HÖGSKOLAN
DALARNA

Dalarna Licentiate Theses 15

Visuella möten i klassrummet

Bilddidaktiska konstruktioner av kunskap och positioner i gymnasieskolan

MARI HYSING

Pedagogiskt arbete
Akademin Utbildning, hälsa och samhälle
Högskolan Dalarna, Falun, Sverige
2021

Licentiate thesis presented at Dalarna University to be publicly examined in Fö 4, Falun, Friday, 21 May 2021 at 13:00 for the Degree of Licentiate of Philosophy. The examination will be conducted in Swedish. Opponent: Professor Anette Göthlund (University of Arts, Crafts and Design, Stockholm).

Abstract
Hysing, M. 2021. Visuella möten i klassrummet. Bilddidaktiska konstruktioner av kunskap och positioner i gymnasieskolan. (Visual meetings in the classroom. Art didactic constructions of knowledge and positions in upper secondary school). *Dalarna Licentiate Theses* 15. Falun: Dalarna University. ISBN 978-91-88679-09-3.

Due to developments in visual technology, teachers and students are exposed to an increasing number of images in their everyday life, which also finds its way into the classroom. This study aims to contribute to further understanding of how knowledge and positions are constructed in visual meetings in the classroom by problematizing the discursive practice of visual art education in upper secondary school.

The study investigates how art teachers construct positions when talking about their choices of images for teaching and what kind of knowledge thereby is constructed as valuable. The study also analyzes how art teachers and students construct positions in visual meetings in the classroom and what kind of knowledge thereby is constructed as valuable.

The study is theoretically framed by theories and concepts in visual culture and Foucauldian discourse analysis. The concept visual meetings refers to how art teachers and students interact and make meaning when using images that the art teachers have chosen. The perspective of discourse analysis involves that classroom interactions are seen as expressions of knowledge and power in general and of prevailing views on visual art education in particular.

Data production is carried out through ethnography, which involves interviews with two art teachers and observations of eleven lessons in visual art classes at two upper secondary schools.

The results show that a dominating overall school discourse regulates how the art teachers and students are constructed as active/adult/experienced and passive/child/unexperienced subjects. One of the classroom practices is shown to prioritize position and knowledge constructions related to production of aesthetically pleasing images. The other classroom practice is shown to prioritize position and knowledge constructions related to image interpretation in terms of understanding cultures and contexts. Both classroom practices also show that despite the art teachers' stated intentions in constructing independent and critically examining positions for the students, looking practices are formed in the classrooms that do not allow such positions for the students to any great extent.

The study concludes that the dominating discourses in these two classroom practices reveal régimes of truth that regulate what kind of knowledge constructions that are valued within these two examples of visual art education.

Keywords: art didactics, classroom practices, educational work, images, power/knowledge relations, upper secondary school, visual art education, visual culture, visual meetings

Mari Hysing, School of Education, Health and Social Studies, Educational Work

© Mari Hysing 2021

ISBN 978-91-88679-09-3
urn:nbn:se:du-35863 (http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-35863)

Till Felicia, David, Robert och Svante
med all min kärlek

Innehåll

Förord vii

1. Inledning 9
   Syfte och frågeställning 11
   Licentiatuppsatsens disposition 12

2. Tidigare forskning 13
   Visuell kultur i bildklassrummet 14
   Diskurser, positioner och konstruktioner av subjekt 20
   Bilder och konstruktioner av kunskap 28

3. Teoretiska perspektiv och begrepp 31
   Visuell kultur 31
   Diskursbegreppet och diskursanalys 33
   Ett urval av Foucaults begrepp 35
   Uteslängningsprinciper och övergripande skoldiskurs 38
   Sammanfattning – begreppet visuella möten i klassrummet 41

4. Metod och genomförande 43
   En etnografisk studie 43
   Urval 45
   Presentation av deltagare 47
   Forskningsprocessen under fältstudierna 47
   Transkriptioner 53
   Analysmetod 55
   Forskningsetiska överväganden 56

5. Bildlärarnas val av bilder till undervisning 61
   Stina berättar 62
      Program och ämnen 62
      Den bildsamlande läraren 63
      Den ställningstagande läraren 65
      Den bildtolkande läraren 66
      Den bildskapande läraren 70
      Sammanfattning 71
   Anders berättar 74
      Program och ämnen 74

Den bildsamlande läraren 74
Den diskuterande läraren 77
Den bildtolkande läraren 81
Den entusiastiske läraren 84
Sammanfattning 89

6. Visuella möten i klassrummet 92
Stina, elever och bilder möts 93
Ämnet *Medieproduktion* 93
Den fysiska klassrumsmiljön 94
Visuella möten i Stinas och elevernas klassrum 95
Visuellt möte – filmanalys av *Waltzing Tilda* 97
Analys och diskussion 110
Visuellt möte – formgivning av artiklar till skoltidningen 116
Analys och diskussion 130
Relationsbyggande och sanningssägarposition 136
Sammanfattning 139
Anders, elever och bilder möts 146
Ämnet *Bildteori* 146
Den fysiska klassrumsmiljön 146
Visuella möten i Anders och elevernas klassrum 147
Visuellt möte – tolkningar av lucia och begrepp 149
Analys och diskussion 155
Visuellt möte – tolkningar av onda och goda gestaltningar 160
Analys och diskussion 169
Relationsbyggande och sanningssägarposition 175
Sammanfattning 179

7. Diskussion 187
Konstruktioner av positioner i bildlärares berättelser 187
Konstruktioner av kunskap i bildlärares berättelser 192
Konstruktioner av positioner i visuella möten 196
Konstruktioner av kunskap i visuella möten 206
Studiens kunskapsbidrag 208
Vidare forskning 209

English summary 210

Referenser 227

Bilagor 231
Bilaga 1 Informationsbrev – bildlärare 231
Bilaga 2 Informationsbrev – elever 233
Bilaga 3 Intervjuguide – bildlärare 234
Bilaga 4 Observationsguide – klassrummet 236

Förord

Hösten 2016 tog jag chansen att börja forskarstudera på halvfart samtidigt som jag fortsatte arbeta som bildlärare på gymnasiet. Dessa år har varit mycket intensiva och mödosamma, men främst oerhört intressanta och givande. Under min tid som forskarstuderande har jag fått stöd, hjälp och intellektuellt utbyte av ett antal personer som jag vill tacka.

Först vill jag tacka mina handledare Carola Nordbäck, Mats Tegmark och Gunn Nyberg för att ni utmanat mina tankar inom den vetenskapliga sfären och hjälpt mig vidare i mitt skrivande. Carola, ditt intresse för att utforska betydelser av det visuella och din vetenskapliga skärpa har hjälpt mig att fördjupa min studie på ovärderliga sätt och att växa in i rollen som forskare. Mats, dina kvalificerade synpunkter på diskursanalys och våra stimulerande samtal om Foucaults texter har hjälpt mig att genomföra diskursanalys och ”gräva arkeologiskt” på sätt som lett till vidare insikter och att höja forskarblicken. Gunn, dina kreativa läsningar av mina första texter och din vägledning in i studierna var ett gott stöd för mig som forskarstuderande.

Tack också Ulla Lind, Maria Deldén, Tarja Karlsson Häikiö och Åsa Pettersson som läst mina manus och kommit med berikande synpunkter som på förtjänstfulla sätt hjälpt mig vidare i arbetet med denna licentiatuppsats. Tack Juvas Marianne Liljas och Tarja Alatalo för den noggranna granskningen av mitt slutliga manus. Tack Mattias Ekstam, Irene Gilsenan Nordin och Carl Nordin för era språkliga granskningar av mitt slutliga manus.

Tack doktorander, forskare och andra kollegor på Högskolan Dalarna. Det har varit en stor ynnest att få delta i en sådan kreativ forskarmiljö som inneburit många intressanta möten och samtal. Likaså tack mina kollegor på gymnasiet för stöd och glada tillrop. Särskilt tack mina bildlärarkollegor för våra givande didaktiska samtal och att ni lät mig öva på att intervjua och testa kameror. Tack också Falu kommun, andra regionala skolhuvudmän och Pedagogiskt utvecklingscentrum Dalarna som finansierat och möjliggjort mitt forskningsprojekt. Tack mina deltagande bildlärare och elever som frikostigt bjöd in mig i era klassrum så att jag kunde studera era visuella möten.

Tack mina goda vänner för alla samtal, middagar och resor som förgyllt min tillvaro och fyllt på min energi. Tack till min familj Svante, Robert, David och Felicia för alla goda middagar och samtal, för att vi delar livet i smått och stort, i vått och torrt. Tillsammans med er blev detta möjligt.

Mari Hysing Falun, mars 2021

1. Inledning

Den här studien handlar om visuella möten mellan bildlärare, elever och bilder i klassrummet i gymnasieskolan. Fokus ligger på hur bildlärare väljer bilder till undervisningen utifrån didaktiska intentioner och vad som sedan händer i klassrummet när bildlärare och elever interagerar kring bilderna. Bildvalen och mötena analyseras som diskursiva praktiker i klassrummet med syfte att problematisera hur positioner konstrueras och vilka konstruktioner av kunskap som betraktas som värdefulla i bilddidaktisk undervisning.

Bakgrunden till denna studie är att jag under mina 18 år som bildlärare ofta har reflekterat över vad de bilder jag väljer till undervisningen har för betydelser för mig och mina elever. Eftersom jag upplevde bilderna som jag, i rollen som bildlärare, valde som en väsentlig del av kommunikationen mellan mig och eleverna uppstod ett intresse i att söka vidare förståelse för bilders betydelser i undervisning. Därtill är jag även engelsklärare och har många gånger slagits av att frågor om bildanvändning också är väsentligt för lärare i andra ämnen. Mina reflektioner kring bildanvändning ledde till att en forskningsidé började formas i mina tankar eftersom jag såg ett behov av att uppmärksamma hur de bilder som lärare väljer har didaktiska implikationer för undervisningen. Således är mitt forskningsintresse grundat i erfarenheter som jag fått genom utövande av läraryrket. När jag blev antagen till studier i forskarskolan ”Skolnära II: Värdegrund, mångfald och religion” vid Högskolan Dalarna tog jag chansen att fördjupa mig i frågor som jag hade grunnat över.

Dagens omfattande bildflöde i samhället innebär stora möjligheter att söka, hitta och skapa bilder med hjälp av visuella teknologier (Mirzoeff, 1999/2009; 2001/2016). Det medför möjligheter för bildlärare och elever att använda bilder på olika sätt i klassrummets interaktioner och vid konstruktioner av kunskap. Med hjälp av dagens lättillgängliga digitala bildflöde kan lärare utforma sitt eget material till undervisningen på fler sätt än tidigare, vilket har konsekvenser för bilddidaktisk undervisning och hur elever erbjuds att konstruera kunskap. Lärares intentioner och val av material påverkar interaktionerna i klassrummet (Pettersson & Åsén, 1989).

Det finns ett flertal ämnesplaner som relaterar till det bilddidaktiska fältet i gymnasieskolan och som inbegriper möjligheter för lärare att välja bilder utifrån didaktiska syften. Bilddidaktisk undervisning förekommer på gymnasieskolans alla program, till exempel genom ämnena *Bild* (Skolverket, 2011b) och *Fotografisk bild* (Skolverket, 2011e) som ofta erbjuds till elever som valbara ämnen. Dessutom är ämnet *Bild* (Skolverket, 2011b) obligatoriskt på

Estetiska programmets inriktning *bild och formgivning* och Teknikprogrammets inriktning *design och produktutveckling*. Ett till exempel är ämnet *Konst och kultur* (Skolverket, 2011f) som elever på Humanistiska programmet och Estetiska programmet läser. Bilddidaktisk undervisning i gymnasieskolan är således spridd över olika program och ämnen. I denna studie riktas fokus mot bilddidaktisk undervisning i ämnena *Bildteori* (Skolverket, 2011c) och *Medieproduktion* (Skolverket, 2011g). I ämnesplaner för dessa ämnen står att eleverna ska ”utveckla kunskaper” i bildkommunikation, visuell kultur, bildens roll i samhället, eget bildskapande och analys av bilder. Dessa ämnesplaner pekar på att hur bilder används i undervisningen är relaterat till konstruktioner av kunskap. Möten mellan bildlärare, elever och bilder är således en del av klassrumspraktiken i den bilddidaktiska undervisningen i gymnasieskolan.

Tidigare forskning visar att de positioner som lärare och elever kan inta i bilddidaktisk undervisningen påverkar vilka slags lärprocesser som möjliggörs i klassrummet (Eisenhauer, 2006; Hellman, 2017; Illeris, 2002; Lind, 2010). Forskning pekar också på att utövande av maktrelationer i estetisk undervisning inbegriper att lärare intar positioner som aktiva/vuxna/kunniga och att elever erbjuds positioner som passiva/barn/okunniga (Eisenhauer, 2006; Lind, 2010; Lindgren, 2006). Sådana uppdelningar av positioner påverkar ungas och barns möjligheter till lärande i skolan. Tidigare forskning visar även att de diskurser som ges utrymme i bilddidaktisk undervisning styr vilken slags kunskap som prioriteras. Ett resultat av det är att teknisk kunskap har prioriterats i bilddidaktisk undervisning på bekostnad av kommunikativ kunskap (Björck, 2014; Lind, 2010; Marklund, 2019; Pettersson & Åsén, 1989; Welwert, 2010). Vidare har tidigare forskning uppmärksammat ett glapp i bilddidaktisk undervisning genom att elevernas erfarenheter av visuell kultur inte tas till vara i undervisningen och ges begränsat utrymme (Marklund, 2019; Sparrman, 2002; Welwert, 2010).

Sammantaget bildar dessa ovan nämnda perspektiv på dagens bildflöde i samhället, styrdokument och tidigare forskning ett utbildningsvetenskapligt incitament för att studera hur bildlärare väljer bilder som didaktiskt material samt hur sådan bilddidaktisk undervisning som involverar interaktioner mellan bildlärare, elever och bilder iscensätts i klassrummet.

Denna studie inramas teoretiskt av teorier och begrepp inom visuell kultur, vilket handlar om att dagens omfattande bildflöde kräver människors uppmärksamhet samtidigt som olika perspektiv på världen kommer till uttryck (Alpers, 1983; Mirzoeff, 1999/2009). Visuella möten inbegriper i denna studie en fokusering på hur bildlärare och elever interagerar med varandra kring bilder. Det involverar att mening skapas i undervisningen genom hur seende konstrueras och hur världen därigenom förstås. Med bilder avses här visuella material såsom fotografier, film, konstverk, artefakter, teckningar, skulpturer och animationer, det vill säga alla slags analoga och digitala visuella material som bildlärare väljer och använder tillsammans med elever i de visuella mö-

tena i klassrummet. Vidare betraktas i den här studien bilddidaktisk undervisning som en diskursiv praktik, vilket innebär att bildlärares och elevers tal och handlingar i klassrummet ses som uttryck för rådande föreställningar som finns inom bilddidaktisk undervisning. Detta perspektiv baseras på begrepp som härrör från Michel Foucaults texter om diskursiva praktiker i samhället, bland annat skolan (Foucault, 1975/2017). Således är maktrelationer och hur elever och bildlärare skapas som subjekt i förhållande till rådande diskurser i fokus för hur analysen av empirin genomförs. Kunskap betraktas i denna studie som vad i en viss praktik och tid bedöms som ”sann” kunskap eller inte (Foucault, 1969/2011). Därtill betraktas kunskap som i ständig formering och omformering i klassrummets diskursiva praktik.

Studien utförs inom det praktiknära forskarutbildningsämnet pedagogiskt arbete vilket ingår i forskningsområdet utbildningsvetenskap. Det empiriska materialet producerades under läsåret 2017/18 och består av intervjuer med två bildlärare om deras bildval, observationer av bilddidaktisk undervisning i gymnasieskolan och samtal med bildlärarna mellan observationerna. Den bilddidaktiska undervisning som studerats har genomförts på Estetiska programmet respektive Samhällsvetenskapsprogrammet på två olika gymnasieskolor.

Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att bidra med fördjupad förståelse av hur kunskap och positioner konstrueras i visuella möten i klassrummet genom att problematisera den diskursiva praktiken i bilddidaktisk undervisning i gymnasieskolan. Fokus ligger på att undersöka och analysera bildlärares val av bilder till undervisning och interaktioner i klassrummet som involverar bildlärarna, eleverna och de utvalda bilderna.

Forskningsfrågorna som ställs är:

- Hur konstruerar bildlärare positioner i berättelser om val av bilder till undervisning?
- Vilka konstruktioner av kunskap framträder som värdefulla i bildlärares berättelser om val av bilder till undervisning?
- Hur konstruerar bildlärare och elever positioner i visuella möten i klassrummet?
- Vilka konstruktioner av kunskap framträder som värdefulla i visuella möten i klassrummet?

Licentiatuppsatsens disposition

Denna licentiatuppsats består av sju kapitel. Kapitel 1 ger en introduktion till licentiatuppsatsens utgångspunkter, syfte och frågeställning. I kapitel 2 redovisas tidigare forskning. Kapitel 3 lyfter de teoretiska utgångspunkterna för studien, vilket inkluderar de begrepp som sedan används i analys och diskussion. Kapitel 4 tar upp studiens metod och genomförande, vilket inkluderar forskningsetiska överväganden. I kapitel 5 redovisas resultat från analyserna av den inledande intervjun med respektive bildlärare om val av bilder till undervisning. I kapitel 6 redovisas resultat från analyserna av klassrumsobservationerna med fokus på interaktioner mellan lärare, elever och bilder i respektive klassrum. I kapitel 7 besvaras forskningsfrågorna genom diskussion av resultaten utifrån teoretiska perspektiv, begrepp och tidigare forskning. Efter diskussionen följer förslag till vidare forskning.

2. Tidigare forskning

I detta kapitel positioneras studien i relation till tidigare forskning. Generellt sett har jag avgränsat fälten som denna studie befinner sig i till utbildningsvetenskaplig och praktiknära forskning. Vidare ligger fokus främst på visuella kulturstudier inriktade mot det bilddidaktiska fältet och frågeställningar som berör konstruktioner av kunskap i skolan. Jag har valt att även lyfta ett par studier inom andra estetiska undervisningspraktiker eftersom det finns begränsat med forskning inom det bilddidaktiska fältet och dessa studier kan ses som relevanta utifrån min studies syfte och frågeställning.

Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga översikt över nordisk didaktisk forskning på bildområdet tar upp historisk bakgrund, bildrelaterade begrepp och hur bildämnet kan beskrivas i termer av visuell kommunikation och visuell kultur (Lindström, 2008). Översikten handlar om teman i de nordiska ländernas forskning, vilka skiljer sig åt. De tendenser som kan urskiljas är att svenska studier handlar om medierad handling och estetiska lärprocesser, danska studier handlar om bildkonst och visuell kultur, finska studier handlar om mångkulturalism och konst, norska studier handlar om konst, design och miljöengagemang, samt att isländska studier har ett visst fokus på läroplansfrågor. Lars Lindström (2008), som är redaktör för översikten, beskriver skillnaderna som tecken på hur mångfacetterad forskning och undervisning kan vara inom bildområdet. Vidare tar han upp att variationen mellan länderna kan bero på sociala, kulturella och politiska omständigheter, samt att de olika forskarna som medverkat i att skriva översikten har olika perspektiv. Lindström påpekar att detta inte behöver vara ett tecken på svaghet, utan att undervisning och lärande är en praktik som handlar om att ta beslut i komplexa vardagssituationer och att de frågor som uppstår inte har några definitiva svar utan behöver betraktas utifrån praktiska och kontextuella faktorer.

Dessa skillnader som beskrivs i översikten (Lindström, 2008) stämmer överens med mitt perspektiv på tidigare utbildningsvetenskaplig forskning inom bildområdet. Medan jag har letat och läst tidigare forskning har jag uppmärksammat att det finns variationer i hur studier har designats med tanke på teoretiskt perspektiv, val av metod och vilka frågor som diskuteras. Tillsammans ger de en bild av hur angeläget det är att studera undervisning inom bildområdet utifrån olika perspektiv. Den tidigare forskning som redovisas nedan tar dock långt ifrån upp alla dessa perspektiv och studier. Urvalet av tidigare forskning riktar sig framför allt mot hur tidigare forskning berör och ramar in denna studie, vilket har delats in i tre teman och det första temat

handlar om visuell kultur i bildklassrummet. Sedan följer ett tema om diskurser, positioner och konstruktioner av subjekt. Till sist kommer ett tema om bilder och konstruktioner av kunskap.

Visuell kultur i bildklassrummet

I både forskning och undervisning har frågor under de senaste decennierna aktualiserats kring visuell kultur med tanke på hur människor interagerar med varandra och omgivningen genom de sätt som seende konstrueras (Marner & Örtegren, 2015a). Det berör sociokulturella kontexter i vilka konstruktion, rekonstruktion och reception av bilder och andra visuella fenomen sker. Till exempel har visuell kultur blivit ett väletablerat forskningsfält inom konstnärliga och andra utbildningar i Danmark. Helene Illeris, Mie Buhl, Ingelise Flensborg och Karsten Arvedsen skriver om visuell kultur i undervisning och tar upp begreppen *visuell kulturpedagogik*, *visuella fenomen* och *visuella händelser* (*visual events*) som strategier för reflektion (Arvedsen, 2003; Arvedsen & Illeris, 2011; Buhl & Flensborg, 2011; Illeris, 2009, 2012; Illeris, Buhl, & Flensborg, 2004). Visuell kulturpedagogik handlar generellt sett om att eleverna får träna på att utveckla ett kritiskt förhållningssätt till visuella fenomen i vardagen. Visuella fenomen inkluderar, enligt Arvedsen och Illeris (2011), mer än begreppet bilder och kan handla om alla möjliga olika slags fenomen som relaterar till seende. Samtliga visuella fenomen kan vara relevanta att arbeta reflexivt med i undervisning som baseras på visuell kulturpedagogik. De drar slutsatsen att det är centralt att lärare överväger hur de väljer innehåll och reflekterar kring om det finns vissa innehåll som dominerar och i så fall varför. Det framhålls också som angeläget i visuell kulturpedagogik att förhålla sig utforskande till vad som lockar människor visuellt och att försöka förstå hur det kommer sig att en del människor dras till vissa visuella fenomen. Illeris och Arvedsen (2011) drar även slutsatsen att det inkluderar att försöka undvika att en viss uppfattning kring estetik och god smak tar överhanden i klassrummet.

Visuella händelser är ett begrepp som Mieke Bal, Norman Bryson och Nicholas Mirzoeff har använt i visuella kulturstudier (Bal & Bryson, 1991; Mirzoeff, 1999/2009). Till exempel kan det handla om att studera hur människor i möte med visuella teknologier söker information, mening eller nöje (Mirzoeff, 1999/2009). I relation till visuell kulturpedagogik har Arvedsen och Illeris (2011) formulerat en modell för visuella händelser som har fokus på hur positioner skapas och kan utmanas i pedagogiska sammanhang. De beskriver visuella händelser som en förklarande modell och en reflektiv strategi för hur skolans praktik kan utformas för att hjälpa eleverna utveckla förståelse för dominerande seendepraktiker som förekommer samt hur dessa kan utmanas. Enligt modellen ska eleverna uppmuntras att experimentera med olika

slags seendepraktiker och att reflektera över relationer mellan betraktare, visuella fenomen och kontext. Arvedsen och Illeris (2011) tillägger att modellen utgår från att seende alltid är en relationell händelse som berör frågor om makt, dominans och teorier om blicken. Som exempel tar de upp att frågor kan ställas om vem som har rätt att titta på vem och när, vilka slags blickar man kan använda eller vem som måste titta bort. Arvedsen och Illeris (2011) har även praktiskt undersökt hur visuella händelser kan iscensättas i lärarutbildning. En slutsats som de drar är att när lärarstudenter fick prova olika positioner i bildskapande uppgifter utvecklade de djupare förståelse för hur seende konstrueras. Därtill drar Arvedsen och Illeris (2011) slutsatsen att utformande av uppgifterna inbegrep utmaningar i att kunna realisera didaktiska intentioner. Den största svårigheten bestod i att övertyga studenterna om att öppna för andra perspektiv i bildskapande än estetiska som riktas mot att skapa fina och intressanta bilder.

