enligt Godhe (2014) finns det potential för ett förändrat synsätt på ett problem eller en uppgift när lärare och elever använder digitala tekniker i undervisningen. Men användningen av digitala tekniker riskerar även att skapa en osäkerhet i meningen bakom och krav för aktiviteten. Läroplanens bedömning och kriterier är inte alltid enkla att applicera på uppgifter med nya tekniker och resultaten av dessa (ibid), vilket syns i skillnaderna på hur Lena och Camilla genomför bildundervisningen samt deras syn på rollen digitala verktyg ska ha i bildämnet.

Det verkar finnas två olika sorters kunskaper som är nödvändiga för eleverna. Den första är kunskap för att arbeta kreativt, flexibelt, kunna hitta information man behöver samt veta hur man lär sig för ett livslångt lärande. Den andra sortens kunskap är den som mäts i standardiserade tester (Broadfoot & Black, 2004). Eleverna uttrycker att man ska arbeta kreativt i bildämnet, att ämnet utvecklar deras förmåga att söka information med hjälp av datorn samt att de får arbeta utforskande. Därigenom utvecklar eleverna första sortens kunskap. Eleverna upplever även att bildundervisningen lär dem hur de kan komma ihåg inför läxor och prov i andra skolämnen genom att associera bilder och färger med ord. På så sätt utvecklar eleverna den andra sortens kunskap i bildundervisningen. Eleverna verkar dock betona Lenas undervisning som mer kreativ och utforskande än Camillas undervisning som de betonar som mer strukturerad och där de använder nya tekniker samt genomför uppgifter som inte alltid handlar om konst eller konstvetenskap. Camilla uttrycker att hon arbetar för att eleverna ska utveckla kunskaper och förmågor som de kan ha användning för i sitt vardagsliv och i framtiden medan Lena arbetar för att eleverna ska få arbeta med sin själ, hitta konstnären inom sig och utveckla konstnärliga kvalitéer. Utifrån elevernas utsagor och observationerna kan slutsatsen dras att den första sortens kunskap betonas i Lenas bildundervisning medan eleverna verkar ges större möjlighet att utveckla den andra sortens kunskap än i Camillas undervisning än i Lenas, samtidigt som den första sortens kunskap också är betydande i Camillas undervisning. Detta styrks av att Camillas sätt att undervisa och bedöma utgår från kunskapskraven och bedömningskriterierna för bild, medan Lenas sätt att undervisa och bedöma utgår från hennes upplevelse av elevernas konstnärliga kvalitéer och förmåga att arbeta utifrån själen. Enligt Broadfoot och Blacks (2004) syn på båda sorternas kunskap som nödvändiga kan sålunda Camillas undervisning anses lära eleverna mer av olika slags kunskaper som elever behöver för sitt livslånga lärande. Eleverna själva vill däremot att bildämnet ska fokusera på den första sortens kunskap och föredrar därav kunskapen de utvecklar i Lenas undervisning. Men även

om eleverna föredrar Lenas uppgifter och val av teknik och material tycker eleverna att det är lättare att fokusera, lärorikare och roligare med Camilla som bildlärare. Lisa och Linnea upplever även en säkerhet i att de bedöms utifrån kunskapskraven och sina förmågor av Camilla men inte av Lena.

Slutledningsvis verkar eleverna uppleva att de i Lenas undervisning kan uttrycka sig friare i bildundervisningen med hjälp av konventionella, analoga artefakter och bilduppgifter. De uppskattar däremot Camillas undervisning eftersom de upplever den som strukturerad samt upplever Camillas bedömning och betygssättning som pålitlig. Eleverna uppskattar därmed olika delar i lärarnas båda undervisningsformer. Eleverna tycker att någon digitala uppgift ska hållas i bildundervisningen – främst eftersom de ser framtiden som allt mer digital. De förväntar sig dock att arbeta primärt med analoga redskap i bildämnet eftersom de tycker att dessa är roligare och mer lärorika än digitala.

6.3 Studiens relevans och vidare forskning

Den föreliggande studien ämnar främst att bidra till forskningen kring bildämnet och elevers upplevelser av digitala artefakter i bildundervisningen. Studien erbjuder insyn och kunskap om elevers upplevelser och erfarenheter av digitala artefakter i undervisningen och kan vara överförbar till andra ämnen och kan vara användbar för såväl bildlärare, andra ämneslärare i olika årskurser samt andra som är intresserade av forskningsområdet. Eftersom denna studie genomförts under en begränsad tidsperiod har datainsamlingen limiterats till ett enstaka intervjutillfälle med totalt fyra elever. Antalet elever var lämpligt för storleken och tidsramen för detta arbete och har uppnått studiens syfte. Hade mer tid funnits skulle jag dock genomfört ett kompletterande intervjutillfälle med möjlighet att fördjupa och förtydliga elevernas svar och upplevelser. Intervjuer med några fler elever på skolan skulle därutöver kunnat möjliggöra en djupare analys och diskussion. En vidare studie hade kunnat genomföras med elever på andra skolor för att jämföra resultatet som denna studie kommit fram till. En annat forskningsförslag vore att vidare undersöka skillnaderna eleverna upplever i bytet av bildlärare och de pedagogiska implikationerna detta medför. Det hade även varit intressant att intervjua såväl elever som lärare om båda grupperns perspektiv på digitala verktyg i bildämnet.