Olika typer av bilder som elever möter under sin skoltid intresserar Buhl (2009), som skriver om hur visuell kultur i skolan relaterar till begreppet *skolbilder* (*skolebilleder*). Skolbilder beskriver hon som de bilder som används i skolans praktik och präglas av sociala konstruktioner. Hon tar upp att bilder som sådana förekommer i hela samhället idag och att de strömmar in i skolans kontext också. När bilder förekommer i skolans kontext får de enligt Buhl (2009) en bestämd betydelse. De får didaktiska funktioner på olika vis inom något ämne eller mer allmänt. Buhl (2009) ser skolbilder som en *visuell repertoar* vilka används för att skapa konstruktioner av verkligheten och genom vilka det etableras visuella paradigmer i skolan. Hon skriver att eleverna bär med sig den visuella repertoaren både under och efter skoltiden. Det innebär att skolan bär ett ansvar för vad för slags visuell repertoar som väljs. Buhl (2009) understryker att när bilder och andra visuella fenomen används i skolan finns ett implicit mål att möjliggöra för eleverna att skapa nya insikter. Det är det som gör dem till skolbilder, det vill säga att de är avsedda för kommunikation inom utbildning och att de ramas in av det pedagogiska syftet att förändra eleven med avsikt att skapa ny insikt. Buhl (2009) framhåller att skolbilder med andra ord är de visuella fenomen som används i undervisning med avsikt att stötta processer som kan bidra till förändring av eleven. På en övergripande nivå drar hon slutsatsen att interaktioner mellan visuella artefakter och visuella praktiker är en social praktik som utvecklar både skolbilder och utbildningssystemet som sådant.

I Sverige har också visuell kultur fått fotfäste som ett perspektiv inom undervisning och utbildningsvetenskaplig forskning. En aspekt som flera svenska forskare lyfter är att det är grundläggande att vara öppen för hur undervisningen formas i processer. Utfallet av hur visuell kultur förekommer och formas i klassrummet ska inte på förhand bestämmas och kontrolleras. Ulla Lind (2010) har följt bildskapande processer och studerat språk, handlingar och händelser som involverar barn, skapande material och pedagoger i förskolan. Hon understryker att undervisningen inte bör regleras genom en

rationell pedagogisk diskurs som handlar om mål, medel och resultat. Istället är det relevant med öppenhet för att omförhandla positioner i kunskapsprocesser för att det estetiska skapandet ska bli meningsfullt. Processen behöver tillåta experimenterande och nya kopplingar, så att den inte blir låst och bestämd på förhand. Därför fick pedagogerna på förskolorna, som Lind (2010) arbetade med, utveckla och prova nya arbetssätt som var mer projektinriktade än resultatfokuserade. Pedagogerna fick följa barnens process i bildarbete för att analysera och lära sig om hur barnen lärde sig. Genom det kunde pedagogerna studera hur barnen tillsammans stötte på frågor och drog slutsatser. På så sätt undveks upplägget att pedagogerna redan i formulerandet av uppgiften kontrollerar vad som ska bli svaret. Istället formades en pedagogisk praktik som präglades av att pedagoger och barn tillsammans var aktiva i förhandlingar och meningsskapande. Lind (2010) betonar således vikten av ett relationellt perspektiv i lärande, hur processen hela tiden fortgår och att ge utrymme till förhandlingar.

Processer i medieinriktad bildundervisning med fokus på lärande och skolans institutionella praktik är något som Annika Hellman (2017) har undersökt. Baserat på studier av gymnasieelevers videodagböcker och filmprojekt drar hon slutsatsen att arbete med bilder och medier kan leda till demokratiserande processer och särskilt för marginaliserade elever. Hellman (2017) poängterar att det är viktigt att lärare funderar på vad för material som ska användas för att utforskande processer ska bli möjliga i skolan. Därför föreslår hon att skolan ska arbeta med ”pedagogiska *händelser*” i undervisningen, som kan vara iscensatta eller oplanerade, istället för att arbeta med färdiga modeller eller projekt. Öppenhet och känslighet för oväntade händelser i undervisningen är något som Hellman (2017) ser som viktigt då det kan leda till arbetsprocesser som utmynnar i nya tankar och nytt lärande. Hon betonar att det är av vikt att fortsätta undersöka hur undervisning ständigt är i transformation och rör sig mellan reflektion och praktik.

Interaktiva och kommunikativa processer i elevers arbete med digitalt bildskapande är i fokus i Catrine Björcks (2014) avhandling. Hon har studerat hur digitalt bildskapande relaterar till bildämnets kunskapsinnehåll i grundskolan. Klasserna som Björck (2014) följer får arbeta mycket med hur de tekniskt ska hantera det digitala bildskapandet, men det saknas utrymme för eleverna att arbeta med att avkoda bilder. Det resulterar i diffusa samtal mellan lärare och elever när de samtalar om bilder. En slutsats som Björck (2014) drar är att det skulle behövas mer arbete med bildspråkliga begrepp i bildundervisningen så att eleverna även utvecklar kunskap i visuell kommunikation. Det involverar att lärare kan inta en mer reflexiv hållning till hur elever utforskar digitala arenor och olika arbetssätt. Till exempel refererar Björck (2014) till den danska forskningen om visuell kulturpedagogik och modellen visuella händelser som kan användas i reflexiva processer kopplat till bilders kommunikativa

betydelser. Vidare drar hon slutsatsen att det är angeläget att arbeta med visuell kultur i pedagogiskt praktik och ser det som primärt att det läggs fokus på att synliggöra processer kring seende i skolan.

Ett internationellt exempel på hur processer i klassrummet har betydelser i bildundervisning utgör Kathryn Grushkas (2009) longitudinella studie i Australien. Hon har iscensatt en modell för konstnärligt bildskapande i syfte att elever skulle arbeta med bilder för att utveckla visuella kommunikativa färdigheter. Eleverna undersökte betydelser i konstnärliga artefakter och hur identitet kom till uttryck genom dessa. Det involverade synsätt på samhällets kulturella traditioner, personliga upplevelser och identitet som rörlig. Genom eget konstnärliga skapande fick eleverna experimentera och söka förståelse för olika sätt att se på världen och att det finns många bilder som beskriver identitet. Den pedagogiska miljöns konstnärliga perspektiv erbjöd elever att kritiskt reflektera och ställa frågor om hur konstnärer beroende på tid, plats och kultur använder tecken och symboler för att kommunicera. Läraren hade en uttalad roll att stödja praktiska och reflektiva processer som hjälpte eleverna i sökandet efter bilders betydelser och öppna för frågor som relateras till ungdomars mångbottnade upplevelser. Frågor som kunde urskiljas i elevernas bildskapande berörde livsförändrande händelser i relation till kön, död, sjukdom, förvirring, diskriminering och krig. Grushka (2009) drar slutsatsen att elever i bildarbete upptäcker betydelser och att sanningar inte är absoluta utan relativa till den egna livsvärlden. Det inbegriper att eleverna genom processerna i bildklassrummet utvecklar lyhördhet för etiska och estetiska förhållanden.

I forskningen som tagits upp ovan framgår också betydelsen av att elever aktiveras i processerna. Det understryker även Jennifer F. Eisenhauer (2006), USA, som tar upp hur elever i klassrumspraktik ofta ses som passiva mottagare av mediebudskap som de inte kan värja sig mot. Hon analyserar hur tudelningar av lärare som aktiva och elever som passiva upprätthålls i estetisk utbildning (*art education*). Det betyder att i estetiska utbildningskontexter antas ofta läraren vara den som är bildad och kritisk till den omgivande visuella populärkulturen. Eleven ses istället som den som ännu inte har lärt sig att kritiskt granska den omgivande visuella populärkulturen, trots att denne ständigt exponeras för populärkultur. Eisenhauer (2006) betraktar detta synsätt som ett linjärt förhållande som inte är tillräckligt för att arbeta med visuell kultur i undervisning eftersom det leder till att elever ses som offer. Istället söker hon efter att utvidga förståelsen av kommunikationen i klassrummet genom att lägga vikt vid elevers potential till att utöva kritisk läsning av visuell kultur och därigenom bli aktiva. Eisenhauer (2006) drar slutsatsen att om lärare släpper tanken på linjär visuell kommunikation och att elever är visuellt okunniga mottagare så kan de istället skapa mer komplexa förhållningssätt i undervisningen som tillåter både lärare och elever vara aktiva och kritiska granskare av visuell kultur.

En annan infallsvinkel som tas upp i forskning relaterat till visuell kultur i klassrummet är hur berättande genom bilder spelar en framträdande roll i meningsskapande. Arvedsen och Illeris (2011) uttrycker att i visuell kulturpedagogik bör man utgå från att alla slags visuella narrativ ses som lika relevanta. Det betyder att inga visuella fenomen på förhand exkluderas, värderas eller rankas enligt normativa begrepp såsom god kvalitet, god smak, god form eller liknande. Arvedsen och Illeris (2011) framhåller att det reflexiva förhållningssättet i visuell kulturpedagogik innebär att kunskap och upplevelser kan fås genom alla slags former av visuella fenomen. Även Grushka (2009) tar upp att elever kan undersöka subjektiviteter i visuella fenomen och att narrativ förekommer i koppling till dessa fenomen. Hon betraktar bildundervisningen som en klassrumsmiljö i vilken personliga och sociokulturella frågeställningar kan lyftas. Bildundervisningen blir då en kraftfull och samtida kommunikativ praktik som styr hur visuella koder kan kommunicera betydelser och förmedla värderingar.

Vidare skriver Mary Jane Zander (2007), USA, om hur narrativ kan ses som en del av klassrummets diskurs och hur lärare kan använda narrativ för att uppmuntra elever att tänka mer kritiskt och förstå konstens roll i kultur och deras egna liv. En slutsats hon drar är att visuell kultur förmedlar sociala förväntningar och kulturella budskap, vilket elever behöver få lära sig att handskas med. Narrativ klassrumspraktik kan enligt henne innebära att lärare ber eleverna berätta sina historier om sin egen konst eller hur andras konstnärliga arbete och liv påverkar dem. På så vis får eleverna chansen att undersöka och ställa frågor som hjälper dem att skapa mening i sina egna liv. Zander (2007) drar slutsatsen att lärare behöver förstå vikten av att arbeta narrativt och att konstnärliga klassrum kan vara platser där transformation kan ske genom elevers egna berättelser och reflektioner över vad som är viktigt för dem. I artikeln analyserar hon hur elever behöver få insikt i hur visuell kultur formas genom berättelser i masskultur, ekonomi, politik och mode. Hon drar slutsatsen att berättelser berör människor emotionellt och hjälper oss komma ihåg och skapa mening av våra erfarenheter och liv. När lärare och elever berättar historier i klassrummet spelar det, enligt Zander (2007), därför en viktig roll i skapande av betydelser kopplade till mänskligt erfarande och självkännedom.

Det finns också svensk forskning som understryker relevansen för att ge utrymme till berättande genom bilder. Frida Marklund (2019) undersöker i sin avhandling normer och värderingar kring elevers berättande bilder i grundskolans bildundervisning. Hon tar upp bildberättande som en ämnesspecifik kunskap som eleverna behöver få utveckla för att förstå hur bilder kommunicerar i olika sammanhang, inte minst med tanke på att de möter och skapar bilder på sin fritid. Marklund (2019) lyfter att det behövs en bro till visuell kultur utanför skolan och drar slutsatsen att det behövs mer utforskande av bildspråkliga aktiviteter i undervisningen, såsom bildanalys och bildsamtal. Det behövs för att hjälpa eleverna att i högre grad utveckla kunskap om hur

man kan berätta i bilder, samt kombinera det med att utveckla kunskap i teknik för bildskapande.

Kopplingar mellan visuell kultur i och utanför skola är också en aspekt som flera svenska forskare tar upp som betydelsefullt för hur barn och unga konstruerar kunskap i skolan. Till exempel skriver Hellman (2017) att genom bild och medieundervisning finns möjligheter att föra samman elevers upplevelser i och utanför skolan, vilka tillsammans bildar en meningsskapande praktik. Anna Sparrman (2002) har också undersökt betydelser av hur elever skapar mening både i och utanför skolan. I sin avhandling riktade hon intresset mot barns användning av visuell kultur genom deras handlingar i vardagen. Hon studerade hur barn själva valde och använder bilder hemma och på fritidshemmet i skolan för att förstå vilken roll som visuell kultur har i barnens liv. Studien visar att barnen är i ett ständigt förhandlande om vad det visuella betyder i olika vardagssituationer och att barnen positionerar eller blir positionerade av det visuella. Sparrman (2002) betonar att kontexten, med avseende på tid och rum, påverkar det visuellas betydelse, samt att bilderna följer barnen i hela deras tillvaro. Bilderna som barnen väljer förflyttas mellan hem och fritidshem, samt förändras efter hand de används av barn och personal. Sparrman (2002) beskriver det som en social tillvaro i vilken barnen delar med sig av visuella erfarenheter till varandra och utvecklar kunskap tillsammans. Vidare ser hon att barns visuella praktiker innehåller kombinationer av bilder från olika visuella kulturer, vilket behöver bemötas och diskuteras på djupare plan så att inte fokus hamnar på vad som är bra eller dålig kultur. Hon drar slutsatsen att man i skolan behöver söka efter att förstå barns kulturer eftersom barn skapar sig själva genom de visuella praktiker som omger dem.

En till studie med fokus på visuell kultur i och utanför skolan är Gunilla Welwerts (2010) licentiatuppsats. I den analyserar hon hur ungdomars visuella miljöer i deras egna rum hemma och i skolans bildundervisning har betydelse för ungdomars meningsskapande. Hon lyfter att förhandlingar sker i de två miljöerna och att ungdomar skapar mening genom bilder både hemma och i skolan. En slutsats som Welwert (2010) drar är att båda miljöerna är kontrollerade av vuxna, vilket kan innebära begränsningar i rörelsefrihet för ungdomarna och att konflikter kan uppstå i båda miljöerna. Vidare ser hon att populärkultur kan upplevas som ett hot av de vuxna och att ungdomarnas väg in i vuxenlivet innebär förhandlingar som involverar både motstånd och underkastelse. Welwert (2010) skriver att skolan står för formalisering och kontroll av läroprocesser med fokus på vad, när och hur något ska läras. Hon noterade att en del elever inte brydde sig om hur undervisningen var upplagd medan andra försökte lägga in personliga aspekter i uppgifter eller gjorde motstånd genom att försöka föreslå andra uppgifter än de som läraren presenterade. Det tyder enligt Welwert (2010) på att eleverna själva vill vara delaktiga i hur de skapar mening. En annan slutsats hon drar är att bildundervisningen verkar handla om att bocka av övningar i analoga tekniker. Därtill drar hon slutsatsen

att eleverna inte använder liknande bildmaterial hemma som i skolan. Inte heller tar undervisningen hänsyn till elevernas engagemang i innehållet, vilket hon beskriver som ett problem då lärande i skolan inte bygger vidare på det lärande som sker i vardagen utanför skolan. Hon kommer fram till att elevers erfarenheter behöver få plats i skolan och att visuella uttryck kan användas för konstruktioner av identitet och kunskap som öppnar för olika värderingar och sätt att leva. Speciellt eftersom Welwerts (2010) analys visar att det syns engagemang i elevernas bildskapande som handlar om existentiella frågor.

En ytterligare studie som lyfter berättande genom bilder både i och utanför skolan är Maria Erikssons avhandling (2019), som handlar om hur unga flickor i gymnasieskolan på estetprogrammets inriktning *bild och formgivning* gestaltar kroppar genom bilder. Hon diskuterar hur flickor i gymnasieålder ser på och uppfattar kroppar, samt hur det kommer till uttryck som femininitet i flickors visuella berättande genom bilder. Studiens fokus ligger på vad som möjliggörs genom flickornas användning av blick på kroppar, vilket relateras till att de skolmiljöer som studeras arbetar med jämställdhet och att normer uttrycks i samtida media. Slutsatser som Eriksson (2019) drar är att visuella berättelser om kroppar fortsatte även utanför undervisningen och att det kontinuerligt förekom uttryck i bildundervisningen som relaterade till omvärlden utanför skolan. Därtill lyfts att flickorna genom sina bilder uttryckte en längtan efter att bli kända och uppmärksammade. Eriksson (2019) för även fram att trots skolmiljöns jämställdhetsarbete visar studiens resultat att jämlikhet är ifrågasatt och under ständig förhandling i bildundervisningen.

Diskurser, positioner och konstruktioner av subjekt

Historiskt sett har bild som ämne i skolan förekommit och utvecklats på olika sätt över tid. Flera forskare har skrivit om historiska perspektiv på det bilddidaktiska fältet och tagit upp hur förändringar har skett. I denna genomgång avser jag inte att sammanfatta och ge en historisk översikt av det bilddidaktiska fältet, utan tar endast kortfattat upp några exempel som pekar på hur historiska traditioner och diskurser förekommit i Sverige och Skandinavien. Exemplen ser jag som relevanta för denna studie eftersom dagens bilddidaktiska praktik har kopplingar till tankeströmningar från svunna pedagogiska epoker. Men främst ägnas detta avsnitt åt att redogöra för forskning som berör samtida diskurser, positioner och konstruktioner av subjekt i estetisk undervisning, med framför allt betoning på det bilddidaktiska fältet.

Ett exempel på en historisk tillbakablick ger Gunnar Åséns (2006) när han diskuterar hur bild som ämne haft särskilda funktioner i svensk skola samtidigt som det har varit ett marginaliserat ämne. Han beskriver tre faser som bildämnet genomgått: teckning som avbildning, teckning som uttrycksmedel och bild som kommunikation. Dessa faser kan enligt Åsén (2006) fortfarande skönjas i samtidens bildundervisning i skolan, vilket ses i de spår som finns kvar efter

de bilddidaktiska ansatser som tidigare var rådande. Dessa ansatser förkroppsligas alltjämt genom traditioner som förmedlas vidare av lärare i skolan (Åsén, 2006). Bild som ämne har därmed efter hand breddats och kommit att innehålla allt fler synvinklar på vad undervinisning i bild som ämne ska handla om.

Även Gert Z Nordström (2014) har på liknande sätt som Åsén (2006) skrivit om historiska perspektiv på bild som ämne och bildlärarutbildning i Sverige. Han tar upp tre traditioner: teknisk, konstpsykologisk och bildspråklig. Dessa faser och traditioner som Åsén (2006) och Nordström (2014) skriver om representerar behovet av bildundervisning relaterat till olika samhällströmningar som har förekommit i Sverige och fortfarande påverkar samtida bildundervisning. Likaledes har Helene Illeris (2002) skrivit om tre historiska epoker inom det bilddidaktiska fältet med respektive tre dominerande diskurser: ”tegnepaedagogiske”, ”formningspaedagogiske” och ”billedkunstpaedagogiske”. Hon analyserar några väsentliga tankesätt och förhållningssätt i dansk och skandinavisk bildundervisning baserat på ett postmodernt och diskursivt perspektiv. Det inbegriper att bildpedagogik som sådan inte innehåller en särskild professionell kärna som kan definieras en gång för alla. Istället handlar bildpedagogik om en undervisningspraktik som är socialt och historiskt inbäddad och som förändras över tid. Diskurserna som Illeris (2002) skriver om belyses historiskt samtidigt som hon, liksom Åsén (2006) och Nordström (2014), understryker att de har betydelse för hur vi idag tänker, talar, undervisar och skapar bilder.

Om man sammanfattar dessa forskares besläktade historiska överblickar skulle de bilddidaktiska strömningarna, eller diskurserna som jag ser dem som i denna studie, kunna sägas handla om följande. Den första diskursen med fokus på teknisk kunskap uppstod på grund av industrialismens framfart som behövde konstruktörer, ingenjörer och arkitekter som behärskade tekniker för teckning. Den kännetecknades av disciplin genom krav på ”perfektion, ordning, noggrannhet och undergivenhet” (Nordström, 2014, s. 18). Eleverna skulle disciplineras genom klassundervisning, övervakning, kroppslig kontroll och teknisk framställning. Verksamheten i klassrummet kontrollerades steg för steg, krävde elevens underkastelse och att eleven jämfördes med ”sitt utvecklingssteg” om denne var normal (Illeris, 2002, s. 115). Den andra diskursen med fokus på konstnärliga anlag lade tonvikt på kreativitet och fritt skapande, som utgick från teorier om hur barn spontant skapade bilder och utvecklades i olika psykologiska stadier. I denna diskurs premierades ”arbetsglädje, enkelhet, känsla och intuition” (Åsén, 2006, s. 112). Det var centralt att utgå från den sociala konstruktionen om barnet som en annorlunda ”natur” än den vuxne och att elevernas slumrande och konstnärliga anlag skulle väckas (Illeris, 2002, s. 120). Den tredje diskursen med fokus på bildens kommunikativa aspekter uppkom utifrån krav på vidare perspektiv på bildens användning och funktioner i samhället och kopplat till verbalt språk. Det blev angeläget att studera bildens retorik, teknologi och distribution, vilket ledde

bland annat till utformande av bildanalys och uppmärksamhet på bildsemiotik som ett nytt fält (Nordström, 2014).

Vidare drar Illeris (2002) slutsatsen att dagens skola upprätthåller äldre undervisningsformer, men betonar också att undervisningssituationer utgör mötesplatser mellan olika relationella och föränderliga positioner, miljöer och visuella skeenden. Hon framhåller att i undervisningssituationer kan elever, lärare, miljö och bilder inta olika positioner som är rörliga. Det medför att elever konstruerar och upplever sig själv i undervisningssituationen i relation till läraren, andra elever, den institutionella ramen och det som ska läras (Illeris, 2002). Dock skriver hon att läraren förväntas inta en annan position än eleven och kan inte förhålla sig neutral utan måste reflektera över sin egen roll.

Illeris (2002) slutsats ser jag som ett uttryck för ett återkommande perspektiv på vad forskare framhåller som centralt för dagens bildundervisning. Flera studier betonar vikten av rörlighet och förhandling vid konstruktioner av positioner. Därtill framhålls det i flera studier som problematiskt när lärares och elevers positioner blir fasta och inte kan (om)förhandlas. Likaså ses det som diskutabelt när lärarens maktutövning i klassrummet medför olika villkor för elevers konstruktioner av subjekt och kunskap. Till exempel diskuterar Sparrman (2002) rollen som visuell kultur har i barns liv med utgångspunkt i hur positioner handlar om rörligt och relationellt identitetsskapande. Studien visar att barnen är i ett ständigt förhandlande om vad det visuella betyder i olika vardagssituationer och hur barnen positionerar eller blir positionerade av det visuella. Sparrman (2002) drar slutsatsen att förutom förhandling av bildernas betydelser förhandlas även vänskap, makt och identitet. En till forskare som också lyfter fram rörlighet är Hellman (2017) som belyser att bild- och medieundervisning i gymnasieskolan behöver rikta sig mot estetiskt experimenterande i processer som tillåter elever och lärare att vara subjekt i rörelse som inte fastnar i givna identitetskonstruktioner. Annars riskerar undervisningen att inte ge tillräckligt utrymme för konstruktion av olika positioner, vilket är fallet med maskulina positioner i Hellmans (2017) studie. Ett till exempel är hur Lind (2010) tar upp olika positioner som konstrueras i estetiska lärprocesser, samt dominerande diskurser i iscensatta estetiska undervisningspraktiker. Estetiska lärprocesser beskriver hon som ”tillblivelser” (Lind, 2010, s. 155) som står i relation till målrationellt lärande, vilka undersöks genom diskursanalys av interaktioner mellan barn, material och pedagoger. Hon diskuterar vilka funktioner som bild och visuell kultur får som ”kunskapsformer” (Lind, 2010, s. 354) och hur estetiska praktiker i förskolan kan utmanas på olika sätt. Lind (2010) drar slutsatsen att skolan som institution organiserar och disciplinerar unga människor till fogliga subjekt, men att motstånd kan formas mot rådande skolsituation och lärarauktoriteter. Det föreligger enligt Lind (2010) spänningsförhållanden i estetiska lärprocesser som kan möjliggöra att elever

och lärare omförhandlar positioner i undervisningen, vilket inbegriper möjligheter att ställa frågor om vad man kan göra och tänka annorlunda i skolans praktik istället för att hamna i låsta positioner och sätt att se på lärande.

Vidare lägger Eisenhauer (2006) fokus på frågan hur lärare kan ompröva positioner för att vidga synen på hur de själva och eleverna förhåller sig till visuell kultur och varandra. Hon analyserar hur man kan undvika att fastna i normativa konstruktioner av positioner med avseende på tudelningar om eleven som passiv och läraren som aktiv. En slutsats som Eisenhauer (2006) drar är att lärare måste ifrågasätta uppfattningar om positioneringar och de kommunikationsmodeller som används i undervisning, samt att det behövs en pedagogik som utmanar de förgivettagna positionerna om vem som är aktiv och passiv. Därför lyfter Eisenhauer (2006) en postmodern diskurs som baseras på att öppna för att positioner ses som en diskursiv mångfald. För att lärare ska kunna anta den utmaningen behövs enligt Eisenhauer (2006) en kritisk undersökning av maktrelationer i klassrummet, vilket handlar om att utöva motstånd i form av att ställa frågor snarare än att hitta svar. Hon drar slutsatsen att realisering av sådan kritisk dialog och motstånd i visuell kulturpedagogik kräver kontinuerlig reflektion kring hur värderingar och idéer påverkar hur frågor ställs.

Ytterligare perspektiv på konstruktioner av subjekt ger Zander (2007), som beskriver narrativ i konstnärlig undervisning som en diskursiv förhandling av betydelser. Hon tar upp perspektiv på att vi kontinuerligt berättar och omarbetar berättelser, som avslöjar vad vi tänker om oss själva och andra. Diskurstraditioner i konstnärlig undervisning (*art education*) inkluderar, enligt Zanders (2007) analys, berättelser om hur konst skapas, konstnärers berättelser och den konstnärliga kontexten. Hon drar slutsatsen att en stor del av det konstnärliga lärandet har skett och fortfarande sker genom att elever befinner sig i sociala kontexter som förmedlar de konstnärliga traditioner som finns. En förekommande modell för klassrumskommunikation är att läraren ställer frågor, eleven svarar med ett förväntat svar och sedan svarar läraren eleven genom bekräftelse eller korrektion. Zander (2007) drar slutsatsen att modellen resulterar i att eleven söker efter de så kallade rätta svaren istället för att utforska olika möjliga relevanta svar. Istället framhåller hon värdet i att arbeta narrativt med elevers berättelser om sin egen konst, lärares berättelser om sina egna erfarenheter av konst, konstnärers berättelser och tolkningar av konstverk. Det kan vara ett sätt för lärare att ge utrymme för fler diskurser i klassrummet.

Hur brist på rörlighet och förhandling vid konstruktioner av subjekt påverkar interaktioner i klassrummet belyses också av Sten Petterssons och Gunnar Åséns (1989) studie kring föreställningar om bildämnet och hur dessa omsätts i grundskolans bildundervisning. Studien fokuserar på undervisningsprocesser i klassrummet med tanke på interaktioner mellan lärare och elever. Pettersson och Åsén (1989) diskuterar hur klassrumspraktik färgas av att lärare och elever inte har samma villkor eftersom läraren har tolkningsföreträde om

vad som är rätt eller fel, viktigt eller oviktigt, samt urval av material till undervisningen. Val av uppgifter baseras på lärarens egen utbildningstid, tips från kollegor och böcker. Lektionerna karaktäriseras av att läraren först introducerar något, sedan plockas material fram och eleverna får arbeta med en uppgift samtidigt som läraren ger stort utrymme för individuell handledning. Vid bedömning av elevers bildskapande utgår läraren från vad som är bättre eller sämre enligt sociala och kulturella konventioner. En slutsats som Pettersson och Åsén (1989) drar är att både lärarens intentioner och samspelet mellan lärare och elev ligger till grund för vad för slags interaktioner som sker i klassrummet. Både lärarens och elevens agerande samt föreställningar påverkar elevens arbete. Utöver det påverkar institutionella faktorer såsom tid, gruppsammansättning, yta och organisation det som sker i klassrummet. Petterson och Åsén uppmärksammar också att det kan uppstå konflikter mellan lärare och elev när de inte delar föreställningar, vilket leder till att läraren går in och reglerar elevens arbete och försöker påverka elevens föreställningar. Oftast förklarar inte heller läraren syftet med uppgiften utan strävar framför allt efter att reglera elevens arbete, vilket leder till att syftet blir underförstått och att undervisningen inte blir konkret. De elever som däremot delar lärarens föreställningar och verkar förstå syftet får mer konkret undervisning och även mer beröm. Detta analyserar Pettersson och Åsén (1989) som ett uttryck för att undervisningen utgår från att elever och lärare ska dela samma föreställningar, vilket de ser som ett tecken på att undervisningen inte ger alla elever möjlighet att utvecklas utifrån sina egna förutsättningar.

En diskurs som flera studier tar upp och diskuterar i relation till bildundervisning är den neoliberala diskursen. Den har flera implikationer för hur bildundervisning har reglerats och utvecklats under de senaste decennierna. Monica Lindgren (2006) beskriver och problematiserar diskurser och positioner i estetisk verksamhet i grundskolan i sin avhandling. Hon tar upp att skolans estetiska diskurser styrs av att det finns en splittring över hur lärare och elever positioneras i förhållande till diskurser i det samtida samhället som betonar egen individuell utveckling och frihet. Den pedagogiska verksamhetens fokus på barnets individuella behov ser Lindgren (2006) som att det bottnar i hur nyliberalistiska idéer kombineras med en utvecklingspsykologisk diskurs som betonar barnets utveckling. Diskursivt betyder det, enligt Lindgren (2006), att elever ska ges frihet att nyttja skoltiden till det som hen anser bäst samtidigt som de även styrs utifrån föreställningar om hur barn är och utvecklas. Det står också i relation till förgivettaganden om hur konst och estetik kan frigöra människor. Således förekommer, enligt Lindgrens (2006) analys, diskurser i estetisk verksamhet som gör anspråk på att befria barnen och att fostra goda samhällsmedborgare. Hon drar slutsatsen att diskurser som legitimerar skolans estetiska verksamhet innebär förställningar om att skola och estetik ska leda till att ”forma individen till frihet och ett gott framtida yrkesliv – utifrån ett krav på medborgerligt samhällsansvar” (Lindgren, 2006, s. 159).

Även Lind (2010) tar upp den neoliberala styrningsmentalitet som, enligt henne, började florera i slutet av 1990-talet i samhället och hänger ihop med framväxten av en målrationell styrning inom pedagogisk diskurs i skolan. Det innebar bland annat att fokus lades på teorier om lärande med avseende på hur elever skulle lära sig lära. Därmed riktades intresse mot metoder som handlade om att elever skulle förstå sitt eget lärande och lärandets innehåll. Som ett förslag till motstånd till den neoliberala diskursen lyfter Lind (2010) begreppet förhållningssätt, vilket handlar om att beskriva flera sätt hur kunskap produceras och inte söka efter det enda rätta sättet. Det tillåter barn, elever, pedagoger, lärare och forskare att inta och konstruera positioner samt välja hur de förhåller sig till olika diskurser. Subjektet betraktas därmed som aktivt och kan välja mellan olika positioner utifrån vilket syfte som ska uppnås i lärprocesserna.

Likaledes lyfter Marklund (2019) att klassrumspraktiken för bildämnet i grundskolan fortfarande är länkad till en övergripande neoliberal diskurs och att ämnet i stor utsträckning utmärks av krav på mätbar kunskap och betoning på individuell prestation. Hon drar slutsatsen att det har lett till att bildämnet har fått en reproduktiv prägel och att eleverna riktar uppmärksamhet mot mål som tycks konkreta i undervisning, vilket sker på bekostnad av mål som är inriktade mot processer. Dock finns det förhandlingsutrymme och möjlighet att göra motstånd mot den neoliberala diskursen, vilket Marklund (2019) analyserar och lyfter att lärare och elever hela tiden omförhandlar innehållet i ämnet. Det ser hon som tecken på hur bildundervisningen är i ständig konstruktion. Vidare tolkar hon att det för bildämnet finns formuleringar i övergripande styrdokument om hur skolan ska främja den personliga utvecklingen hos eleven, vilket betonas av lärarna i den praktiska bildundervisningen trots att formuleringar om personlig utveckling har tagits bort ur kursplanen för bildämnet.

Relaterat till den neoliberala diskursen finns således diskurser i skolan som fokuserar på idéer om individens personliga utveckling, frihet, fostran och konstruktioner av kunskap. Vidare skriver både Lindgren (2006) och Lind (2010) om olika positioner och diskurser som de uppmärksammar förekommer i skolans och förskolans estetiska praktiker. En diskurs som Lind (2010) analyserar som ett resultat av den neoliberala diskursens framfart är det (själv-) kontrollerande barnet. Det avser en betoning på att barnet själv är medskapare och ska ta kontroll över sitt lärande. En konsekvens av det som Lind (2010) uppmärksammar är att seendet i de pedagogiska praktikerna laddas med diskursen om valfrihet och lust, men som i praktiken handlar om att barnet ska styras så att det övar på att själv välja och kunna välja ”det rätta”. Vidare analyserar Lind (2010) två dominerande diskurser i förskolans estetiska arbete. Den ena utgår från att barnet betraktas som en naturligt nyfiken och kreativ varelse och den andra utgår från ett psykoanalytiskt perspektiv på att barnet ska befrias från kulturen för att inte bli hämmad i sin utveckling. I den senare diskursen ingår idén om att barndomens upplevelser påverkar hela individens

framtid. Lind (2010) lyfter i anslutning till det hur barn kan positioneras som de okunniga som ska skyddas från kulturella praktiker som kan ha skadlig inverkan på dem. De vuxna positioneras däremot som de kunniga som ska praktisera gott omdöme för att skydda barnen, vilka är att betrakta som offer för omständigheter och riskerar att bli misskötta. Lind (2010) drar slutsatsen att dessa olika positioner utgör ett spänningsförhållande mellan barnet som medskapare och den som tillåts ta kontroll över barnet som är maktlöst och i behov av den vuxnes beskydd. Exempel på sådana spänningsförhållanden, som Lind (2010) tar upp, är att vuxna har beskyddat barn mot populärkultur och sociala medier.

Vidare söker Lind (2010) efter att problematisera de ”naturliga ordningar” (s. 102) med vilka barnet, estetiskt arbete och lärande betraktas i skolan. Det förutsätter att pedagogisk praktik och forskning är öppna för förhandling om funktioner av bildskapande, estetiskt lärande och kunskapsformer. Lind (2010) beskriver denna process med förhandlingar som en ”vandringsdiskurs” (s. 103) och förespråkar ”skillnadens pedagogik” (s. 356) som diskursiv praktik. Det inbegriper att åskådliggöra hur kunskap konstrueras i visuella och estetiska lärprocesser. Hon skriver att det behövs möjlighet till omförhandling av positioner i hur och varför vi tänker och genomför undervisning på vissa sätt. Lind (2010) kommer i sin analys fram till att estetiskt lärande utgör en process som inte går ut på att följa vissa specifika planer. Istället behöver man ställa frågor om hur man kan göra och tänka annorlunda, som kan leda till en kunskapsprocess som öppnar för nya diskursiva positioner. Lind (2010) drar slutsatsen att kunskap som begrepp alltid är i ett blivande i ett relationellt pedagogiskt rum, vilket implicerar en process som kan öppna för att forma nya plattformar för hur kunskap konstrueras. Därigenom betonar Lind (2010) att en normativ kunskapskultur, som håller fast vid traditioner och synen på individen som en konstruktivistisk lärandemaskin, kan överges till förmån för lärandemiljöer som uppmuntrar förhandling av positioner och vilket lärande som ska ta plats.

Diskurser som Lindgren (2006) tar upp är skolans ”fria” estetiska verksamhet, retoriken kring den självgående eleven, individens egna behov och det lustfyllda lärandet. Hon drar slutsatsen att normaliserande maktteknik och styrningsprocesser nyttjas för att reglera kunskap. Estetisk verksamhet i skolan får främst en funktion som ett normaliserande fält i vilket barnet och skolan ska närma sig normer för vad som ses som det normala. Lärarna och skolledarna som hon intervjuat ger uttryck för att estetisk verksamhet gör nytta genom att fostra goda samhällsmedborgare och stötta ”inlärningen” på andra områden än det estetiska (Lindgren, 2006, s. 140). Dessutom antas att barnen ska ha roligt under estetiska aktiviteter i motsats till andra aktivitet i skolans som inte antas vara lika roliga. Därtill ses estetisk verksamhet i skolan som kompensatorisk för elever med svårigheter i andra ämnen och att den hjälper eleverna få bättre självförtroende. Lindgrens (2006) analys tar upp att det passar väl in i en tid då det strävas efter fria och harmoniska medborgare, som har

acceptabla sociala beteenden. Det inbegriper fokus i undervisningen på idén om att estetiska aktiviteter har en inneboende kraft att kunna ändra en persons karaktär och förmåga att leda ett gott liv.

Lärarnas konstruktion av identitet analyserar Lindgren (2006) som förknippad med den vuxne i relation till barnet, vilket ska fostras genom estetisk verksamhet i skolan. Genom synen på läraren som den vuxne framstår denne som både äldre och mer kunnig än barnen. Däremot betraktas lärarna som icke-teoretiker i förhållande till en diskurs i hur ämnen och elever kategoriseras som antingen praktiskt-estetiska eller teoretiska. Lindgren (2006) uppfattar också att det finns en betoning i de estetiska ämnena på att arbeta mer praktiskt än teoretiskt. Den estetiska pedagogens identitet på 2000-talet sammanfattar hon som ett distanserat ledarskap med fokus på elevens personliga utveckling till ”självständig, ödmjuk, fri och anpassad samhällsmedborgare” (Lindgren, 2006, s. 172).

Diskurser som handlar om idéer kring frihet, lust och personlig utveckling förkommer också i fler studier, till exempel drar Pettersson och Åsén (1989) slutsatser om att bildämnet i grundskolan karaktäriseras av fri och skapande verksamhet, vilket innebär betoning på personlighetsutveckling och individuellt fokus på att eleven får uttrycka sig. Dock drar de slutsatsen att lärare på högstadiet anser att även teknik- och materialkännedom samt bilden som kommunikationsmedel är viktiga inom bildämnet. Läraren uttalade sällan syftet med uppgiften utan elever fick på lägre stadier uttrycka sig relativt fritt och på högre stadier låg fokus på att öva teknik.

Anders Marner och Hans Örtegren (2015b) refererar till Petterson och Åsén (1989) och följer upp hur synen på fritt skapande i bildundervisning har utvecklats. De tar upp att fritt skapande idag förekommer i mindre utsträckning och är inte längre det som främst får plats i bildundervisningen. De skriver att ett sociokulturellt perspektiv, med fokus på semiotik, diskursteori och sociologi, har vuxit fram i både forskning och förhållningssätt till bildämnet. Vidare beskriver de frihet som ett relativt begrepp som kan uppfattas på olika sätt i bildämnet av både elever och lärare. Frihet, tolkar de, handlar om att förhålla sig till sociokulturella relationer och en process som innebär delaktighet, kreativitet och kommunikation i bildundervisningen. Frihetsbegreppet ställer de i motsats till begreppet fritt skapande, som handlar om att något fritt uttrycks med utgångspunkt i enbart en individs personlighet och som en slags fristående process. Marner och Örtegren (2015b) drar slutsatsen att båda uppfattningarna finns inom bildämnet och att fokus på frihet öppnar för möjliga arbetssätt utifrån kultur och kontext.

Utöver detta finns flera studier som belyser det större utrymme som getts i bildundervisning till diskurser i att öva och behärska teknik för bildskapande. Pettersson och Åsén (1989) uppmärksammade en betoning på teknik och material i grundskolans bildundervisning. Även Lind (2010) lyfter hur bild som ämne i skolans alla stadier handlade mer om att tekniskt skapa bilder med

hjälp av olika material än att ge utrymme till att undersöka och analysera bilders betydelser. Likaså analyserar Catrine Björck (2014) hur en teknisk diskurs med fokus på digitalt bildskapande prioriterades framför en visuell diskurs i visuell kommunikation och bildspråkliga begrepp. Därtill drar Welwert (2010) slutsatsen i sin studie att bildundervisningen hellre kan betona kommunikation istället för teknikövningar, eftersom när ungdomar får ett engagemang i att uttrycka ett innehåll så övar de även teknik. Marklund (2019) betonar också behovet av mer utforskande av bildspråkliga aktiviteter i undervisningen, såsom bildanalys och bildsamtal. Hon drar slutsatsen att det behövs för att hjälpa eleverna i högre grad att kombinera tekniska färdigheter med hur de kan berätta i bilder. Följaktligen beläggs i tidigare forskning en diskursiv praktik inom det bilddidaktiska fältet som berör hur konstruktioner av teknisk kunskap prioriteras i bildundervisning och kunskap riktad mot bildens kommunikativa aspekter får mindre utrymme.

Bilder och konstruktioner av kunskap

I tidigare forskning beskrivs och diskuteras hur bilder kan ses som former av kunskap och hur bildskapande handlar om konstruktioner av kunskap. Till exempel skriver Buhl (2009) om begreppet skolbilder som verklighetskonstruktioner och definierar dem som ”*det kompleks af visuelle fænomener, der konstruerer den lærendes, underviserens og skolens virkelighed inden for rammerne af uddannelsessystemets kommunikation i den kontekst, der hedder skole, samt de potentielle forståelser af virkelighed, der heraf genereres*” (s. 110, forskarens kursivering). Hon betraktar hur skolbilder finns inom skolans alla ämnen och brukas som reflektionsstrategier för att konstruera och förstå verkligheten. Det implicerar enligt Buhl (2009) att utveckling av undervisning och utbildningssystem sker i interaktion mellan visuella artefakter och visuella praktiker. Hon skriver att bilder som eleverna möter i den pedagogiska kontexten genererar en visuell repertoar, som sedan följer med dem vidare resten av livet. Skolbilders didaktiska potential ligger i att konstruera kunskap om det visuellas funktioner. Buhl (2009) tar upp tre funktioner som skolbilder har som reflektionsstrategier. Den första funktionen går ut på att eleverna ska framställa och förstå bilder i bilddidaktiska processer. Den andra funktionen handlar om att stötta lärande inom olika ämnen i skolan och då används bilder som relaterar till referenser utanför skolan. Den tredje funktionen förknippas med skolans organisatoriska undervisningsram, vilken producerar betydelser om skolan som organisation, till exempel genom skolfotografier och skolsalars utformning.

Ett exempel på den andra funktionen för skolbilder skulle Ulrika Boströms (2014) studie av gymnasielevers reflektioner kring bilder kunna vara. Hon samtalade med elever i historieundervisning om hur måleri, fotografi och illustrationer för att undersöka hur bilder förmedlar kunskap. De pratade om ett

antal utvalda bilder som relaterade till undervisningen. Resultaten visar att elevernas möten med bilder ledde till känslomässiga upplevelser, moraliska resonemang och historiska tolkningar. En slutsats som Boström (2014) drog är att bilder kan användas för att skapa intresse och ökad förståelse för historiska händelser och människor. Det kan leda till att elever också gör moraliska ställningstaganden, till exempel när orättvisor synliggörs i bilder.

Vidare betraktar Lind (2010) i sin avhandling bilder som källor till kunskap och kunskapsbegrepp som i ständigt blivande. Hon lyfter uttrycket ”visuella kunskapsformer” (Lind, 2010, s. 361) med avsikten att diskutera hur både praktiska arbetsformer och teoretiska formuleringar påverkar hur kunskap konstrueras. Hon uppfattar en risk i hur kunskapsbegrepp inom bildpedagogik leder till uppdelningar i bild/text, upplevelse/kunskap, konst/vetenskap och andra dikotomier. Med anledning av dessa uppdelningar betonar Lind (2010) att lärare, barn och elever behöver ompröva hur diskurser styr de pedagogiska praktikerna. Dominerande diskurser inom bildämnet medför att lärare, barn och pedagoger blir låsta till vissa positioner som de inte kommer ur. Bild som ämne hålls därför kvar i ett grepp av ”en romantisk uttrycksestetik” (Lind, 2010, s. 89), vilket behöver utmanas för att möjliggöra nya positioner och breddning av kunskapsbegreppet. Nya relationer behöver kunna skapas i den pedagogiska praktiken som innebär att frågor om bildens funktioner kan ställas och att utmana rådande sätt att tänka och handla. Utifrån det drar Lind (2010) slutsatsen att kunskap kan betraktas som att inte behöva vara mätbar och utgöra en definitiv slutpunkt. Kunskap kan med andra ord ses som varande i rörelse och konstrueras efter hand som lärare, barn och elever utforskar bilders funktioner och ifrågasätter vad dessa kan vara och bli. Vidare lyfter Lind (2010, s. 360) att visuella kunskapsformer handlar om barns och ungas yttrandefrihet. Tidigare forskning har enligt Lind (2010) visat att ”kultur” (s. 361) ofta har fått funktionen som en förebyggande diskurs för att genom kultur och skapande reglera barns och ungas brister och beteenden. Med anledning av det drar hon slutsatsen att det är viktigt att utöka och variera visuella metoder som arbetsformer för att ge utrymme för olika blickar på skolan som social och kulturell kunskapsmiljö.

Ett liknande resonemang förs av Illeris (2002) som skriver att bilder liksom elever och lärare ska förstås som relationellt skapade. Hon drar också slutsatsen att barn behöver få lära sig i skolan vad det betyder att uttrycka sig i bilder eftersom det är en viktig kompetens i samhället. Men hon ifrågasätter den strävan som återfinns i diskurser inom bildundervisning att berätta om det verkliga, det goda och det sanna. Istället framhåller hon att postmoderna perspektiv på bildpedagogik kan användas för att konstruera en diskursiv mångfald i att betrakta vad bilder är och kan vara, samt hur bilder på olika vis kan ingå i sociala sammanhang. Dessa postmoderna perspektiv handlar inte om att söka bakomliggande absoluta sanningar utan att förhålla sig till de relationer och positioner som människor intar i olika sammanhang med bildskapande och bildreception.

Det finns flera studier som lyfter exempel på hur bildskapande i undervisning relaterar till konstruktioner av kunskap och subjekt, samt sätt att förstå världen. Ett exempel som Welwert (2010) tar upp är att bildskapande i skolan kan användas för att engagera eleverna i livsfrågor. Då kan enligt Welwert (2010) konstruktioner av kunskap och identitet ske som öppnar för olika värderingar och sätt att leva. Därtill betonar Frida Marklund (2019) att kunskap konstrueras i bildberättande i skolan som eleverna har nytta av för att förstå vad och hur bilder kommunicerar i olika sammanhang, både i skolan och på fritiden. Likaså Grushka (2009) tar upp att elever genom sitt eget konstnärliga skapande och undersökande av visuella artefakter kan utveckla förståelse för frågor kring identitet. Det inbegriper att utveckla visuell läskunnighet (*visual literacy*) i användning av bilder eftersom bilder kan ses som uttryck för upplevelser, betydelser och konstruktioner av identitet (Grushka, 2011).