Referenslista

- Broadfoot, P., & Black, P. (2004). *Redefining assessment? The first ten years of assessment in education*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(1), 7-26.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (Fjärde upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. 4., [utök.] utg.) Stockholm: Natur och kultur
- Godhe, A. (2014). *Creating and assessing multimodal texts: negotiations at the boundary*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2014. Göteborg.
- Hugo, M. (2011). *Från motstånd till framgång: att motivera när ingen motivation finns*. 1. Uppl., Liber, Stockholm, 2011
- Jakobsson, A. (2012). *Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling: Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering*. *Pedagogisk forskning Sverige*, 17(3-4), 152-170.
- Kullenberg, T. (2014). *Signing and singing: children in teaching dialogues*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2014. Göteborg.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kvarnström, C. (2018). *Digitalt kompetent? : En studie kring hur bildlärare resonerar kring, och arbetar med, elevers digitala kompetens i bildklassrummet, samt hur elever kan definiera och gestalta digital kompetens* (Dissertation). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:konstfack:diva-6476>
- Lave, J. & Wenger, E. (2005[1991]). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge [England]: Cambridge University Press.
- Märner, A., Örtengren, H. & Segerholm, C. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03): bild*. Stockholm: Skolverket.
- Partanen, P. (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*. (1. uppl.) Stockholm: Bonnier utbildning.

- Pihlgren, A. (2013). *Samtal för elevinflytande och lärande*. Ignite research Institute. Hämtad från https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/3-skolansvardegrund/Grundskola/301_Delaktighet_inflytande/del_05/Material/Flik/Del_05_MomentA/Artiklar/V1-1-GY_05A_01_Samtal.docx
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie: om analysarbete i kvalitativ forskning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2011). Kursplan i Bild.
- Stockwell G. (2013) *Technology and Motivation in English-Language Teaching and Learning*. Ushioda E. (eds) International Perspectives on Motivation. International Perspectives on English Language Teaching. Palgrave Macmillan, London
- Svensson, L. & Edström, A. (2011). *The function of art students' use of studio conversations in relation to their artwork*. International Journal of Education & the Arts, 12(5). Hämtad från <http://www.ijea.org/v12n5/>.
- Säljö, R. (2013). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. (2. uppl.) Stockholm: Norstedt
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Wartofsky, M. W. (1979). *Models: Representations and the scientific understanding*. Dordrecht: D. Reidel.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisksamhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Bilaga 1



På ämneslärarutbildningen vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på nionde eller tionde terminen. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid skolor, i form av t.ex. intervjuer och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas MUEP (<http://dspace.mah.se/handle/2043/599>).

Lärande och samhälle

28/11 2018

Samtycke till barns och ungdomars medverkan i studentprojekt

Hej! Mitt namn är Ida Ewald. Jag går min nionde termin som ämneslärarstudent på Malmö Universitet och jag tar examen i januari 2019.

Jag skriver nu mitt examensarbete där jag ska undersöka elevers syn på arbete med digitala verktyg i bildundervisningen. Jag vill genomföra intervjuer med 4-6 elever. De elever som vill delta i studien kommer intervjuas parvis under bildlektionen i vecka 49. Eleven avsätter därmed cirka 15 minuter av veckans bildlektion för att delta i studien.

Intervjuerna kommer att spelas in på min mobiltelefon och enbart jag kommer att ha tillgång till ljudinspelningarna.

Studien kommer utgå från till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, bl.a. i följande avseenden:

- Varje deltagare har rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- De deltagande eleverna kommer att tillfrågas inför materialinsamlingen och har möjlighet att avböja medverkan i studien.
- Deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Studentens namn: Ida Ewald

Studentens underskrift:

Kontaktuppgifter:

0723684280

E-postadress idaewald@hotmail.com

Ansvarig lärare/handledare: Annette Mars
Kontaktuppgifter
www.mau.se
040-665 70 00

Malmö

universitet:

Elevens namn:

Skola:

*Observera! En elev som fyllt 15 år ska enligt Lagen (2003:460) om etikprövning **själv** samtycka till deltagande i forskningsstudie. I sådana fall behövs ingen underskrift av vårdnadshavare.*

Elevens underskrift:

Datum:

Vid gemensam vårdnad måste båda vårdnadshavare underteckna blanketten.

Vårdnadshavare 1

Vårdnadshavare 2

.....

.....

Bilaga 2

Berätta lite om dig själv och vad du tycker om bildämnet.

Vad tycker du man ska lära sig i bildämnet?

Vilka material ska man arbeta med i bilden?

Finns det material man inte bör arbeta med? I så fall vilka?

Vilka material arbetar ni med i bilden?

Vad tycker du om att arbeta med digitala verktyg i bilden

Vilka digitala verktyg arbetar ni med?

Hur ofta arbetar ni med digitala verktyg i bilden?

Vad är svårt med digitala verktyg i bilden? Vad är lättare?

Vad tycker du man lär sig när man arbetar med digitala verktyg i bilden?

Vad skulle du vilja lära dig med digitala verktyg i bildämnet?

Varför tror du att ni arbetar med digitala verktyg i bilden?

Hur tycker du man ska arbeta med digitala verktyg i bilden?

Tycker du ni borde arbeta mer eller mindre med digitala verktyg i bilden?

Berätta om betydelsen bytet av lärare har haft på din uppfattning av med vilka material och tekniker man ska arbeta i bilden?

Har du något mer du vill tillägga innan vi avslutar?

Bilaga 3

RUNDA 1

1

1:1 ska/vill lära mig i bildamnet

RUNDA 2

2:1 Farger

2:2 andra ämnen & vardagen

1:2 Material

2:3 penna

2:4 dator

1:3 Syfte med digitala uppgifter

2:5 Gemensamma bildamplering

2:6 Förberedas på en digital framtid

1:4 härt sig av digital bildredigering

2:7 verkligen vs fejk

2:8 Annan slags bildredigering än tidigare

1:4

1:3

1:1