Vidare lyfter Grushka et al. (2018) begreppet ”new visuality” (s. 320) som handlar om materiell och digital visualitet som ett resultat av den digitala revolutionen som har skett. De betonar att lärare i bildundervisning behöver främja olika representationer av kunskap. Det inbegriper att begrunda hur kunskap konstrueras relaterat till dagens utbud av digital media och att lärare behöver vidareutveckla arbetssätt kring hur det går att förstå perception, kognition, minne och känsla. Enligt denna grupp forskare konstruerar alla elever kunskap genom att använda bilder. Digitalt bildskapande ser de som ett kognitivt verktyg som kan användas för att förstå världen. Genom tillgången till de digitala teknologier som finns i dagens samhälle är ”new visuality” (Grushka et al., 2018, s. 329) varje elevs personliga verktyg, som de själva använder flitigt för att fånga, förstå och representera världen.

Bilder och språk som former av kunskap är något som Marner (2005) samt Marner och Örtegren (2003) belyser. De drar slutsatsen att det är angeläget att elever i skolans undervisningspraktiker får arbeta med både språk och bild eftersom de båda medierar kunskap i skolans undervisning. De betonar att skriftspråket har haft den mest framträdande rollen som medierande verktyg och att utrymme också behövs för att betrakta medierande processer i skolan utifrån ett multimodalt perspektiv där fler medierande verktyg ingår. De lyfter därför behovet att lärare och lärarutbildare kan utveckla hur de ser på de estetiska ämnena och lärprocesserna för att inte fastna i att endast förse eleverna med kunskap i material och teknik. Marner (2005) drar slutsatsen att lärare även behöver handleda eleverna i iscensatta kommunikativa situationer som leder till konstruktioner av kunskap i kritiskt tänkande kring både språk och bild.

3. Teoretiska perspektiv och begrepp

Detta kapitel tar upp de teoretiska utgångspunkterna för studien. Först presenteras visuell kultur som sätts i relation till hur jag betraktar visuella möten i klassrummet. Visuell kultur var startpunkten för hur jag teoretiskt började tolka och analysera interaktioner i klassrummet under tiden jag genomförde fältstudierna. Efter hand upplevde jag ett behov av att utvidga studiens teoretiska perspektiv och begrepp för att ytterligare fördjupa tolkning och analys med tanke på maktutövande och konstruktioner av kunskap i klassrummet. Det ledde till att jag valde att även använda diskursiva begrepp utifrån Michel Foucault.

Sålunda följer nedan också två avsnitt som tar upp hur jag förhåller mig till diskursbegreppet och diskursanalys, samt min tolkning av ett urval av Foucaults begrepp. I samband med dessa två avsnitt definieras också begreppet kunskap såsom det används i denna studie. Därefter lyfter jag, baserat på texter av Foucault, utestängningsprinciper och hur dessa relaterar till den övergripande skoldiskursen, vilket visar min tolkning av hur konstruktioner av kunskap och lärares uppdrag ramas in av skolans institutionella tankesystem kring disciplinering, reglering och normalisering. Det anser jag är av central betydelse för hur interaktioner i klassrummet kan tolkas och analyseras.

Till sist sammanfattas hur visuella möten i klassrummet definieras som begrepp baserat på de ovan nämnda teoretiska utgångspunkterna, vilka utgår från att människor kontinuerligt konstruerar och rekonstruerar hur de förstår sig själva och världen. Vidare ligger betoning på hur föreställningar och beteenden förekommer i olika praktiker, vilket relaterar till vad som kommer till uttryck eller inte i interaktioner som involverar bilder. Maktrelationer och vad dessa producerar tas också upp som en väsentlig aspekt inom både visuell kultur och diskursanalys baserat på Foucault. Således anser jag att dessa teoretiska perspektiv och begrepp, vilka tas upp i detta kapitel, berör och kompletterar varandra på sätt som har hjälpt mig att utveckla en fördjupad förståelse av hur kunskap och positioner konstrueras i visuella möten i klassrummet.

Visuell kultur

Dagens västerländska samhällen kännetecknas av en omfattande exponering av bilder, vilka inspirerar människors föreställningsvärldar och kommunikation. Bilder är i stor utsträckning förenade med hur människor konstruerar

identitet, berättelser, livsstilar, kulturer och samhällen (Pink, 2013). Visuella representationer kan i dagens samhälle ses som en central del av kulturella konstruktioner eftersom människor exponeras för bilder genom visuella teknologier varje dag och använder bilder för att skapa erfarenheter (Rose, 2001/2016). Därmed har betydelsen av bilder ökat i samhället och vi lever i en värld som på flera sätt domineras av bilder. Det omfattande bildflödet i dagens samhälle kräver människors uppmärksamhet samtidigt som de erbjuds olika perspektiv på världen i den *visuella kultur* de omges av (Alpers, 1983; Mirzoeff, 1999/2009). Visuell kultur som begrepp i denna studie relaterar på en övergripande nivå till just detta, flöde av bilder i samhället som även lärare och elever är en del av och hur det yttrar sig i klassrummet. Det handlar om hur lärare väljer bilder till undervisningen och tillsammans med eleverna iscensätter möten som lyfter frågor om hur världen kan betraktas. Visuell kultur är centralt för hur lärare och elever interagerar med varandra och bilder, som innebär att de skapar visuella upplevelser i olika former och situationer. I deras vardag skapar de mening genom visuella representationer i sociala interaktioner.

Interaktioner mellan människor är grunden till att visuell kultur över huvud taget utvecklas, vilket inkluderar att meningar och erfarenheter skapas genom *förhandlingar* (Sturken & Cartwright, 2001/2018). Visuell kultur kan förstås som ett flöde av interaktiva processer och sociala praktiker som är meningsskapande. När människor ser bilder och möts kring att se bilder utvecklas *seendepraktiker* som involverar förhandlingar om vad bilder och seende betyder i olika kontexter (Sturken & Cartwright, 2001/2018). Visuell kultur kan betraktas som något som skapas i interaktioner mellan människor, bilder, teknologier och texter. Hur människor i en visuell kultur ser på världen baseras på att olika tolkningar av bilder, eller andra visuella fenomen, tävlar med varandra (Mirzoeff, 1999/2009). Dock är människor inte enbart tolkare av bilder, utan de gör också genom bilder anspråk på hur världen kan förstås. Med det avses att människor i dagens samhälle är kreativa producenter, som använder seendepraktiker som till exempel att titta, skapa, omskapa, återanvända och omplacera bilder (Sturken & Cartwright, 2001/2018). När människor ser bilder och möts kring att se bilder utvecklas seendepraktiker som involverar förhandlingar om vad bilder och seende betyder i olika kontexter (Sturken & Cartwright, 2001/2018). Begreppen seendepraktiker och förhandlingar används i denna studie för att belysa hur lärare och elever tillsammans skapar mening när de väljer, tolkar och skapar bilder. Visuella möten i klassrummet innebär att lärare och elever förhandlar tolkningar av bilder och konstruerar sin syn på världen.

Vidare är bilders *agens* en avgörande del i att förhandlingar uppstår om bilders betydelser. Agens handlar om att bilder är laddade föremål som ställer krav på oss som betraktare. W. J. T. Mitchell (2005) menar att vi behöver ställa frågan ”what do pictures want?” (s. 2) snarare än att fråga ”what pictures mean and what they do?” (s. 2). Det vill säga, bilders agens kan förklaras som

att man inte ska räkna bilder som inerta föremål som förmedlar mening, utan som uttryck för mänskliga krav och drivkrafter. Bilder är delaktiga i en växelverkan mellan vad människor ser och hur det kan tolkas. Med det menas att bilder utgör positioner, eller platser om man så vill, där önskningar och makt förhandlas (Sturken & Cartwright, 2001/2018). Människor kan med andra ord skapa meningar bortanför bildproducenters avsikter och aktivt förhandla vad de ser i bilder. Begreppet agens tillåter således reflektion över hur människors interaktioner med bilder alltid är beroende av den samhälleliga kontexten, såsom kultur, historia, sexualitet eller klass (Mitchell, 2005). För denna studie innebär agens att bilder i visuella möten i klassrummet kräver elevernas och lärarnas uppmärksamhet, samt leder till förhandlingar om hur bilder kan tolkas.

Ett centralt begrepp inom visuell kultur är *visualitet* (Foster & Foundation, 1988), vilket implicerar att seendepraktiker är beroende av den sociala kontexten och existerande maktrelationer. Det betyder att den fysiska förmågan att se skiljer sig från att praktisera seende som en social företeelse. Visualitet handlar om hur sociala koder är kopplade till hur vi ser, vad vi förmås att se, vad vi tillåts att se och hur vi förhåller oss till seendet eller sådant som osynliggörs (Foster & Foundation, 1988). Visualitet hänger även ihop med hur miljöer konstrueras i förhållande till seendepraktiker och är ett begrepp som riktar uppmärksamhet mot hur maktrelationer förekommer på olika sätt där seende praktiseras (Sturken & Cartwright, 2001/2018). Maktrelationer i seendepraktiker har sin grund i vilka betydelser som delas och skapas genom bilder på olika platser och i olika kulturer. Vad som görs synligt eller inte är kopplat till makt och visuell kultur är därför centralt för produktion av maktrelationer. Ett annat perspektiv på maktrelationer i seendepraktiker är att det behövs beaktas hur visuella teknologier och bilder används för att producera hierarkiska indelningar med utgångspunkt i till exempel klass, etnicitet, kön och sexualitet (Rose, 2001/2016). Historiskt sett har bilder använts för att befästa makt och auktoriteter har gjort anspråk på rätten att utöva seende för att upprätthålla rådande maktförhållanden. Samtidigt kan sociala strukturer även visa tecken på visuellt motstånd, det vill säga kamp för rätten att utöva seende och motstånd mot hur auktoriteter formar seendepraktiker (Mirzoeff, 1999/2009). Visualitet är i denna studie ett centralt begrepp som används för att beskriva hur lärare och elever tillsammans utvecklar seendepraktiker i förhållande till hur maktrelationer i klassrummet tillåter och begränsar vad som synliggörs eller inte i bilder.

Diskursbegreppet och diskursanalys

Diskursbegreppet används frekvent i vetenskapliga sammanhang och det varierar hur det definieras samt tillämpas. Marianne Winther Jørgensen och Louise Phillips (2000) tar upp att ordet diskurs i en bred definition ofta nyttjas för

att beskriva språk som strukturerat i olika mönster. Människors utsagor formas av dessa mönster enligt den sociala praktik som de befinner sig i (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). De tar också upp att diskursanalys kan utgå från en mängd olika tvärvetenskapliga perspektiv och att det inte finns någon konsensus i vad diskurs är eller hur diskurs analyseras. Därför kan diskursanalys uppfattas som en mångfald av olika ansatser som förekommer inom olika vetenskapliga discipliner. Beroende på vilken tradition som man utgår från i diskursanalys innebär det variationer av hur diskursbegreppet definieras. Dock kan det generellt sett framhållas, enligt Göran Bergström och Kristina Boréus (2016), att diskursanalys sätter språk och handlingar i centrum. De betonar att ett diskursivt synsätt fokuserar på hur språk bidrar till att forma praktiker och att handlingar förutsätter ett språk. Bergström och Boréus (2016) skriver även att diskursanalys riktar sig företrädesvis mot forskningsfrågor om makt och konstruktioner av identitet, samt lägger mindre vikt på samhälleliga aktörer. Michel Foucault (1969/2011) som fördjupade betydelsen av diskursbegreppet beskriver det som ”en mängd utsagor beroende av formeringssystem” (s. 140), vilket bottnar i hans hypotes om att alla samhällen härbärgerar procedurer som inbegriper regleringar av vad som får komma till uttryck eller inte inom olika praktiker (Foucault, 1971/1993).

I denna studie ringar jag in diskursbegreppet och diskursanalys utifrån texter av och som relaterar till Michel Foucault, för att sedan tillämpa diskursbegreppet i analys av tal och handlingar i klassrum. Ett foucauldianskt perspektiv på diskursanalys innebär att lägga fokus på hur praktiker producerar vissa slags yttranden, såsom praktiker inom medicin, skola eller kriminalvård (Foucault, 1972/2010, 1975/2017). I *Vetandets arkeologi* skriver Foucault (1969/2011) om hur han använder diskursanalys för att åskådliggöra hur olika utsagor relaterar till varandra och hur dessa relationer fungerar som utestängningsmekanismer. Han menar att diskurser innebär att människor kontrolleras och i *Diskursens ordning* (Foucault, 1971/1993) tar han upp utestängningsmekanismernas funktioner, till exempel att definiera vad som ses som rätt eller fel. En diskurs beskriver han som ett regelsystem som legitimerar viss sorts kunskap och som pekar ut vem som har rätt att uttala sig och om vad. Diskurser är också i ständig konstruktion eftersom regler inte är statiska utan förändras efter hand (Foucault, 1971/1993). Således är mitt perspektiv på interaktioner i klassrummet att de definieras av ett regelsystem för vem som får uttrycka sig och om vad. Diskurser styr hur och vilka konstruktioner av kunskap som produceras i visuella möten i klassrummet. Vidare framkommer i Foucaults texter hur diskurser även inbegriper maktrelationer, till exempel i *Övervakning och straff* (Foucault, 1975/2017). Men han framför också hur diskurser kan innebära motstånd mot rådande traditioner eller regler (Foucault, 1988). Det föranleder att betrakta interaktioner i klassrummet även utifrån ett maktperspektiv.

Mitt val av diskursanalys utifrån Foucault grundas på strävan efter att besvara forskningsfrågor som inbegriper fokus på maktrelationer och konstruktioner av subjekt i klassrum, vilket jag avser att göra utifrån perspektiv på skolan som institution. Denna studie analyserar med andra ord inte deltagarnas interaktioner som enskilda aktörer, utan jag betraktar deltagarnas interaktioner som del av de tecken på diskurser som förekommer i skolan och undervisningen. Deltagarnas tal och handlingar ser jag som uttryck för vad som möjliggörs eller begränsas inom skolans institutionella ramverk. Inte heller är det makten i sig som är i fokus för analys, utan det är vad maktrelationer producerar i klassrum och hur uteстängningsmekanismer är förbundna med vilka konstruktioner av kunskap som möjliggörs. Enligt Foucault (1969/2011) är kunskap att betrakta vad som i en viss praktik och tid bedöms som ”sann” kunskap eller inte. Vad som är sant skiftar över var och i vilken tid människor befinner sig, vilket är grunden till varför Foucault (1969/2011) menar att kunskap behöver problematiseras utifrån tid och plats. Vidare tar Foucault (1971/1993) upp att kunskap står i nära relation med makt. Han menar att uteстängningsmekanismerna aktiveras av rådande syn på kunskap, vilket innebär att vad som vid en vis tid och plats ses som kunskap reglerar vad som får uttryckas och hur det får uttryckas. Makt och kunskap hänger enligt Foucault (1980) ihop och kan inte säras på, vilket förespråkar ett intresse i att undersöka relationer mellan makt och kunskap (eller *vetande* som det franska ordet *savoir* också översätts till).

> Makten producerar vetande… att makt och vetande direkt förutsätter varandra; att det inte finns något maktförhållande utan att ett därmed sammanhängande område av vetande skapas och att det inte heller finns något vetande som inte samtidigt förutsätter och utbildar ett maktförhållande (Foucault, 1975/2017, s. 57).

Därtill ser han inte makt som enbart negativ i form av uteslutningar, censur och repression. Tvärtom konstaterar han att makten är produktiv, den skapar verklighet och sanningsritualer (Foucault, 1975/2017). Detta är också grunden till mitt intresse i att analysera och problematisera interaktioner i klassrummet och att studera hur maktutövande resulterar i konstruktioner av kunskap i visuella möten i klassrummet. Diskurs i denna studie betraktas därmed som en praktik i vilken kunskap konstrueras i interaktioner och i relation till maktutövande.

Ett urval av Foucaults begrepp

I analysen av empirin i denna studie utgår jag från ett urval texter av Michel Foucault som tar upp begreppet *diskurs* (Foucault, 1969/2011, 1971/1993, 1972/2010, 1975/2017). Han studerade hur olika tankesystem gjorde vissa

praktiker möjliga eller omöjliga enligt rådande *sanningsregim* (*régime of truth*), vilket handlar om hur ”sanning” produceras i relation till hur makt utövas systematiskt (Foucault, 1980, s. 133). Diskursanalys i Foucaults anda tolkar jag som att det handlar om att ifrågasätta självklarheter, att inte rakt av acceptera praktikers giltighet. Det handlar också om att allt kanske inte är som man trodde vid första anblicken (Foucault, 1969/2011). Jag betraktar i denna studie visuella möten i klassrummet som en *diskursiv praktik*, i vilken både kunskap och maktrelationer uttrycks genom handlingar av olika slag, till exempel genom val av bilder, uttalanden om bilder, gester och tonfall i interaktioner kring bilder. Det är en diskursiv praktik som kommer till uttryck genom handlingar och språk. En mängd objekt förekommer som man kan tala om eller inte får tala om (Foucault, 1969/2011), vilket inbegriper att det finns ett fält av möjliga utsägelser och en mängd begrepp, som kan förekomma som föreställningar eller teman. Genom handlingar och språk visar sig en uppsättning av val. Kunskap bildas enligt Foucault (1969/2011) genom en ”mängd av element som har formats på ett regelbundet sätt genom en diskursiv praktik” (s. 227). Diskursanalys kan till exempel handla om hur ”förbud, uteslutningar, gränser, uppvärderingar, friheter, överskridanden och… yttranden, verbala eller ej, är förbundna med en bestämd diskursiv praktik” (Foucault, 1969/2011, s. 240).

Diskursanalysen visar således enligt Foucault (1969/2011) vissa regelbundna sätt att tala och handla, men inte som absoluta sanningar utan som en möjlig dimension enligt vilken den diskursiva praktiken kan beskrivas. Vidare skriver han att en *regelbundenhet* som ”kan definieras mellan objekten” (Foucault, 1969/2011, s. 57) kallas för en *diskursiv formation*. Med andra ord handlar en diskursiv formation om de regler som styr en viss diskurs, vilket utgör grunden för hur sanningsregimer konstrueras. Det vill säga, en uppsättning regler som särskiljer vad som ses som sant eller falskt inom ett visst tankesystem står i relation till hur maktutövande upprätthåller och producerar ”sanning” (Foucault, 1980).

Diskursanalys i linje med Foucaults studier av tankesystem riktas sålunda mot att visa hur kunskap i en diskursiv praktik kommer till uttryck genom beteenden och föreställningar, men det handlar inte om att avgöra dess rötter eller biografi utan kan förstås som det som Foucault (1969/2011) benämner arkeologi. Det är med andra ord den diskursiva praktikens förekomst och företeelse som står i centrum för analys. Därtill skriver Foucault (1969/2011) att diskurser både ska betraktas som att de består av tecken och ”som praktiska handlingar som systematiskt bildar de objekt som de talar om” (s. 70). Det involverar att analysera diskursiva praktiker utifrån premissen att de består av mer än endast språk och tal. I analys av diskursiva praktiker behöver man därför också beakta hur handlingar utgör en integrerad del av den diskursiva praktiken.

Vidare beaktar Foucault (1969/2011) i diskursiv praktik de positioner och funktioner som subjektet kan inta. Han studerar hur människor blir subjekt

och underkastas olika sanningsregimer. Dock hänvisar han inte till det handlande subjektet, vilket beror på att han vill undvika ”former som [ska] tillämpas av alla talande subjekt på samma sätt” eller att ”ta fram den stora universella diskurs som [ska] vara gemensam för alla människor under en epok” (Foucault, 1969/2011, s. 248). Det är däremot viktigt enligt Foucault (1969/2011) att beskriva skillnader och hur människor inom samma diskursiva praktik kan uttrycka motsatta åsikter och handla motstridigt. Likaså är det viktigt att lyfta fram hur diskursiva praktiker kan skilja sig från varandra. Foucault (1969/2011) har med andra ord, i betraktandet av vad diskurs utgör, ingen strävan ”efter att återfinna det ursprungliga eller att bevara minnet av sanningen” (s. 255). Detta innebär i analysen av denna studies material att jag inte söker några ultimata eller dolda sanningar, utan hur den diskursiva praktiken ter sig, vad för slags konstruktioner av kunskap som kommer till uttryck och hur maktrelationer tillåter eller begränsar handlingsutrymme enligt rådande sanningsregimer. Vidare analyseras vilka slags *positioner* som lärare och elever kan inta i visuella möten i klassrummet. Det handlar inte om att ena subjektets funktion, utan snarare att betrakta dess splittring över möjliga platser och positioner som kan intas i den diskursiva praktiken. Istället för ett sökande efter uttryck för det tänkande subjektet, är det ett sökande efter att ”definiera de positioner och funktioner subjektet [kan] inta i diskursernas brokighet” (Foucault, 1969/2011, s. 249).

Utöver Foucaults tidigare texter kring tankesystem och sanningsregimer, utgår jag också från hur han i senare texter tar upp hur människor använder teknologier för att förstå och skapa sig själva (Foucault, 1988). Han menar att det inte finns någon given mänsklig natur utan endast teknologier genom vilka subjekt konstrueras och konstruerar sig själva. Han delar in dessa teknologier i fyra huvudsakliga teknologier: ”technologies of production”, ”technologies of signs systems”, ”technologies of power” och ”technologies of the self”. Den sist nämnda beskriver han enligt följande.

> …technologies of the self, which permit individuals to effect by their own means, or with the help of others, a certain number of operations on their own bodies and souls, thoughts, conduct, and way of being, so as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection, or immortality (Foucault, 1988, s. 225).

Begreppet *jag-tekniker* (*technologies of the self)* kan uppfattas som att Foucault (1988) betonar att människor inte enbart ses som subjekt som måste underkasta sig ett visst maktsystem, utan att de även kan använda sig av teknologier för att konstruera sig själva inom ett visst maktsystem. Liksom Tina Besley och Michael A. Peters (2007) menar jag att Foucaults syn på makt därmed utvecklas till att inkludera jag-tekniker genom vilken individer ständigt konstruerar sig själva som subjekt. Vidare tar jag avstamp i analysen av min empiri i hur Besley och Peters (2007, s. 17) skriver att man kan inspireras

av Foucaults tankar kring jaget (*the self*) för att undersöka hur och på vilka sätt elever i pedagogiska kulturer lär sig att säga sanningar om sig själva. Dessa sanningssägande diskurser menar de är avgörande i konstruktion och rekonstruktion av lärarnas och elevernas jag (*the self*). Jag tar också, liksom Besley och Peters (2007), fasta på att Foucaults vidareutvecklade syn på maktbegreppet inte enbart är att makt utövas negativt genom förtryck, tvång och dominans. Makt kan också utövas positivt för att frigöra och ge utrymme för individer att ständigt konstruera sig själva som subjekt, vilket också inkluderar strategier för motstånd mot sanningsregimer (Besley & Peters, 2007, s. 21).

Utifrån min läsning av Foucault och med inspiration i Besleys tolkningar av Foucault placerar jag mig som forskarstuderande och denna studie i ett foucauldianskt perspektiv i betydelsen att det inte finns något på förhand givet transcendentalt mänskligt subjekt, utan människor konstrueras historiskt som subjekt och utövar jag-tekniker på olika sätt och i olika tider. Det innebär också att jag utgår från att vi inte kan ha tillgång till någon given eller grundläggande mänsklig natur, utan endast till de historiskt förankrade diskursiva praktiker utifrån vilka det är möjligt att rekonstruera de underliggande sanningsregimer och jag-tekniker som vi alla är mer eller mindre styrda av i vårt sanningssökande (*truth games*) och vår förståelse av oss själva (Foucault, 1988, s. 224). Således inbegriper det foucauldianska perspektivet att jag som forskarstuderande också är ett subjekt som konstrueras utifrån den tid, plats och maktsystem där jag befinner mig.

Uteslutningsprinciper och övergripande skoldiskurs

I samhället existerar enligt Foucault (1971/1993) *uteslutningsprinciper*. *Viljan till sanning* är en sådan och han betonar hur den är en oundviklig del av diskurser. Han menar att den, liksom andra uteslutningsprinciper, behöver ett institutionellt stöd för att utövas och förekommer bland annat inom medicinska och pedagogiska praktiker. Viljan till sanning relaterar till hur kunskap inom ett samhälle används, värderas, distribueras, fördelas och erkänns. Det kan sättas i samband med vad han skriver om hur skolan organiseras. Upplägget av inlärningstiden, som innebär att en lärare och en grupp elever vistas i samma rum, har lett till att läraren kan samtidigt undervisa och övervaka en grupp elevers arbete. Foucault (1975/2017) skriver att skolan genom det kom att fungera som en ”undervisningsmaskin, men också som en maskin för att övervaka, rangordna och belöna” (s. 188). Klassrummet tillät i och med den organiseringen en rumslig översikt som resulterade i att läraren kunde mäta, bestraffa och belöna eleverna baserat på deras arbetsinsatser.

Foucault (1975/2017) tar också upp hur pedagogiken började genomsyras av disciplin som en maktteknologi. I skolan handlar det om etablering av olika undervisningsstadier, graderande prov, studieprogram och svårighetsgrader, vilka elever bedöms utifrån. Skolans examenssystem blir i Foucaults

(1975/2017) perspektiv en maktutövning i hur lärare förmedlar kunskap samtidigt som de mäter elevernas kunskap. Den examinerande skolan anser han kännetecknas av en pedagogik som fungerar som vetenskap, en pedagogik som formades till att bli analytisk och systematiserande, med anspråk på hur varje elev ska utbildas och underkastas skolans graderande hierarki. ”Skolan blir en läroapparat där varje elev, varje nivå och varje ögonblick, om man kombinerar de rätt, ständigt utnyttjas i den allmänna undervisningsverksamheten” (Foucault, 1975/2017, s. 210). Det implicerar också att läraren utnyttjas i undervisningsverksamheten till att upprätthålla läroapparaten.

Sålunda kan skolan i Foucaults (1975/2017) termer ses som en maskin vars kugghjul kräver automatisk underkastelse. Lärarens privilegium i detta maskineri inbegriper att kunna bedöma, bestraffa och belöna elevernas prestationer baserat på vad som betraktas som sann kunskap. Vidare diskuterar Foucault (1971/1993) vikten av att ifrågasätta viljan till sanning och vilka diskurser som erbjuds. Han lyfter att utbildningen i samhället förgäves strävar efter att erbjuda individer tillgång till alla möjliga slags diskurser. Foucault (1971/1993) påpekar att varje utbildningssystem i sig innebär ett politiskt spel om vilka diskurser som ska föras och att det i sin tur påverkar vilka slags konstruktioner av kunskap och makt som eftersträvas. Läroplaner kan följaktligen uppfattas som ett konkret uttryck för kampen om vilka diskurser som ska få utrymme och vilka konstruktioner av kunskap som eftersträvas i skolan. Diskurser som kommer till uttryck i läroplaner står i relation till hur lärare iscensätter interaktioner med elever i klassrummet och hur diskursiva praktiker i klassrummet förekommer. Maktrelationer i den diskursiva praktiken styr också vad som kan uttryckas eller inte, samt vem som får uttrycka sig eller inte i klassrummet. Således upprättas relationer mellan lärare och elever i klassrummet, vilka är underkastade rådande sanningsregim om vad som är att betrakta som sann kunskap eller inte. Men maktutövande i klassrummet är inte en ensidig konstruktion av kunskap som kräver enbart underkastelse. Det finns också enligt Foucault (1988) möjligheter till motstånd och jag-tekniker, som elever och lärare kan utöva i den diskursiva praktiken i klassrummet.

En annan utestängningsprincip som Foucault (1971/1993) lyfter är *förbudet*, vilken handlar om vad som får och inte får sägas, när man får säga något eller inte, samt vem som får uttala sig om vad. Tabun, ritualer och det talande subjektets privilegierade rätt menar han utgör ett nätverk av förbud som är i ständig konstruktion. Frågor som i ljuset av förbud blir intressanta att undersöka är vem det är som talar och vem som har rätten att tala det slags språk som används. Till exempel skriver han att medicinskt språk inte kan brukas av vem som helst utan är förknippat med läkarens status, som har rätten att uttala sig medicinskt och därmed göra anspråk på makten att utöva den medicinska praktiken (Foucault, 1969/2011). Det är också angeläget att betrakta frågor om vem som erhåller status genom uttalanden och vem som styrker sanningsanspråken. Till exempel skriver han om läkarens status att det kräver ”vissa kriterier på kompetens och vetande; institutioner, system, pedagogiska

normer; rättsliga villkor som ger rätt att praktisera och experimentellt pröva vetandet – samtidigt som det fastställer gränserna härför" (Foucault, 1969/2011, s. 71). Det medför att läkarens status ställer krav på hierarkisk uppdelning av individer och definition av läkarens roll i samhället, som enligt Foucault (1969/2011) tilldelas rätt att ingripa, fatta beslut och övervaka förnuftets moraliska ordning inom den medicinska praktiken. Det kan liknas vid lärarens status och det pedagogiska språk som lärare använder, vilket handlar om definition av lärarens roll i samhället och vem som har rätten att uttala sig pedagogiskt. I skolans praktik tilldelas läraren rätt att ingripa, fatta beslut och övervaka konstruktioner av kunskap (Foucault, 1975/2017).

En tredje uteslängningsprincip som Foucault (1971/1993) tar upp är *en uppdelning och ett förkastande*, vilken han exemplifierar genom motsättningen mellan förnuft och vansinne. Sinnessjuka internerades, reglerades, övervakades och bedömdes på mentalsjukhusen, vilket ledde till att förnuftet konfronterades med oförnuftet (Foucault, 1972/2010). Den icke-vansinnige konfronterades med den vansinnige och förnuftet segrade genom det över oförnuftet på mentalsjukhusen. Hela tillvaron på mentalsjukhusen organiserades utifrån att de sinnessjuka var omyndiga och att vansinnet var som en barndom. Den förnuftige blev i denna situation den vuxne som intog en auktoritär position som innebar att kunna utöva dominans och bestämma över barnet, den oförnuftige, den vansinnige. Sådana uppdelningar mellan vilka som betraktas som förnuftiga och oförnuftiga kan även kopplas till normaliseringsmakt, som Foucault (1975/2017) anser är en av samhällets mest väsentliga funktioner och som erfordrar normaliseringsdomare.

> Vi befinner oss i läraren–domarens, läkaren–domarens, uppfostraren–domarens, ”socialarbetaren”–domarens samhälle; alla dessa låter det universellt normativa råda; och var och en av dem låter, på den punkt han befinner sig, kroppen, rörelserna, beteendet, uppförandet, färdigheterna och prestationerna lyda under normerna (Foucault, 1975/2017, s. 377).

Normalisering blev ett av de viktigaste maktredskapen genom införandet av standardiserad uppfostran och etablering av lärarseminarier. Genom det ”befäster det ”normala” sin ställning som tvångsprincip i skolorna” (Foucault, 1975/2017, s. 234). Han menar att skolans hierarkiska och jämförande system med övervakning, bedömning, belöning och bestraffning möjliggör en normaliserande granskning. Det implicerar att det även i skolan finns en organisering i att bedöma vad som är förnuftigt eller oförnuftigt, rätt eller fel beteende. För att kunna delta i samhällslivet behöver barnet förändras genom utbildning till den som är utbildad, vuxen, myndig och förnuftig. Skolan blir ett rum mellan barnets och den vuxnes värld (Foucault, 1975/2017). I rummet sker en transformation från barn till vuxen, omyndig till myndig, oförnuftig till förnuftig, outbildad till utbildad. Skolan är på så vis en maskin som förändrar individen.

Till exempel utgör skolans examensförfarande en sanningsritual som inbegriper att bedöma vad som är rätt eller fel. Elever betraktas inte som vansinniga, men likväl omyndiga barn, satta under övervakning av läraren som den vuxne, myndige och förnuftige. Lärarens position innebär övervakning och bedömning av elevernas beteende samt befogenheter att reglera det. Eleven ses som den omyndige som möter den myndige vuxne läraren, vilket kan tolkas som förnuftets seger över oförnuftet, barnets oförstånd som ska regleras av den vuxnes förstånd. Liksom den sjuke förväntas överlämna sig själv till läkaren, som kan utöva makten att bota honom (Foucault, 1972/2010), bygger skolans organisation på att eleven överlämnar sig till läraren, som kan utöva makten att utbilda eleven.

Sammanfattning – begreppet visuella möten i klassrummet

Visuell kultur är en del i de meningsskapande och sociala praktiker som pågår i klassrummet. Lärare iscensätter undervisning genom att välja bilder och tillsammans med eleverna engagera sig i seendepraktiker kring de utvalda bilderna. Visuella möten i klassrummet, som begrepp i denna studie, avser de interaktiva och meningsskapande processer som hela tiden utvecklas efter hand som lärare, elever och bilder möts i klassrummet. Därtill involverar visuella möten förhandlingar kring hur bilder kan betraktas, tolkas och skapas på olika sätt. Förhandlingar som relaterar till att bilders agens kräver både lärares och elevers uppmärksamhet samt att de måste förhålla sig till vad de ser. I visuella möten i klassrummet skapas upplevelser som leder till att lärare och elever tillsammans förhandlar och konstruerar sin syn på världen och sig själva.

Vidare förhåller lärare och elever sig i visuella möten i klassrummet till diskurser med tanke på vad som betraktas som rätt kunskap i hur bilder ska väljas, tolkas och skapas. Diskurser styr vilka konstruktioner av kunskap som produceras i visuella möten i klassrummet. De relationer som lärare och elever upprättar i klassrummet kan relateras till förekomsten av diskurser, vilka utgör grunden för den sanningsregimen som de konstruerar tillsammans.

Dessutom inbegriper visuella möten att läraren kan genomföra normaliserande granskningar av elevernas kunskap beroende på vad som betraktas som rätt att eftersträva i undervisningen. Den övergripande skoldiskursen (Foucault, 1971/1993, 1975/2017) möjliggör detta, eftersom lärare kan inta positionen som den förnuftige vuxne som utbildar eleverna, vilka i sin tur förväntas inta positionen som de oerfarna omyndiga som ska utbildas. Det inkluderar möjligheter för eleverna att forma sanningar om sig själva och världen när de tillsammans med läraren förhandlar bilders betydelser. Vidare påverkar visualitet i klassrummet vilka betydelser som delas och konstrueras i visuella

möten. Seende som praktiseras i visuella möten är reglerat av hur maktrelationer i klassrummet reglerar vad som visas eller inte, samt vem som får uttrycka sig och om vad.

4. Metod och genomförande

Detta kapitel tar upp studiens design och genomförande. Först motiveras valet av etnografisk studie, vilket inkluderar beskrivning och diskussion av primära och sekundära metoder. Efter det följer beskrivning av urvalet och presentation av deltagarna. Sedan redogörs för och diskuteras forskningsprocessen under fältstudierna. Därefter beskrivs och diskuteras tillvägagångssätt för transkriptioner och analysmetodens design. Kapitlet avslutas sedan med ett avsnitt om forskningsetiska överväganden, vilket också berör diskussion av metod.

En etnografisk studie

Centralt för denna studies design är att den handlar om möten mellan bildlärare, elever och bilder. Den tar sin utgångspunkt i en avsikt att undersöka visuella möten i en vardaglig klassrumspraktik. För att kunna studera sådana möten valde jag att genomföra fältstudier på två gymnasieskolor.

Det som intresserar mig är det meningsskapande som de visuella mötena innebär för bildlärare och elever. För att kunna ställa frågor kring visuella möten som seendepraktiker i klassrummet valde jag en etnografisk studie i vilken intervjuer och klassrumsobservationer var primära metoder för att producera material. Tanken med kombinationen av intervjuer och observationer var att producera ett rikt material som inkluderade både mina och deltagarnas reflektioner, som kunde leda till mer kunskap om vad som sker i visuella möten i klassrummet. Jag har i studiens design inspirerats av hur Gösta Arvastson och Billy Ehn (2009) beskriver att etnografen med hjälp av sina sinnen kan studera sitt valda fenomen i en viss miljö. Genom intervjuer blev det möjligt att studera deltagarnas uttalande uppfattningar om vad som sker i interaktioner mellan bildlärare, elever och bilder i klassrummet. Genom klassrumsobservationer blev det möjligt att studera interaktioner i möten mellan bildlärare, elever och bilder.

Utöver de primära metoderna intervju och observation har jag använt sekundära metoder. Dessa kompletterande metoder bestod av videofilmning, elicitering, ljudupptagning med bandspelare, att anteckna för hand samt reflektion i arbetsjournal. Studiens kombination av primära och sekundära metoder kommer ur den brottningsmatch som jag upplever att det innebär att skriva om ett multimodalt fenomen. Jag har brottats med att tolka, sätta ord på

och skriva analys om ett multimodalt fenomen som involverar visuella, verbala och förkroppsligade sätt att interagera. Nedan beskriver och diskuterar jag de sekundära metoderna.

Visuella metoder är en del av denna studies design. Sarah Pink (2013) skriver att när etnografer producerar bilder, såsom fotografier och videofilm, blir bilderna en del av den etnografiska kunskap som konstrueras. Likaså blir erfarenheterna av att producera bilderna och diskutera dem en del av den etnografiska kunskap som konstrueras (Pink, 2013). Hon tar upp att bilder kan vara en del av hur man som etnograf erfar, lär sig, kommunicerar och representerar kunskap. Jag valde att arbeta med visuella metoder i både intervjuer och observationer eftersom bilder i klassrummet var en central del i den interaktion som studerades. Jag behövde anteckna visuellt för att minnas och efter observationstillfället kunna fortsätta tolka interaktioner i visuella möten. Det videofilmade materialet betraktar jag följaktligen, liksom Vaike Fors och Åsa Bäckström (2015), som visuella fältanteckningar. Vidare anser jag att det är väsentligt att använda visuella metoder för att i det empiriska materialet inkludera multimodala sätt att kommunicera såsom bilder, kroppshållning, handlingar, gester och blickar. Det filmade och fotograferade materialet utgjorde med andra ord ett avsevärt stöd för mig att minnas och kunna fortsätta tolka intervjuer och observationer.

Vidare betonar Pink (2013) att bilder är en oundviklig del av de miljöer vi lever och forskar i. Bruket av visuella metoder i etnografi gör det möjligt att engagera sig i bilder, teknologier, sätt att se och erfara som centrala delar i den etnografiska processen (Pink, 2013). Det ser jag som väsentligt i denna studie. Jag har genom denna studies etnografiska design utformat tillvägagångssätt för att undersöka hur användningen av bilder i klassrumsmiljö kan förstås. Det har gjorts med fokus riktat mot hur mänskliga relationer, ting, texter, bilder och teknik hänger ihop i klassrumstillvaro. Jag avsåg med andra ord att som etnograf studera vad som pågår i en social kontext genom att använda mina sinnen med betoning på det visuella. Genom det har jag valt en metod som erbjuder en väg att söka förstå erfarenheter som är sinnliga, outtalade, underförstådda, osynliga och som kanske därtill inte alltid är mätbara eller kan översättas till skriven text (Pink, 2013). Metoden innebar således ett etnografiskt arbete som framför allt bestod av att tolka, beskriva och analysera utifrån det som jag som etnograf erfar med mina sinnen.

Videofilmerna som producerades vid observationerna använde jag även för elicitering vid samtal och intervjuer med deltagarna. Elicitering beskriver Pink (2013) som samtal i vilka etnografen och deltagare diskuterar och jämför sina erfarenheter utifrån fotografier eller videofilm som har producerats som en del av studiens material. Sådana samtal menar Pink (2013) kan bidra till att etnografen kan få vidare förståelse för deltagares perspektiv. Genom att visa utvalda filmklipp ur videofilmerna för deltagarna, samtala och ställa frågor om de visuella mötena fick jag ta del av deltagarnas reflektioner kring vad som hände i klassrumspraktiken. Därigenom kunde jag ytterligare fördjupa min

förståelse av de observerade visuella mötena. Det hjälpte mig att förstå lärarnas förhållningssätt till hur de använde bilder tillsammans med eleverna.

Förutom att videofilma har jag använt bandspelare för ljudupptagning som ett komplement till det ljud som spelades in på videofilm. En bandspelare kan fånga nyanser i uttalanden som inte alltid en videokamera kan. Jag har också antecknat för hand reflektioner och frågor som jag upplevde under observationerna för att komma ihåg dem efteråt. Men mestadels är det videokamerorna som stått för produktion av fältanteckningar.

Därtill har jag reflekterat i en arbetsjournal efter varje intervju, observation och samtal med elicitering. Steinar Kvale och Svend Brinkman (2014) skriver att en arbetsjournal kan vara till hjälp under forskningsprocessen för att löpande notera insikter och reflektioner, vilket även kan vara ett stöd i analysen. Arbetsjournalen hjälpte mig således att utveckla reflektioner och påbörja analys. Genom reflektivt skrivande som baserades på mina upplevelser som etnograf kunde jag fördjupa min förståelse för visuella möten i klassrummet. Reflektionerna i arbetsjournalen var också underlag för vad jag undersökte vidare under kommande klassrumsobservationer och samtal med bildlärarna.

Jag vill också tillägga att även om visuella metoder kan planeras noggrant innan fältstudiernas start så är det vanligt att de utvecklas efter hand när ett forskningsprojekt genomförs i praktiken (Fors & Bäckström, 2015). Etnografer behöver därför vara beredda på att oväntade saker sker under fältstudierna som kan leda till att metoden behöver utvecklas. Pink (2013) tar upp att visuell etnografi praktiseras och formas av både teoretiska perspektiv och prioriteringar ute på fältet som behövs för studien. I denna studie har en omsorgsfull planering gjorts av den etnografiska metoden inför fältstudierna och sedan utvecklades den under tiden jag genomförde fältstudierna. Hur fältstudierna praktiskt planerades och genomfördes utvecklas nedan i avsnittet *Forskningsprocessen under fältstudierna*.

Urval

För att hitta deltagare till studien valde jag att först skriva ett informationsbrev avsett att mejlas som förfrågan till bildlärare (se bilaga 1). Jag letade sedan reda på kontaktuppgifter på hemsidor till 24 gymnasieskolor i mellersta Sverige. Jag uteslöt de två närmaste kommunerna där jag själv bor för att minimera risken att deltagarna i studien skulle känna mig sedan tidigare. På så sätt såg jag till att jag och deltagarna inte hade någon relation som eventuellt kunde påverka studien. Innehållet i skolornas kontaktuppgifter varierade. Ibland fanns kontaktuppgifter till bildlärarna på skolors hemsida medan på andra hemsidor fanns endast kontaktuppgifter till skolledning eller skolexpedition. Det innebar att jag kunde nå bildlärarna på olika sätt.

Min tanke var från början att kontakta bildlärare direkt för att ställa frågan om deltagande för att sedan i nästa led tillfråga arbetsgivare. På så vis tänkte

jag att bildlärarna inte skulle behöva uppleva press från arbetsgivaren att delta i studien. Men då kontaktuppgifter till bildlärare ofta saknades på skolornas hemsidor fick jag frångå det och istället som första kontakt mejla samt ringa skolledningar och skolexpeditioner. Det var ett tidskrävande arbete att nå fram till bildlärare med förfrågan om deltagande i studien. Men till slut kom jag till en punkt då två bildlärare på två olika skolor tackade ja till att delta. Då slutade jag att leta efter deltagare. Det innebar att det blev de bildlärare som först tackade ja som deltog. Det var även ett krav att de bildlärare som skulle delta i studien var legitimerade bildlärare.

Informationsbrevet till bildläraren (se bilaga 1) upplyste om att studiens syfte var att undersöka visuella möten i bildundervisning i gymnasieskolan. I brevet stod att förhoppningen med forskningsprojektet var att det skulle leda till mer kunskap om de betydelser som visuella möten i skolan har, samt att det skulle sätta ord på och undersöka vad bilder har för betydelser i undervisning. Efter att de två bildlärarna hade tackat ja kontaktade jag deras respektive skolledning och bad om tillstånd för att bildlärarna och deras elever skulle få delta i studien. När jag hade fått dessa tillstånd genomfördes den inledande intervjun med respektive bildlärare och efter den pratade vi om vilket ämne som skulle kunna komma ifråga för de planerade fältstudierna. Fokus i valet av skolämne handlade om vilken kurs bildläraren hade undervisning när denne valde bilder som hen använde tillsammans med eleverna. Nästa steg var att tillfråga eleverna om de ville delta. Innan observationerna skulle börja presenterade jag studien och mig själv under en lektion. Då gav jag muntlig och skriftlig information om studien till eleverna (se bilaga 2). De fick sedan ta ställning till om de ville delta i studien eller inte. Två elever valde att inte delta. Dessa elever ingår inte i studien på något vis. Av de deltagare som valde att delta har ingen valt att avbryta sitt deltagande.

Vid valet av vilket skolämne som skulle observeras ställdes kravet att det skulle vara ett ämne som bildlärare på gymnasienivå är behöriga i. På gymnasienivå kan en bildlärare vara legitimerad i andra bilddidaktiska ämnen än det som heter *Bild* (Skolverket, 2011b). Valet av ämnen som observerades föll slutligen på *Bildteori* (Skolverket, 2011c) respektive *Medieproduktion* (Skolverket, 2011g). Valet att observera just två bildlärare med varsin klass i respektive ämne är följaktligen en avgränsning som jag har gjort i denna studie. Jag övervägde hur många bildlärare och ämnen jag skulle hinna följa. Resultatet blev att jag följde två bildlärare eftersom det skulle kunna leda till empiri som kunde diskuteras utifrån exempel på hur olika bildlärare väljer bilder och iscensätter undervisning. De visuella möten som därigenom kunde inkluderas i analys och diskussion utgör exempel som lärare kan relatera till och reflektera över i förhållande till sin egen undervisning.

Presentation av deltagare

I studien deltog två bildlärare med varsin klass på två olika gymnasieskolor i två olika kommuner i mellersta Sverige. Jag följde båda dessa klasser separat och enligt min kännedom hade de sinsemellan inte kontakt med varandra. Båda bildlärarna sade sig ha för vana att välja och använda bilder i undervisningen tillsammans med elever, vilket var en viktig förutsättning utifrån denna studies syfte och frågeställningar.

Den första bildläraren är Anders som arbetar på ett större kommunalt gymnasium som har flera nationella program. Han är legitimerad bildlärare och har behörighet att undervisa i flera olika ämnen som är relaterade till det bilddidaktiska fältet. Anders har arbetat som bildlärare i över 10 år och tjänstgjorde under denna studies genomförande på Estetiska programmet. Ämnet som Anders undervisade i och som jag observerade är *Bildteori* (Skolverket, 2011c). Eleverna på denna skola läser *Bildteori* på inriktningen *bild och formgivning* under årskurs 2. Jag följde Anders och hans klass om knappt trettio elever under läsåret 2017/18 på sex lektioner. Klassen bestod av två pojkar och resten flickor.

Den andra bildläraren är Stina som också arbetar på ett större kommunalt gymnasium som har flera nationella program. Stina är legitimerad bildlärare och har behörighet att undervisa i flera olika ämnen som är relaterade till det bilddidaktiska fältet. Stina har arbetat som bildlärare i över 20 år och tjänstgjorde under denna studies genomförande på Samhällsvetenskapsprogrammet. Ämnet som Stina undervisade i och som jag observerade är *Medieproduktion (Skolverket, 2011g)*. Eleverna på denna skola läser *Medieproduktion* på inriktningen *Medier, samhälle och kommunikation* under årskurs 2. Jag följde Stina och hennes klass om fyra elever under vårterminen 2018 på fem lektioner. Storleken på klassen berodde på att det var endast fyra elever som valde att läsa denna inriktning. Samtliga elever i klassen var flickor.

Valet av klasser styrdes inte av fördelning mellan pojkar och flickor utan det var snarare en slump att det blev just denna fördelning.

Forskningsprocessen under fältstudierna

Fältstudierna planerades som en iterativ process för materialproduktion som hänger ihop med tolkning och analys av det empiriska materialet. Forskningsprocessen utformades som en spiralrörelse mellan materialproduktion och analys, som utvecklades allt eftersom intervjuer och observationer genomfördes. Efter genomförd materialproduktion gick processen med tolkning och analys vidare, vilket beskrivs i avsnittet om analysmetod nedan. Det är med andra ord svårt att helt särskilja metoderna för materialproduktion, tolkning och analys, vilket ofta är fallet i etnografiska och fältforskande studier (Fors

& Bäckström, 2015). Nedan följer beskrivning och diskussion av forskningsprocessen under fältstudierna som inbegriper materialproduktion och inledande tolkning samt analys av material.

Först redovisas tre tabeller som ger en översikt av det producerade materialets omfattning. Tabellerna visar lektioner, intervjuer och samtal i antal minuter. Uppdelningen av lektionstiden mellan genomgångar/redovisningar och arbete med bilduppgifter är relaterad till analys av resultaten i kommande kapitel.

Tabell 1.

Intervjuer och samtal angivet i minuter

	Stina	Anders	Stinas elever	Anders elever
Första intervjun	52	68		
Samtal mellan	43	38		
observationer	35	78		
	41	65		
Avslutande intervjun	65	73	74	92

Tabell 2.

Observationer – Anders och elever, lektionstid angivet i minuter

Lektion	Genomgångar/redovisningar	Elevers arbete med uppgifter
1	35	14
2	51	30
3	38	0
4	33	23
5	37	32
6	71	13
Totalt	265	110

Tabell 3.

Observationer – Stina och elever, lektionstid angivet i minuter

Lektion	Genomgångar/redovisningar	Elevers arbete med uppgifter
1	31	115
2	82	45
3	48	65
4	2	113
5	8	43
Totalt	171	381

Fältstudierna på respektive gymnasieskola inleddes med en intervju med bildläraren då frågor ställdes kring bildlärarens val och användning av bilder i undervisning (se intervjuguide i bilaga 3). Intervjufrågorna handlade om vilka slags bilder som bildläraren väljer till undervisningen, var bildläraren hittar bilder, bildlärarens syften med sitt bildval och hur bildläraren använder bilder i sin undervisning. Jag bad också bildläraren visa exempel på bilder som hen har valt och använt i undervisningen. I anslutning till det ställde jag frågor om vad bildläraren anser att eleverna lär sig genom att just de bilderna som används och hur eleverna reagerar på bilderna. Sedan ställde jag även frågor om det finns bilder som läraren inte kan tänka sig använda och om det finns bilder som hen tror att andra lärare undviker att använda. I slutet av intervjun ställdes frågor om bildläraren hade förändrat sina val av bilder under de år hen undervisat, om bildläraren önskade någon utveckling av hur bilder används i undervisning och om det var något annat som bildläraren själv ville ta upp kring hur hen väljer och använder bilder som didaktiskt material i undervisning. Alla dessa intervjufrågor formulerades med tanke på studiens syfte och frågeställning. Formuleringarna av intervjufrågorna gjordes, såsom Kvale och Brinkman (2014) skriver, utifrån en ansats att översätta forskarfrågor till mer lättsamma intervjufrågor för att sikta mot ett ”naturligt samtalsflöde” (s. 174).

Intervjuguiden och genomförandet av den första intervjun med bildläraren var inspirerad utifrån det som Kvale och Brinkmann (2014) samt Aksel Tjora (2012) skriver om djupintervjuer. Intervjuguiden konstruerades så att den skulle kunna öppna för deltagarnas egna tankar kring studiens syfte (Tjora, 2012). Både dessa inledande intervjuer och de samtal respektive intervjuer som sedan följde genomfördes på respektive gymnasieskola i olika klass- och konferensrum. Jag lät deltagarna välja när vi skulle ses och var de ville att vi skulle vara under intervjuerna. På så sätt blev det tider och platser som fungerade för dem. Jag försökte därigenom anpassa tid och plats så att deltagarna kunde känna sig bekväma (Tjora, 2012). Alla intervjuerna spelades in med en filmkamera som var riktad mot de bilder som vi pratade om. Med andra ord låg fokus mest på ljudupptagning av talat språk och att genom videofilm anteckna de bilder som vi pratade om. Fokus låg inte på andra teckenskapande aktiviteter under intervjusituationerna eftersom intervjuerna genomfördes för att i första hand producera material kring deltagarnas uttalade uppfattningar om didaktiska val av bilder och användning av dessa i undervisning.

Efter den första intervjun med vardera bildläraren följde observationer av lektioner hos respektive bildlärare och klass. Jag hade inför detta skrivit en observationsguide (se bilaga 4). Observationsguiden använde jag som vägledning i början av fältstudierna för att öppna upp för olika möjliga perspektiv med tanke på studiens syfte och skapa mig en första förståelse av visuella möten i klassrummet (Tjora, 2012). Mitt fokus var redan från början inriktat på att utifrån frågeställningen observera interaktioner som involverade de bilder som bildläraren hade valt att använda i undervisningen.

I det inledande observationsskedet fokuserade jag på att beskriva vad som hände i klassrummet och utgick från vad jag omedelbart såg och hörde, vad som omedelbart var mest intressant, vad som var typiskt för situationer, om det fanns några speciella kännetecken för situationer och om det var något som triggade mig kring det som observerades (Tjora, 2012). Frågorna i observationsguiden handlade om att påminna mig om min frågeställning, studera vilket undervisningsmaterial som användes och på vilka sätt det användes med särskilt fokus på bilder. Vidare utgick jag från frågor som handlade om vilka deltagare som agerade i klassrummet, vad deltagarna interagerade kring, samt hur deltagarna interagerade i olika situationer och miljöer (Arvastson & Ehn, 2009). Frågor om vad som uttrycktes på olika sätt och hur miljön var fanns också med. Efter hand som de sex respektive fem observationerna med bildlärarna och klasserna genomfördes smalnade fokus av och i slutet av fältstudierna låg fokus mest på själva mötena mellan bildlärare, elever och bilder i klassrummets praktik.

Under observationerna deltog jag i klassrummet och ställde en fast filmkamera på stativ med vinkel över så mycket som möjligt av bildläraren och eleverna i klassrummet. Filmkameran stod antingen i ett hörn eller vid en vägg för att inte vara i vägen för eleverna eller lärarna, samtidigt som jag försökte hitta en bra vinkel för att filma interaktioner i klassrummet. Jag lade även en bandspelare för ljudupptagning på katedern eller annan bänk. Dessutom hade jag en mindre filmkamera av märket GoPro på mitt eget bröst. Jag hade från början tänkt att bildläraren skulle ha denna bärbara filmkamera på sitt bröst. Men då jag frågade Anders om det var möjligt påtalade han att risken fanns att eleverna skulle tänka mer på filmkameran än på att interagera med honom som lärare. Därför ville han inte ha filmkameran på sig. Det gav mig en tankeställare och jag valde istället att ha filmkameran på mig själv, vilket medförde att jag behövde välja var jag skulle befinna mig klassrummet för att komplettera den fasta filmkamerans videofilmning. Ibland satt jag stilla i en annan vinkel än den fasta filmkameran och ibland rörde jag mig i rummet, beroende på vilken typ av aktivitet det var. Om det var genomgång satt jag still och när det eleverna arbetade med praktiska uppgifter gick jag runt i klassrummet. Jag försökte fånga så mycket som möjligt av det som hände samtidigt som jag ville undvika att påverka skeendet i klassrummet.

Under observationerna förde jag fältanteckningar med hjälp av filmkamera, bandspelare samt penna och papper. Det jag skrev på papper för hand var reflektioner och frågor som jag ville se till att komma ihåg efter observationen. De handskrivna anteckningarna var en komplettering till det videofilmade materialet. Eftersom filmkamerorna producerade omfattande visuella fältanteckningar så antecknade jag för hand endast tankar, reflektioner och frågor kring det jag hade upplevt på plats. Det gjorde jag för att så mycket som möjligt kunna ta in det som hände i klassrummet, istället för att vara upptagen med att skriva. Ljudupptagningarna med bandspelare gjordes för att det som

sades under lektioner och intervjuer eventuellt skulle höras bättre i dessa än i videofilmerna.

Producerat material i form av videofilm, ljudupptagning och skrivna anteckningar kräver någon slags sortering. Därför arbetade jag med kodning och kategorisering av materialet under tiden jag genomförde fältstudierna. Visuellt material kan kodas direkt utan att transkriberas till skriven text genom att innehållet beskrivs i rubrikformer (Pink, 2013). Vidare kan kvalitativt material kodas med fokus på relevans till frågeställning (Tjora, 2012) och kodning av intervjuer kan göras med fokus på mening i uttalanden (Kvale & Brinkmann, 2014). Utifrån dessa ståndpunkter arbetade jag med kodning i direkt anslutning till observationstillfällena. Det skedde samma dag eller någon dag efter att en observation eller intervju hade genomförts och innan nästa skulle genomföras. Då lyssnade och tittade jag på de inspelade intervjuerna respektive observationerna. Samtidigt skrev jag ner tolkningar för hand om vad som hände och sades, samt formulerade koder som svarade mot studiens syfte och frågeställning.

Till en början handlade sorteringen av materialet om att söka fördjupad förståelse för hur bildlärare och elever tillsammans skapar mening i visuella möten när de interagerar kring bilder som bildlärarna har valt. Jag höll fokus på att reflektera utifrån syfte och frågeställning som då handlade om hur normer, värderingar och identitet kom till uttryck i de visuella mötena. Forskningsfrågorna handlade om hur bildlärare väljer bilder till undervisningen, hur bildlärare och elever interagerar och kommunicerar i visuella möten, samt hur bildlärare och elever uttrycker att de upplever visuella möten. Därtill var analysmetoden fortfarande under utformning och generellt sett inriktad på att söka förståelse för de klassrumspraktiker som studerades. Allt eftersom fältstudierna fortskred ledde tolkningarna fram till nya forskningsfrågor som berörde relationer mellan makt och kunskap, samt hur bildlärare och elever skapar sig själva i visuella möten. Med utgångspunkt i dessa reflektioner valde jag sedan att fördjupa min tolkning och analys av empirin med hjälp av Foucaultinspirerad diskursanalys.

I sortering och tolkning av materialet sökte jag således efter mening och utgick från Kvales och Brinkmans (2014) respektive Tjoras (2012) instruktioner för kodning av material. Det innebar att jag jobbade nära empirin och formulerade koder som bestod av uttryck som beskrev avsnitt ur intervjun eller observationen. Det resulterade i en mängd koder som genererades efter hand som materialproduktionen genomfördes, vilket vid kategorisering av koderna stegvis utgjorde en grund för reflektioner kring intervjuer och observationer. Kodningen och kategoriseringen bidrog således till olika perspektiv i analys av intervjuer och observationer. Under tiden fältstudierna genomfördes lyssnade och tittade jag också på redan kodat material upprepade gånger för att fortsätta sortera och försöka skaffa mig en överblick av empirin som helhet. Följande är ett antal exempel på sådana textnära koder (Tjora, 2012) som formulerades: ”har eget intresse för bilder”, ”gör sin egen kurslitteratur”, ”vill

använda exempel som eleverna känner igen”, ”eleverna ska anteckna vad det är eller står för”, ”bilder som berör, men får inte bli för starka”, ”utgår från sitt och elevernas intresse”, ”oerhört viktigt förmedla till eleverna vad det är vi jobbar med” och ”datorer lett till att bilder är lätta hitta”.

Koderna bearbetade jag vidare genom att skriva reflekterande om dem i arbetsjournalen, som jag förde kontinuerligt under hela fältarbetet. Dessa reflektioner och insikter handlade om förståelse för vad som hände och sades i klassrummet och under intervjuerna. Men även andra saker som till exempel miljö, utrustning, rumsplacering, bordsplacering, ljus, ljud och teknik ingick i reflektionerna. Det var så den iterativa processen uppstod. Allt eftersom jag var ute på fältet formulerades och fördjupades reflektioner, tolkningar och analys i arbetsjournalen. Dessa reflektioner, tolkningar och analys grundades på vad jag upplevde i klassrummen och genom intervjuerna med deltagarna.

Baserat på sortering, reflektion, tolkning och analys och skrivande i arbetsjournalen formulerade jag också efter hand frågor som jag samtalade med bildlärarna om mellan observationerna. Jag valde ut något eller några filmklipp från den senast observerade lektionen som exempel på det jag ville samtala med bildläraren om. Under samtalen med bildlärarna visade jag filmklippen och bad bildlärarna reflektera över vad som skedde i de visuella mötena. Dessa samtal bidrog till att jag kunde fördjupa min förståelse för de visuella mötena eftersom jag fick ta del av bildlärarnas perspektiv på de visuella mötena.

Efter att klassrumsobservationerna hade genomförts gick jag ännu en gång igenom videofilmat material, handskrivna anteckningar, arbetsjournalen och koderna. Avsikten med det var att sammanfatta mina reflektioner och tolkningar av vad jag hade erfarit på fältet, samt utröna potentialen i empirin och hur forskningsfrågorna kunde besvaras.

Utifrån de sammanfattade reflektionerna och tolkningarna förberedde jag också frågor till avslutande intervjuer med bildlärarna och en grupp elever ur vardera klassen. Jag skrev intervjufrågor och valde filmklipp som exempel på de visuella mötena som hade observerats. Bildläraren och hens elever intervjuades vid olika tillfällen. De fick se samma filmklipp men intervjufrågorna skiljde sig delvis vilket berodde på att lärarna och eleverna intog olika positioner i de visuella mötena. Frågorna till bildlärarna handlade om hur de uppfattade vad som skedde i de visuella mötena, deras didaktiska intentioner med bildvalen och elevernas reaktioner på bilderna. Frågorna till eleverna handlade om hur de uppfattade vad som skedde i de visuella mötena, vad de lärde sig genom bilderna och om de fick någon särskild känsla eller upplevelse. De fyra intervjuerna med respektive bildlärare och elevgrupp genomfördes men redovisas inte nedan i resultaten på grund av tids- och utrymmesskäl. De avslutande intervjuerna var likväl en del av forskningsprocessen och bidrog till att jag som etnograf kunde fördjupa min förståelse för de visuella mötena.

Vidare vill jag tillägga att en kontinuerlig kritisk reflektion var närvarande i tolknings- och analysarbetet under forskningsprocessens spiralrörelse, vilken

innebar att jag sökte olika sätt att se på visuella möten i klassrummet. Detta förfarande i att intervjua, observera och samtala för att sedan reflektera och skriva i arbetsjournal var ett sätt att söka bli förtrogen med det empiriska materialet. Enligt Andreas Fejes och Robert Thornberg (2015) är det centralt i tolkningsarbetet att bli förtrogen med det empiriska materialet för att kunna urskilja olika sätt att tolka och analysera fenomenet som studeras. Därtill innebar reflektion under materialproduktionen att jag sökte efter att sätta mig in i deltagarnas vardag och även deras tolkningar av vad som hände i klassrummet. Samtidigt sökte jag efter en vidare förståelse av visuella möten utöver deltagarnas självförståelse (Fejes & Thornberg, 2015).

Transkriptioner

Under den inledande fasen av analysen lyssnade jag flera gånger på intervjuerna. Sedan transkriberade jag intervjuerna och fortsatte med fördjupad analys. Vid transkription av intervjuerna inspirerades jag av Patrik Aspers (2011) och försökte beskriva intervjuerna i ord så att ”atmosfären, vad som sägs och händer, återges i utskriften” (s. 156). Vid transkription behöver man också ta ställning till vilken detaljnivå man ska lägga sig på. Jag utgick från att det var en diskursanalys jag höll på med och valde därför att transkribera intervjuerna ordagrant. Men jag har inte noterat så detaljerat såsom kanske en konversationsanalys kräver. Eftersom denna studie har fokus på analys av intervjuer utifrån uttalade uppfattningar om bildval och klassrumspraktik har jag valt att inte ta med detaljer såsom varje paus eller skifte i intonation. Däremot har jag valt att ta med pauser, intonation, insticksord och liknande när jag har ansett att de är meningsbärande för tolkning och analys av uttalanden och handlingar (Aspers, 2011). Det innebär till exempel att jag ibland har noterat sådant som skratt eller förställda röster. För att därtill underlätta läsningen av transkriptioner har jag ibland skrivit korta kommentarer inom hakparentes. Vid exempel ur empirin används tre punkter för att visa att vissa fraser, meningar eller delar av interaktioner har utelämnats i en sammanhängande interaktion. Dessa nedkortningar har gjorts eftersom dessa delar inte tillför analysen något ytterligare. Dessutom används ett tankstreck för att visa när uttalanden avbryts eller pausas. När jag transkriberade intervjuerna skrev jag också egna reflektioner i kommentarrutor bredvid texten. Det gjorde jag för att fånga mina reflektioner under arbetet med transkription, vilket sedan var till hjälp i fortsatt tolkning, analys och kodning (Aspers, 2011).

De visuella fältanteckningarna har jag valt att inte översätta till skrivna ord. Jag valde denna reflexiva hållning för att koncentrera mig på de visuella fältanteckningarnas innehåll och mening såsom de producerades i sin särskilda kontext och hur de kan tolkas ur olika perspektiv (Pink, 2013). Därtill arbetade jag på detta reflexiva sätt under analysarbetet för att kunna analysera empirin med uppmärksamhet på de olika teckenskapande aktiviteter som deltagarna

använder i interaktion. Genom det ville jag inkludera kombinationer av meningsbärande tecken såsom Sigrid Norris (2004) tar upp att det är viktigt att beakta i analys av multimodala interaktioner, till exempel kroppshållning, handlingar, gester och blickar.

Tillvägagångssätt för transkription av talat språk har jag tillämpat på samma sätt för de utvalda exemplen i de visuella fältanteckningarna som för intervjuerna. Norris (2004) metod utgjorde då inspiration för hur jag kunde beskriva andra teckenskapande aktiviteter. I de resultatkapitel som följer nedan har jag därför försökt att beskriva interaktioner utifrån ett multimodalt perspektiv på transkribering. Det betyder att jag i ord har beskrivit både talat språk och andra teckenskapande aktiviteter som jag anser har meningsbärande betydelser för analysen av interaktionerna. En av mina insikter under denna studie är hur svårt det kan vara att transkribera multimodala interaktioner. Det är svårt, för att inte säga omöjligt, att få med allt i en transkription. Det innebär att jag som utfört studien är tolkaren och översättaren av vad som har skett i klassrummet och i det visuella mötet. Det är genom mitt sätt att filtrera och uppfatta vad som skedde som ni som läsare möter klassrumssituationerna. Trots utmaningen med att förmedla allt vad som händer i en viss situation i klassrummet, så anser jag att den metod jag har valt för transkriptioner siktade mot att så långt som möjligt inkludera teckenskapande aktiviteter som spelade roll och hur dessa användes av deltagarna i studien. Min förhoppning genom att jag gjorde transkriptioner på detta vis är att läsarna ska få ett underlag att reflektera kring hur visuella möten kan te sig. Uppgiften i multimodal transkription är med andra ord att översätta de visuella och auditiva aspekterna till något publicerbart format, så att forskningsresultat och slutsatser kan presenteras för andra (Norris, 2004).

I enlighet med Norris (2004) anser jag således att det är angeläget att vara uppmärksam på olika teckenskapande aktiviteter som förekommer i visuella fältanteckningar. Emellertid har jag inte arbetat lika detaljerat såsom Norris (2004) beskriver. Jag provade först att arbeta så ingående men upptäckte att det var ett mycket tidskrävande sätt att transkribera och insåg att jag inte skulle hinna med att transkribera all empirin på det sättet. Det hade inneburit att jag hade behövt välja att endast transkribera och analysera kortare sekvenser ur de visuella fältanteckningarna. Min avsikt var istället att analysera klassrumsobservationerna som helhet, inte bara vissa kortare sekvenser.

Vidare är vissa av bilderna som bildlärarna har valt till undervisningen inkluderade i transkriptionerna medan andra är endast beskrivna med ord. Jag tog fasta på att när man arbetar med visuella material är det lämpligt att visa delar ur det visuella empiriska materialet i den skrivna text som publiceras (Pink, 2013). Tyvärr har det dock varit svårt att få tillstånd för alla bilder som bildlärarna använder sig av. Jag upptäckte efter hand vilket tidsödande arbete det är att leta efter upphovsrättsinnehavare och kontakta vederbörande för att få tillstånd att publicera. I flera fall har jag också nekats tillstånd eller inte fått svar. Det har således varit ett svårt arbete och jag hade velat inkludera fler

bilder. Men de bilder som nu finns med tillför förhoppningsvis något till läsningen och visar i alla fall exempel på vad det är för slags bilder som bildlärarna väljer och använder tillsammans med eleverna.

Analysmetod

Enligt Fors och Bäckström (2015) innebär fältforskande och etnografiska studier ofta att forskningsprocessen blir iterativ eftersom materialproduktionen och analysarbetet inte är avgränsade moment utan snarare bygger på varandra i en spiralrörelse. I avsnittet ovan om forskningsprocessen under fältstudierna redovisade jag hur det inledande analysarbetet inbegrep tolkning, reflektion och kodning. Genom det utvecklade jag en förståelse för deltagarnas vardag såsom den tedde sig i klassrummen. Jag sökte också efter att ifrågasätta det självklara och vardagsnära genom att tolka interaktioner mellan bildlärare, elever och bilder utifrån det teoretiska perspektivet visuell kultur (Sturken & Cartwright, 2001/2018). Jag tittade och lyssnade på mitt inspelade material upprepade gånger för att bli förtrogen med empirin och söka efter olika sätt att tolka (Fejes & Thornberg, 2015). I slutfasen av materialproduktionen sammanfattade jag mina tolkningar och reflektioner. Min avsikt med att sammanfatta var att utröna potentialen i empirin och hur forskningsfrågorna kunde besvaras (Tjora, 2012).

Därtill hade reflektionerna under fältstudierna lett fram till en punkt i analysen då forskningsfrågorna hade börjat ta ny form med avseende på relationer mellan makt och kunskap, samt hur bildlärare och elever skapar sig själva i visuella möten. Det ledde till att jag valde att fördjupa tolkning och analys av empirin med hjälp av Foucaultinspirerad diskursanalys. Därför tog jag mig an att studera texter av Michel Foucault och definiera utgångspunkter för hur diskursanalysen skulle genomföras. Dessa utgångspunkter tar jag upp i kapitlet *Teoretiska perspektiv och begrepp*. Analysen av empirin inbegriper därmed att jag betraktar lärares och elevers förhållningssätt till diskurser och konstruktioner av positioner som uttryck för hur maktrelationer möjliggör eller begränsar konstruktioner av kunskap i visuella möten.

Således tog jag avstamp i de sammanfattade tolkningarna och reflektionerna när jag genomförde diskursanalysen. Då fortsatte analysen av empirin genom tillämpning av teoretiska perspektiv och begrepp för att problematisera den diskursiva praktiken i bildlärares val av bilder och interaktioner i klassrummet.

Praktiskt innebar det att jag tittade och lyssnade på intervjuer och observationer upprepade gånger. Jag spelade filmerna samtidigt som jag tolkade och fördjupade analysen av hur regelbundenheter (Foucault, 1969/2011) framträdde i empirin. Analysen baserades på kritisk reflektion över den diskursiva praktiken och att söka regelbundenheter med tanke på vilka diskurser som ges utrymme och hur sanningsregimer konstrueras i klassrummen. Det gjorde jag

för att kunna besvara frågeställningen om hur positioner konstrueras och vilka konstruktioner av kunskap som framträder som värdefulla i de visuella mötena.

Forskningsetiska överväganden

I detta avsnitt lyfter jag reflektioner som jag anser är av vikt för forskningsetiska överväganden. Dessa reflektioner berör också diskussion av metod och hur jag som etnograf förhåller mig.

För att ta hänsyn till forskningsetiska frågor har jag utgått från Vetenskapsrådets publikation *God Forskningssed* (Vetenskapsrådet, 2011). Jag har också utgått från paragraf 18 i lagen om etikprövning som tar upp att personer mellan 15 och 18 år själva ska bestämma om de vill delta i forskningsstudier (Författningssamling, 2003). Eftersom samtliga elever var över 15 år informerades och tillfrågades endast eleverna och inte deras vårdnadshavare. När jag har skrivit text har jag också kontrollerat att inte formuleringar har kommit med som kan röja deltagarnas identitet. Jag har inte skrivit ned mina deltagares riktiga namn utan använde konsekvent fingerade namn. Därtill har jag följt bestämmelser om arkivering och lagring av forskningsmaterial vilket har inneburit att jag har förvarat allt material lokalt på en extern hårddisk som jag haft inlåst i ett plåtskåp på högskolan och som endast jag haft tillgång till. När projektet avslutades överlämnades allt material till högskolan för arkivering och förvaring. Utöver det har jag också tagit ställning till forskningsetiska frågor kopplat till studiens design och genomförande utifrån perspektiv kring etnografiska studier. Nedan följer en beskrivning av hur jag har tagit ställning till och arbetat med forskningsetiska frågor. Detta avsnitt ger förhoppningsvis en beskrivning av hur min syn på världen har påverkat denna studie, vilket jag ser som ett försök att ge en uppriktig bild av vad det är för studie du som läsare tar del av.

Deltagarna i denna studie har vana av att vistas i skolan och i gymnasieskolan sedan många år, vilket innebär att lärarna och eleverna är bekanta med sin vardag där. Det såg jag som en grundläggande förutsättning för att kunna ställa frågan om de ville delta i denna studie, eftersom studien baseras på deras vardag tillsammans i klassrummet. Innan fältstudierna inleddes har jag både skriftligt och muntligt gett utförlig information till deltagarna om studiens syfte och hur den skulle genomföras praktiskt (se bilaga 1 med förfrågan till bildlärare och bilaga 2 med förfrågan till eleverna). Deltagarna fick möjlighet att ställa frågor kring studien och fundera på om de vill delta i studien. Samtliga deltagare som har valt att delta i studien har också tackat ja skriftligt. Jag har även gett utförlig information och frågat respektive skolledning om tillstånd för att studien fick genomföras på respektive skola, vilket de båda har beviljat skriftligt. Jag har också gett information till samtliga deltagare om att

de kunde ändra sig och tacka nej till deltagande när som helst under studiens gång och utan att ge några som helst förklaringar varför.

Det finns utöver krav på information och samtycke även andra forskningsetiska frågor att ta ställning till. Det krävs att forskaren aktivt och genomtänkt reflekterar över forskningsetiska frågor under hela studien och med koppling till aktuellt forskningsområde (Vetenskapsrådet, 2011). I denna studie har det inneburit att jag under hela forskningsprocessen har reflekterat över och tagit ställning till vad det innebär att vistas som etnograf i skolans värld och i mina deltagares klassrum. En första fråga som verkar rimlig att ställa sig som etnograf är vad för kunskap som möjligen kan produceras genom fältstudier. För att ställa etnografiska studier på sin spets kan man fråga sig om det ens är möjligt att börja betrakta ett fenomen utan att i samma sekund börja tolka det (Arvastson & Ehn, 2009). Visserligen kan etnografen göra en intellektuell distansering men samtidigt förvandlas det som upplevts genom sinnena till text i en studie, som blir tolkningar, berättelser och svar på frågor. Forskarens saklighet och föreställningsförmåga i kombination med teoretiska perspektiv och begrepp blir en översättning som ger mening åt det som har observerats (Arvastson & Ehn, 2009). Mina tankar har på så vis riktats mot hur jag som etnograf kan söka efter att utforska vardagens verklighet genom att ställa frågor som leder till nya sätt att tolka och betrakta det som uppfattas som självklart.

En oundviklig fråga som också hänger ihop med vad för kunskap som kan produceras är att etnografen behöver fråga sig med vilken rätt forskaren har att representera andra människor och genom det erkänna omöjligheten att få kunskap om vad som rör sig i andras sinnen och inse att det snarare handlar om vad forskaren själv upplever med sina egna sinnen (Pink, 2013). Jag har därför riktat mitt primära etnografiska fokus mot vad som sker i interaktion mellan människor, till exempel uttalanden, gester och handlingar, för att tolka och analysera fenomenet som studeras. Det innebär att jag inte gör några anspråk på att förstå vad som pågår i mina deltagares sinnen, utan det är interaktioner som tolkas. Samtidigt hoppas jag att mina etnografiska tolkningar producerar kunskap om bilders betydelser för lärare och elever i en vardagsnära skolmiljö. Det är en skolmiljö som jag själv också betraktar mig som en del av men i denna studies lokala skolkontexter är jag främst etnograf.

En annan fråga som Pink (2013) tar upp är att det producerade materialet i sig själv inte är etnografiskt, utan det är i kombination med etnografens tolkning och fältstudiernas kontext som det producerade materialet blir etnografisk kunskap. Materialet som produceras kan snarare ses som vägar till kunskap genom vilka jag som etnograf kan möta och föreställa mig lärarnas och elevernas världar. Reflektionen är därför en betydande del i etnografiskt producerad kunskap, varför forskarens sätt att tolka och representera blir centralt. Med andra ord betraktar jag ur ett etnografiskt perspektiv inte verkligheten som en objektiv och observerbar erfarenhet (Pink, 2013). Perspektivet som jag har antagit i denna studie handlar om att visualitet och verklighet skiljer sig åt

och att verkligheten inte kan fångas genom att till exempel videofilmas för att sedan analyseras. Därför behöver jag som etnograf reflektera över vad det är för material som faktiskt producerats i denna studies sammanhang. Å andra sidan behöver jag som etnograf också använda det visuella för att referera till versioner av verkligheten. Då kan till exempel bilder användas som referenser till visuella och observerbara fenomen. På så sätt anser jag att jag i denna studie refererar till verkligheten när jag inkluderar bilder som förekommer i klassrummet. Ett genomtänkt sätt att använda etnografi involverar därför att etnografen reflekterar kring metodens intentioner, dess kulturella inramning, begränsningarna i representationer av verkligheten och teoretiska tvetydigheter (Fors & Bäckström, 2015; Pink, 2013). Denna studies design av etnografisk metod innebär ett fokus på att utveckla förståelse för det studerade fenomenet med hjälp av visuella metoder. Men det innebär inte analys av de visuella fältanteckningarna som sådana, utan de används istället ur reflexivt syfte för att producera kunskap om fenomenet som studeras. Vidare gör jag som etnograf inte anspråk på att producera fullständigt objektiva redogörelser av verkligheten, utan studiens design syftar till att erbjuda versioner av verkligheten baserat på hur jag som etnograf har upplevt något. Det har jag valt att göra genom reflexiva och deltagande etnografiska metoder i syfte att studera en viss kontext där visuella möten i klassrummet sker, som involverar förkroppsligade sinnesintryck (Pink, 2013).

I perspektivet att verkligheten inte ses som objektiv och observerbar erfarenhet ligger det nära till hands att diskutera frågan om subjektivitet. Subjektiviteten behöver inte undvikas. Det är snarare så att verkligheten är känd utifrån hur människor upplever den, vilket för mig som etnograf innebär att forskarens version av verkligheten är den som upplevs och utvecklas i möten med deltagarna i deras vardagliga kontext (Pink, 2013). Det är dock viktigt att etnografen är medveten om och reflekterar över hur subjektivitet kan påverka mötet mellan forskaren och deltagarna (Fors & Bäckström, 2015). I denna studie ser jag det som att jag som legitimerad bildlärare med 18 års yrkeserfarenhet har en förförståelse som involverar hur bilder förekommer och används i skolans vardag. Det kan ses både som en begränsning och en tillgång.

Min förförståelse kan ses som en begränsning på så vis att jag inte kommer som ett oskrivet blad in i fältstudierna kring hur bilder väljs, används och uppfattas i undervisning. Som bildlärare har jag erfarenhet av fältet som förmodligen spelar roll för hur jag tolkar och uppfattar deltagarnas vardag, eftersom jag kan se kopplingar till min egen vardag. Jag har därför under fältstudierna och uppsatsskrivande påmint mig om att jag i denna studie har rollen som observatör och forskarstuderande. Jag har försökt att främmandegöra mig inför fenomenet som studeras och sökt efter möjliga sätt att uppfatta, tolka och analysera det som om jag aldrig hade sett det förut. Jag har ifrågasatt hur jag observerar och gått tillbaka till empirin gång efter gång i sökandet efter vad jag kan ha missat eller vad som kan tolkas på andra sätt än vad jag dittills gjort (Arvastson & Ehn, 2009). Jag har också varit uppmärksam på de kommentarer

som läsare av mina texter har gett mig under seminarier då diskussion av resultat och analys har skett. Även det har varit sätt att komma ifrån det självklara. Min förförståelse kan å andra sidan ses som en tillgång på så vis att jag kommer in i studien med en frågeställning som utformats under en längre egen undervisningspraktik inom det bilddidaktiska fältet. Det är en frågeställning som jag inte reflekterade över som nybliven bildlärare, utan den växte efter hand fram allt eftersom jag, elever och bilder möttes i klassrummet. Vidare innebär min förförståelse av fältet att rollerna som konstrueras i mötet mellan mig och deltagarna i denna studie riskerar att bli delade i och med att jag kan ses som både bildlärare och etnograf. Jag har med tanke på det varit noga med att tydliggöra, både för mig själv och för deltagarna, syftet med varför jag vistas i deltagarnas vardag och att jag är där i rollen som etnograf.

Nästa fråga som uppstår i koppling till de roller som konstrueras i möten med deltagare är hur man som observatör förhåller sig i deltagarnas vardag. Jag har i denna studie valt att se mig som en deltagande observatör eftersom det var öppna observationer och deltagarna visste om att jag är forskarstuderande samt vad syftet var med observationerna (Tjora, 2012). Jag var också öppen för att deltagarna kunde prata med mig om de ville, men jag startade inte samtal med deltagarna utan överlät till dem att ta initiativ till det. Jag valde att förhålla mig öppen till samtal eftersom jag helst inte ville att det skulle bli konstigt och stelt på grund av min närvaro i klassrummet. Jag ser det som att deltagarna behöver kunna få vara avslappnade med att jag är där och att vi kan mötas som människor. Men jag valde samtidigt att inte starta samtal för att jag dels inte ville ses som en undervisande bildlärare i klassrummet, dels för att jag ville undvika att påverka bildlärarens upplägg av lektionerna och i så hög grad som möjligt förbli observatör, även om påverkan inte går att helt undvika (Tjora, 2012).

När jag befann mig i klassrummet reflekterade jag inte bara över min närvaro utan också över på vilka sätt filmkamerorna och bandspelaren kunde påverka. Jag tolkade utifrån deltagarnas reaktioner att de förmodligen accepterade filmkameran på mitt bröst som en del av min roll som observatör i klassrummet. Jag var även uppmärksam på om någon deltagare verkade reagera negativt på min och filmkamerans närvaro och förhöll mig med respekt till det genom att genast vända mig bort (Arvastson & Ehn, 2009). Filmkameran på stativ verkade deltagare ta notis om i början av fältstudierna. Men sedan verkade de inte bry sig om den eftersom de gick runt den som om den inte var där, utan snarare var en del av klassrummets möblemang. Jag var också noga med att ställa den fasta filmkameran så den inte skulle bli ett irritationsmoment eller fångade onödig uppmärksamhet. Bandspelaren verkade deltagarna uppmärksamma i början, men allt eftersom verkade de vänja sig vid att utrustningen jag förde med in i klassrummet ingick i observationsrollen.

Utöver hur jag förhöll mig i rollen som observatör behövde jag också reflektera över rollen som intervjuare. Förutom det som jag redan beskrivit ovan kring rollen som etnograf i klassrummet innebar det att jag behövde reflektera

över hur jag ställde frågor under intervjuerna så att deltagarna kunde ta till sig dem och hur jag som intervjuare såg till att ha ett tydligt syfte med intervjun (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjusituationen involverar enligt Kvale och Brinkman (2014) också att fundera på hur man som intervjuare kan skapa en miljö i vilken deltagaren känner sig tillräckligt bekväm och fri för att kunna prata om intervjufrågorna. Som intervjuare strävade jag efter att lyssna aktivt på deltagarna, så att de skulle känna att utrymme och intresse fanns för att de skulle kunna utveckla sina svar på frågorna. Kvale och Brinkman (2014) tar också upp att intervjusituationen medför en maktasymmetri i samspelet mellan intervjuaren och deltagaren, eftersom intervjuaren är den som har utformat intervjufrågor, preciserar situationen och över lag strukturerar intervjusituationen. Intervjuaren behöver reflektera över hur det påverkar materialproduktionen och förståelsen för det studerade fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2014). Jag preciserade förvisso intervjusituationen och fokus låg hela tiden på studiens övergripande syfte så att vi höll oss till det. Men jag var också öppen för vad som verkade vara viktigt för deltagarna att ta upp kring bildval och visuella möten i klassrummet. Under intervjuerna var jag därför noga med att både lyssna och ställa följdfrågor kring de olika tankar som deltagarna uttryckte, både kring de frågor jag ställde och andra frågor som deltagarna valde att ta upp. Jag lämnade också utrymme för pauser så att deltagarna fick tid för eftertanke och inte behövde känna sig stressade.

5. Bildlärarnas val av bilder till undervisning

I det här kapitlet redovisas analysen av den inledande intervjun med respektive bildlärares berättelse om val av bilder till undervisning. Exempel ges ur empirin som belyser de diskurser och konstruktioner av kunskap samt positioner som jag tolkar som framträdande i bildlärarnas berättelser. Efter respektive analys av inledande intervju följer en sammanfattning, vilken även tar upp hur diskurserna och positionerna överlappar och samexisterar i den diskursiva praktiken. Men innan jag ger mig i kast med ”diskursernas brokighet” (Foucault, 1969/2011, s. 249) lyfter jag syftet med den inledande intervjun och de program och ämnen som ramar in respektive bildlärares diskursiva praktik.

Syftet med de inledande intervjuerna handlade om att jag sökte efter fördjupad förståelse för hur bildlärare väljer bilder till undervisning och för deras didaktiska intentioner med bildvalen. Under intervjun ställde jag därför frågor som handlade om hur bildlärarna väljer och använder bilder i undervisning. Jag bad dem att visa exempel på bilder och berätta vad för slags bilder de använder, var de hittar bilder, om det finns bilder de undviker och vad deras didaktiska intentioner med bilderna var (se intervjuguide bilaga 3). Intervjumaterialet som producerades utgjorde också underlag för att gå vidare med urval av ämne och lektionstillfällen för vidare observation av respektive bildlärares visuella möten med eleverna.

Nedan tar jag upp aktuella styrdokument för de program och ämnen som respektive bildlärares undervisning ramas in av. Styrdokument lyfts eftersom de utgör det formella och institutionella regelverk som lärare förväntas utgå från när de planerar och iscensätter undervisning. Det innebär att jag betraktar styrdokument som uttryck för de diskurser och konstruktioner av kunskap som betonas på myndighetsnivå för bilddidaktisk undervisning i gymnasieskolan. Följaktligen anser jag att styrdokumenten har betydelse för hur diskursiva praktiker formas i klassrum. Med andra ord, bildlärarnas berättelser om val av bilder till undervisning bör förstås mot bakgrund av den institutionella ram som styrdokumenten reglerar.

Däremot var det inte min intention att intervjua bildlärarna utifrån några specifika styrdokument, såsom en viss ämnesplan. Inte heller har jag senare lyft styrdokuments innehåll under observationer och samtal mellan lektioner. Skälet till det var att jag försökte undvika att lägga fokus på samtal om vilken slags diskursiv praktik som borde ske utifrån något specifikt styrdokument. Min intention var att så långt som möjligt inte påverka bildlärarnas planering

och iscensättande av undervisning. Därför valde jag att intervjua och samtala utifrån befintlig undervisning på skolorna och inte utifrån styrdokument. Vidare grundas det valet på mitt forskningsintresse för hur bilder väljs, används och förekommer i klassrummets diskursiva praktik, som inte nödvändigtvis måste relateras till en viss ämnesplan. Dock går det inte att bortse från att hur undervisning formas är beroende av styrdokumentens innehåll, vilket har betydelse för hur visualitet och visuell kultur formas och kommer till uttryck i klassrummets diskursiva praktiker.

Stina berättar

Program och ämnen

Under intervjun nämner Stina att hon väljer bilder till undervisning i flera olika ämnen och program. Det är utifrån olika styrdokument som Stina förväntas iscensätta klassrummets bilddidaktiska undervisning. Med andra ord är det ämnesplanerna nedan som formellt ramar in Stinas berättelse om bildval. Detta är viktigt att komma ihåg vid fortsatt läsning av resultat, eftersom Stinas bildval och didaktiska intentioner formellt regleras av de aktuella styrdokumenten. Styrdokumenten uttrycker de uppsättningar av regler som mer eller mindre styr den bilddidaktiska undervisningen i gymnasieskolan.

Under intervjun framkommer att Stina undervisar i ämnet *Medieproduktion* (Skolverket, 2011g) inom inriktningen *medier, information och kommunikation* på Samhällsvetenskapsprogrammet. Programmet är högskoleförberedande och riktas mot studier ”inom ett brett samhällsvetenskapligt område” (Skolverket, 2011a, s. 49). Inriktningen *medier, information och kommunikation* har betoning på att eleverna både praktiskt och teoretiskt ska studera kommunikationsformer inom området media för att utveckla kunskap ”om medierna roll i samhället och hur man kan använda sig av medieteknik för att förmedla budskap på ett intresseväckande sätt” (Skolverket, 2011a, s. 50). Det innefattar att eleverna ska praktiskt arbeta med text, bild och ljud, samt undersöka ”hur media påverkar människor”, till exempel ”hur vår omvärldsuppfattning formas” (Skolverket, 2011a, s. 50). Ämnet *Medieproduktion* beskrivs som att det utgår från ”både praktisk och teoretisk kunskapstradition” och att ämnet innebär studier inom ”både medieområdet och det estetiska området” (Skolverket, 2011g, Ämnets syfte). Vidare uttrycks i ämnesplanen att ämnet karaktäriseras av dess globala utbredning, samt att gestaltning av produkter och etiska frågor är centrala.

Stina undervisar också i ämnet *Estetisk kommunikation* (Skolverket, 2011d) som är ett programgemensamt ämne som alla elever som läser Estetiska programmet studerar. Programmet är högskoleförberedande och riktas mot studier inom ”främst de konstnärliga, humanistiska och samhällsveten-

skapliga områdena" (Skolverket, 2011a, s. 43). Ämnet *Estetisk kommunikation* beskrivs som att det syftar till att eleverna ska utveckla kunskap i att "tolka budskap som förs fram i kulturliv, i medier och människor emellan" genom att studera "hur man kan interagera med andra människor genom estetiska uttrycksmedel" (Skolverket, 2011d, Ämnets syfte).

Utöver det undervisar Stina även i ämnet *Fotografisk bild* (Skolverket, 2011e) som erbjuds som ett valbart ämne för alla elever på den aktuella gymnasieskolan. I ämnet *Fotografisk bild* betonas att "fotografiet blir en allt viktigare kommunikationsform" och att "den digitala utvecklingen innebär att fotografiet har blivit en vardagsvara för kommunikation" (Skolverket, 2011e, Ämnets syfte). I ämnesplanen uttrycks också att ämnet berör bilders betydelser och kommunikativa aspekter, samt syftar till studier inom flera områden, till exempel medieområdet och konst.

Den bildsamlande läraren

Första gången jag träffar Stina ses vi på skolan där hon arbetar. Vi sitter i ett litet och trevligt konferensrum som är inrett med ett avlångt bord, krukväxter och stolar med mjuk sittdyna. Stina har ställt sin bärbara dator på bordet framför oss och jag har riggat filmkameran så att den filmar det som hon visar på datorn. Jag börjar med att fråga henne hur länge hon har arbetat som bildlärare och hur det kom sig att hon ville bli bildlärare. Stina svarar att hon har arbetat mer än 20 år och att hon själv alltid har hållit på med bilder, form och konst. Hon menar att jobbet som bildlärare är ett sätt att få hålla på med det hon själv är intresserad av. Sedan ber jag Stina att visa exempel på bilder som hon använder i undervisningen. Samtidigt som Stina visar bilder berättar hon om sina val av bilder, planering och genomförande av undervisning i ämnena *Medieproduktion* (Skolverket, 2011g), *Estetisk kommunikation* (Skolverket, 2011d) och *Fotografisk bild* (Skolverket, 2011e).

Under intervjun framträder hur Stina som bildlärare konstruerar en position som den bildsamlande läraren. Hon letar efter bilder till undervisningen och betonar att tillgången till datorer och internet har lett till att det är lättare att hitta bilder till undervisningen.

> Stina: Förut fick man ju samla på sig bilder som en liten ekorre men nu kan man hitta allting på nätet. Man hittar bra filmer, man hittar inspelade eller play-tv-program, konstprogram. Jag menar det finns ju allting idag som inte fanns för tio femton år sen.

Vidare tar Stina upp att hon arbetar mycket med att söka bilder eftersom hon anser att det inte finns läroböcker i de ämnen hon undervisar i. Därför menar hon att bildlärare måste leta bilder till undervisningen.

Stina: Vi är ju rätt bra på det, när man är bildlärare, att hitta grejer på andra ställen eftersom det inte finns en bok att köpa så har man ju fått lära sig det.

Bilderna som Stina hittar använder hon tillsammans med eleverna i klassrummet. När hon berättar om visuella möten synliggörs intentioner i att använda bilder som illustrationer och instruktioner för att visualisera för eleverna vad de ska arbeta med i olika uppgifter. Det implicerar att eleverna ska få konstruera kunskap om bildskapande processer.

Stina: Man försöker förmedla till eleverna vad det är vi ska jobba med. Det är ju oerhört viktigt att de får någon slags visuell bild av vad vi ska hålla på med. Eller vad det är de ska göra för någonting. Dels så vårat jobb är ju, man kan ju illustrera rätt mycket hur själva processen ska gå till med bilder. Men man kan ju också använda konstbilder och mediabilder och filmer för att berätta om ämnet och det man ska jobba med.

Under intervjun framkommer också hur Stina värderar att som bildlärare själv välja de bilder hon använder i undervisningen. Redan i början av intervjun uttrycker hon entusiasm för det överflöd av bilder som internet erbjuder. Hon fortsätter sedan ta upp hur hon letar och hittar bilder på olika vis när hon planerar uppgifter i de olika ämnena hon undervisar i. Förutom på internet berättar hon hur hon har hittat bilder genom filmer hon har sett, en konstutställning som hon har besökt, en reklamkatalog som hon har fått på jobbet och gamla historiska foton som hon har sökt reda på. Stinas beskrivning visar att hennes sökande efter bilder bottnar i en ambition att kunna erbjuda eleverna en mångfald av olika slags bilder.

Stina: I läroböcker kanske det förekommer en bild, men det blir liksom så här, det blir en bild, det blir lite fattigt, man måste hitta mera och då gör jag så här ibland. Jag har ofta haft bildspel eller visat på datorn, men så ibland gör jag så här för att de ska kunna ta ett sådant här [pappershäfte med fotografiska bilder] och få med sig då. Jag vet inte hur tillåtet det är, men så här kan jag jobba ibland då. Jag samlar ihop för att de ska ha exempel… att de ska stanna upp i de [bilderna] mera faktiskt, för att, eller jag tror att det är det som händer… de ska kunna ta det här och sitta ner efteråt och ha fler exempel än bara ett som finns i en lärobok.

Följaktligen letar Stina bilder för att utöka elevernas visuella repertoar. Stinas berättelse visar också föreställningar om hur hon som bildlärare själv vill välja bilder till undervisningen. Likaså framträder i hennes tal att de utvalda bilderna utgör premisser för elevernas eget bildskapande. Bilderna hon väljer ingår således i förhandlingar kring vilka konstruktioner av kunskap i bildskapande som betraktas som värdefulla.

Det är också av större betydelse för Stina att välja bilder som tjänar de didaktiska syften som hon avser att uppnå än att följa upphovsrättslagen. Det medför att den bildsamlande positionen även inkluderar att fritt kunna samla och välja bilder som exempel ur visuell kultur som hon och eleverna omges av. Men positionen konstrueras också som problematisk eftersom Stina tvekar om det är tillåtet att dela ut häften med bilder till eleverna. Rollen som bildlärare inbegriper därför ett ställningstagande i hur man förhåller sig till upphovsrättslagen och samtidigt erbjuder eleverna en utökad visuell repertoar. Det vill säga, om man som bildlärare begränsar bildvalet och endast visar bilder som är tillåtet enligt upphovsrättslagen, eller prioriterar att fritt kunna välja bilder till undervisningen.

Den ställningstagande läraren

Ett annat exempel på ställningstagande som Stina uttrycker är när jag i slutet av intervjun frågar henne om det finns bilder som hon inte kan tänka sig att använda. Hon svarar att hon försöker välja typiska bilder för konstnärer och den tiden de var verksamma. Sedan lägger Stina till att hon väljer många exempel ur media och att hon då undviker vissa slags bilder.

> Stina: Jag försöker ju undvika sådant där som kanske förnedring och kränkningsbilder… Det kan jag ju säga, man försöker väl välja bilder som är lite mera neutrala eller som kanske inte är för otäcka... Jag försöker nog hålla mig lite lagom så, ingen, inte något blodigt eller sådana där saker.

Bildvalen involverar således att Stina överväger hur eleverna kan tänkas reagera på de bilder hon väljer. Men hon kan heller inte komma på något exempel när hon valt bort någon bild. Däremot minns Stina ett dilemma som hon upplevde tidigare i sin yrkesbana som bildlärare.

> Stina: För länge sen när jag var på högstadiet då skulle jag, det var egentligen inte mina bilder det var en annan lärares bilder, en annan bildlärare. Då var det så här sexualkunskapstema på skolan, eller sex och samlevnad heter det väl. Det här var ju i början av min karriär. Då skulle jag visa de här porrbilderna då och prata om dem och analysera dem. Och det var ju inte riktigt mina egna bilder och det där gav jag mig aldrig in i igen kan jag säga. Det gick ju bra men jag fick ju välja bort vissa bilder, som jag inte riktigt visste hur jag, jag ville inte. Du kan ju tänka dig årskurs sju åtta nio. Det var ju vissa diskussioner kanske som man undv – inte ville ha. Men, så det är väl, om jag ska säga det, de bilder som jag visat under min karriär som jag kanske ångrar, att varför jag gjorde det? Ja det var inte mina bilder. Däremot så kunde jag ju berätta om dem och vad de stod för och så där och kunde, men jag kände personligen är det lättare när det är bilder som man själv har valt utifrån vad man vill säga med bilden och uppgiften. Och det vart pålagt mig som ett uppdrag och det var inte riktigt rätt.

Dilemmat att bli ålagd att använda en annan bildlärares valda bilder, som Stina inte förstod syftet med, ledde till att hon konstruerade en position som den ställningstagande läraren som själv väljer bilder till undervisningen och är insatt i vilka didaktiska syften som föranleder bildvalen. Positionen innebär att det inte är rätt som bildlärare att visa bilder som någon annan har valt, även om det är ett ålagt uppdrag. Det räcker inte med att kunna förklara någon annan bildlärares syfte med urval av bilder. Bildlärare behöver kunna stå för sina bildval och vad de vill uttrycka med sina bildval eftersom bilder inte är neutrala och behöver väljas med omsorg med tanke på att de sätter igång förhandlingar i visuella möten. Å andra sidan så erbjuder positionen också Stina ett privilegium att som lärare själv utforma det didaktiska materialet och inte lämna över det åt någon annan lärare eller läroböcker. Därtill tolkar jag hennes ställningstagande som att bildval även handlar om att bildlärare förknippar yrkesrollen med synen på sig själva som personer.

I Stinas berättelse om hur hon väljer bilder framträder således en regelbundenhet kring hur angeläget det är som bildlärare att själv leta och välja bilder, samt formulera didaktiska syften i relation till bildvalen. Positionen som Stina konstruerar inbegriper ställningstaganden som innebär att inte nöja sig med läroböckers val av bilder och att överväga hur bilder kan hittas på fler sätt. Dock involverar positionen att bildlärare behöver kringgå upphovsrättslagen för att få full tillgång till ett bredare urval av visuell kultur. Vidare behöver bilder väljas som ska utvidga elevernas visuella repertoar med avseende på vilken kunskap de ska konstruera om bildskapande processer. Dessutom behöver bildlärare överväga elevernas reaktioner på de bilder som väljs, eftersom bilder kan väcka starka upplevelser. Denna regelbundenhet relaterar jag därför till att Stina förhåller sig till en etisk diskurs när hon berättar om val av bilder till undervisningen. Jag kallar den etisk då den handlar om ställningstaganden som kan innebära dilemman och intressekonflikter kring frågor i bildval, vilka bildlärare måste ta ställning till i den diskursiva praktiken. Dessa ställningstaganden utgör en komplexitet som synliggörs i Stinas berättelse om bildval. Komplexiteten består av en slags balansgång mellan att välja bilder som uppfyller didaktiska intentioner samtidigt som det kan upplevas problematiskt att få tillgång till bilder. Därtill behöver bildlärare väga in hur bilder påverkar elever känslomässigt. Den etiska diskursen visar att bildlärares position kräver ställningstaganden, vilka medför reglering av hur elevers visuella repertoar konstrueras.

Den bildtolkande läraren

Något som Stina illustrerar och berättar om genom bilder är historiska förhållningssätt. Hon betonar att eleverna ska utveckla förståelse för olika historiska tider och vad som kommer till uttryck genom historiska bilder. Till exempel berättar Stina om hur hon i ämnet *Estetisk kommunikation* (Skolverket, 2011d)

arbetade med ett projekt som handlade om skräck och som resulterade i att eleverna producerade en föreställning. Vid uppstarten av projektet visade hon ett bildspel för eleverna och berättade om skräckromantik som en litterär genre under romantiken. Stina visar mig en följd av bilder som hon valde till bildspelet, till exempel ett bokomslag av boken *Dracula* av författaren Bram Stoker (1897), en grafisk skildring av ringaren i Notre Dame, en stillbild på skådespelaren Boris Karloff som filmkaraktären Frankenstein (1931), ett fotografi av en kyrka i gotisk arkitekturstil och målningen *Mardrömmen* av konstnären Henry Fuseli (1781). Stina tillägger att eleverna förutom bildspelet fick se filmen *Dracula* av regissören Francis Ford Coppola (1992) som ett exempel på hur skräck har filmats. Hon uttrycker att syftet med att välja dessa bilder är att ge eleverna förståelse för den historiska tiden och litteraturen.

> Stina: Och då jobbar man ju ofta med bilder för att eleverna ska få en uppfattning om vad det här var för tid och vad här det var för böcker… Ofta använder man bilderna på det här sättet att man berättar vem det är på bilden och vem hon är och berättar historien om honom där… sådant fängslar ju eleverna väldigt mycket när man just går in i en bild så här och berättar om historien i bilden. Och vad som hände och vad som utspelar sig i bilden. Det kan de ju stanna vid ganska länge.

I visuella möten avser Stina således att sätta igång förhandlingar kring bilders innehåll och sammanhang. Vidare talar hon om att eleverna intresserar sig för historiska tider och sammanhang när hon visar och berättar om det i bild. Således utnyttjar Stina bilders agens för att fånga elevernas uppmärksamhet. Det är också ett uttryck för att hon i undervisningen söker efter att skapa intresse för vad som kommer till uttryck i bilder och bilders historiska sammanhang. Vidare säger Stina att hon ibland berättar mer ingående om en bild och tar upp Fuselis målning *Mardrömmen* som exempel.

> Stina: Här stannade jag upp och berättade ganska mycket om vad den här bilden innehåller. Om vad en mara är och den här nattmaran sätter sig på bröstet och symboliken i bilden och att den är från den här tiden. Så där jobbar man ju ofta med bilder att man kan illustrera den här tiden och vad är det vi ska jobba med och vad berättar bilderna från den här tiden? Så där kan jag nog säga att jag använder bilder… att de ska ge en bild av ämnet till eleverna om tiden och försöka illustrera tiden på något vis eller ämnet. Och sen kan man ju gå in och göra någon bildanalys på någon av bilderna så att de får ett hum vad bilden innehåller. Och det är ju ett sätt att göra dem nyfikna på att kanske titta på bilder, mer och noggrannare än, än vad de är vana vid kanske.

Figur 1. Mardrömmen, av Henry Fuseli, 1781, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:John_Henry_Fuseli_-_The_Nightmare.JPG CC BY-SA 4.0

I Stinas tal om hur hon väljer bilder och iscensätter möten kring historiska bilder, framträder hur hon konstruerar positionen den bildtolkande läraren. Positionen innebär att hon tolkar, förklarar och berättar med och om bilder för eleverna. Hon konstruerar också en motsvarande bildtolkarposition åt eleverna som innebär att de i visuella möten ska titta, lyssna, tolka och intressera sig för bilder. Eleverna får öva på bildanalys och genom det avser Stina att väcka elevernas nyfikenhet. Stina nyttjar därmed bilders agens för att konstruera seendepraktiker som utgår från att eleverna ska lära sig tolka bilder. Således framträder i Stinas berättelse att eleverna ska konstruera kunskap i bildanalys för att kunna tolka och fördjupa sig i vad som kommer till uttryck genom bilder.

Utöver att få ta del av hur historiska bilder kan tolkas får eleverna även studera historiska och samtida traditioner i bildskapande, som de sedan ska utgå från när de arbetar med eget bildskapande. Till exempel berättar Stina om en uppgift i vilken hon visade eleverna målningar av konstnären Amerighi Caravaggio (1594–96) och fotografier av fotografen Julia Hetta (2011). Stina ville genom det visa eleverna hur Hetta inspirerats av Caravaggio i sitt bildskapande. Sedan fick eleverna arbeta med eget fotografiskt bildskapande, vilket skulle inspireras av Caravaggios och Hettas bildskapande.

> Stina: Och så kan man ju använda bilderna då att, för att eleverna ska göra lite konstnärligare och arrangera bilderna och iscensätta så behöver de ju inspiration någonstans ifrån. Det här är en väldigt tacksam uppgift, att de letar konstbilder som får de att sätta ljus och arrangera och tänka till runt ett porträtt av en bild som de inte skulle ha gjort annars. Så att de kommer vidare.

Figur 2. (vänster) Jungfrukällan, av Julia Hetta, 2011, https://www.artandcommerce.com/artists/photographers/Julia-Hetta/Portraits/Jungfrukallan%3Cbr%3EAcne-Paper. Använd med tillstånd.

Figur 3. (höger) Narcissus, av Amerighi Caravaggio, 1594–96, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Narcissus-Caravaggio_(1594-96).jpg CC BY-SA 4.0

Stina uttrycker att eleverna arbetar med komposition på sätt som de annars inte skulle ha tänkt på och att de får insyn i hur en fotograf arbetar. Hon säger att konstnärer och fotografer ”kommer inte på någonting så här bara utan man måste utgå från någonting”. Det implicerar att Stina i denna uppgift avser att iscensätta ett visuellt möte i vilket hon positionerar både sig själv och eleverna i förhållande till historiska och samtida traditioner i bildskapande. Eleverna måste i uppgiften positionera sitt eget bildskapande i relation till både historiska och samtida yrkesverksamma bildskapare. Stina konstruerar genom det positioner åt eleverna som inbegriper att förhandla historiska och konstnärliga förhållningssätt i bildskapande. Stina berättar att eleverna också får visa sin bilder på utställningar på skolan, vilket implicerar att de dessutom får kommunicera sina konstruerade positioner.

En regelbundenhet framträder i Stinas berättelse om hur hon arbetar med bilder och historiska förhållningssätt. Under intervjun berättar Stina hur hon i olika uppgifter visar eleverna bilder för att illustrera historiska tider och initiera förhandlingar kring att förstå, tolka och skapa bilder utifrån historiska förhållningssätt. Bildtolkarpositionen inbegriper att hon som lärare fängslar eleverna genom att berätta om bilder och visa hur bilder kan tolkas och skapas. Eleverna förväntas också inta en bildtolkarposition som innebär att de ska konstruera kunskap i bildanalys och bildskapande som utgår från historiska bilder och traditioner i bildskapande. De får exempel på hur traditioner förs vidare och får själva i bildskapande prova dessa traditioner samt kommunicera dem genom utställningar på skolan. Denna regelbundenhet relaterar jag därför till att Stina förhåller sig till en historisk diskurs när hon berättar om val av bilder till undervisningen. Jag kallar den historisk eftersom Stina lägger fokus

på att visa historiska bilder som hon berättar om och på hur traditioner i bildskapande har förts vidare fram till idag. Den historiska diskursen berör med andra ord även hur bildskapande tar plats i dag och de seendepraktiker som utvecklas i undervisningen. Den historiska diskursen handlar om hur bildlärare relaterar till historiska bilder och kopplingar till nutida etablerat bildskapande samt elevernas bildskapande. Bilder som relateras till den historiska diskursen positioneras därigenom som förebilder och konstruktioner av kunskap i bildskapande. Elevers visuella repertoar regleras därmed även utifrån hur bildlärare förhåller sig till den historiska diskursen och traditioner i bildskapande.

Den bildskapande läraren

Stina berättar också om hur hon använder bilder för att visa eleverna hur man kan arbeta med teknik och komposition i bildskapande. Till exempel väljer hon bilder till ämnet *Fotografisk bild* (Skolverket, 2011e) för att visa eleverna hur de kan arbeta med kamerateknik och ljussättning. Hon menar att de utvalda bilderna hjälper eleverna att förstå det som hon går igenom.

> Stina: Och då kan jag ju jobba på det här sättet att jag plockar fram bilderna bara för att kunna berätta om tekniken och innehållet. Rörelseoskärpa eller frusen rörelse eller diffuserat ljus eller släpljus eller, då använde jag det här förra veckan för att berätta om olika perspektiv och sådana saker. Och då plockar man ju fram bilder för att använda det, stöd för det man säger, det är ju så. Det är ju, jag vet inte, det är väl så man gör, när man använder bilderna på det här sättet.

I visuella möten sätter hon således igång förhandlingar kring teknik och komposition i fotografiskt bildskapande. Bilderna positioneras som visuella instruktioner och Stina riktar undervisningens fokus mot att eleverna ska se och ta ställning till hur man tekniskt och kompositionellt kan gå till väga i bildskapande. Syftet med bildvalen är dessutom förknippat med att eleverna ska konstruera kunskap i hur bilder skapas både tekniskt och konstnärligt.

> Stina: Jag tänker att de lär sig mera, så tänker jag, att om de får ett bildexempel så lär de sig väl mera om det som jag pratar om. Det är väl det, det är ett stöd för lärandet… Ja, dels så lär de sig att se, men att jobba med foto det handlar ju om ljus och olika, både teknik och konst brukar jag säga. Jamen det är väl ett sätt att lära sig, att få exempel på de här olika tekniska lösningarna eller konstnärliga lösningarna och kompositionslösningarna.

När Stina berättar om hur hon använder bilder för att visa lösningar för bildskapande konstruerar hon positionen den bildskapande läraren som instruerar eleverna hur de praktiskt ska använda och förhålla sig till teknik och komposition. Syftet med bilderna är att visa eleverna hur de ska arbeta tekniskt,

konstnärligt och kompositionellt i sitt eget fotografiska bildskapande. Hon poängterar också att eleverna får se fotografiska bilder för att förhålla sig till varför bilder kan upplevas som bra eller dåliga.

> Stina: Att det är ju nästan ett måste om man ska lära sig något om foto så måste man ju titta på bilderna och kanske titta hur de är komponerade och varför de är bra och varför de inte är bra. Jag brukar ofta göra så att jag, eller ofta, jag gör i alla fall det, att jag kanske tar en bild. Jag har tre bilder här av samma motiv och med olika exponeringar och sen kanske ta en bild som är dålig och sen en i det här fallet diskutera vilken bild är bäst och varför det? Och ställa frågor till eleverna och sen komma fram till att, den ena bilden är bättre därför att den bygger på gyllene snittet och jämföra bilderna då. Det är ganska tacksamt, att de kan se det. Att den ena är bättre än den andra.

Dessa bildval syftar till att iscensätta visuella möten i vilka förhandlingar sker kring att värdera bilders tekniska och konstnärliga lösningar. Sålunda avser Stina att ge utrymme för eleverna att diskutera hur bilders innehåll upplevs och värderas utifrån frågor om tekniska lösningar och estetisk smak. Eleverna förväntas i dessa förhandlingar konstruera kunskap om tekniska lösningar och hur bilders innehåll värderas baserat på god estetisk smak.

En regelbundenhet framträder i Stinas berättelse om hur hon genom sina bildval visar tekniska och kompositionella lösningar för bildskapande. Positionen den bildskapande läraren involverar att Stina avser att leda eleverna i hur de kan använda teknik och komposition, vilket implicerar att hon även konstruerar en bildskapande position åt eleverna. Dessa positioner inbegriper att bilder ska värderas som bra eller dåliga utifrån olika tekniska och kompositionella lösningar. Denna regelbundenhet kopplar jag därför till att Stina förhåller sig till en teknisk diskurs i sina bildval. Jag har valt att benämna den teknisk eftersom betoning ligger på tekniska och kompositionella lösningar i praktiskt bildskapande. Det handlar om att eleverna ska förstå hur de ska arbeta med teknik och komposition, samt konstruera förhållningssätt till vad som utgör god smak i bildskapande. Den tekniska diskursen berör således hur bildlärare lyfter teknik och komposition för praktiskt bildskapande. Bilder som relateras till den tekniska diskursen positioneras därmed som bra eller dåliga exempel på hur teknik och komposition ska användas. Vidare regleras elevers visuella repertoar av hur bildlärare förhåller sig till tekniska och kompositionella lösningar.

Sammanfattning

De ovan belysta regelbundenheterna visar på diskurser som relaterar till den bilddidaktiska undervisningen i gymnasieskolan. Nedan följer en tabell som översiktligt visar de olika konstruerade positionerna i relation till de diskurser som framträder i Stinas berättelse om hur hon i rollen som bildlärare väljer

bilder till undervisningen. Sedan följer sammanfattning av analysen som även tar upp hur diskurserna och positionerna överlappar och samexisterar i den diskursiva praktiken.

Tabell 4.

Översikt diskurser och positioner – Stina berättar

Diskurser	Positioner
Etisk	Ställningstagande, bildsamlande
Historisk	Bildtolkande, bildsamlande
Teknisk	Bildskapande, bildsamlande

Diskurser

Den etiska diskursen handlar om ställningstaganden och problematik vid bildval, som involverar att bildlärare behöver formulera och stå för syften med sina bildval. Den historiska diskursen berör bilder och bildskapande ur historiska perspektiv och traditioner. Den tekniska diskursen innebär fokus på hur tekniska och kompositionella lösningar utformas. Diskurserna överlappar också varandra i Stinas berättelse, till exempel kan ställningstaganden även relateras till att kunna visa vissa tekniker och kompositioner genom att inte begränsa valet av bilder. Ett till exempel är att historiska bilder ses som förebilder för hur komposition ska hanteras. Diskurserna förekommer således samtidigt och vävs i varandra under tiden Stina berättar. Den ena diskursen utesluter följaktligen inte den andra, men ges olika utrymme och överlappar varandra.

Det har därför inte varit självklart vad diskurserna skulle kallas. Den etiska diskursen involverar till exempel uttalanden om hur den bildsamlande positionen inbegriper en strävan efter att fritt få välja bilder och inte regleras av lagar eller andra bildlärares val av bilder. Således finns i den diskursen även formationer som skulle kunna kallas för en frihetsdiskurs. Emellertid anser jag att den strävan ryms under benämningen etisk diskurs, samt att den benämningen även innefattar ställningstagande kring elevers reaktioner på bilder. Den etiska diskursen handlar således om hur bildlärares val av bilder kan inbegripa intressekonflikter och dilemman. Vidare inbegriper den historiska diskursen att bilddidaktiska traditioner och etablerat bildskapande ges utrymme i visuella möten, vilket skulle kunna kallas för en bilddidaktisk-traditionsbunden diskurs. Men eftersom Stina under intervjun återkommer till historiska bilder som utgångspunkter för hennes bildval och uttalar intentioner om att berätta om historiska tider för eleverna, så valde jag att benämna den diskursen historisk.

Beträffande den tekniska diskursen finns också uttalanden som tyder på en estetisk diskurs kring vad som utgör god smak. Valet att benämna denna diskurs teknisk ligger i att Stina återkommande under intervjun lyfter tekniska lösningar som väsentliga för hur hon väljer bilder. Senare under min analys

av klassrumsobservationerna växte tolkningar fram kring förekomsten av en dominerande estetisk diskurs som handlar om värderingar kring vad som utgör bra bilder. Den diskursen redogör jag för i nästa resultatkapitel *Visuella möten i klassrummet*, eftersom den diskursen får ett stort utrymme i den diskursiva praktiken i visuella möten i klassrummet. Under intervjun skymtade den diskursen fram, men gavs endast ett visst utrymme och det var snarare de tekniska lösningarna som betonades i uttalanden om bildval.

Positioner

Rollen som bildlärare inbegriper att Stina konstruerar positioner som den bildsamlande, ställningstagande, bildtolkande och bildskapande läraren. Dessa positioner överlappar varandra men konstrueras också olika. Till exempel behöver den bildsamlande läraren ta ställning för att välja bilder fritt för att tillgodose didaktiska syften fullt ut i undervisningen. Samtidigt behöver den ställningstagande läraren överväga vad som är tillåtet och hur elever kan tänkas reagera. Vidare överlappar de bildtolkande och bildskapande positionerna också varandra eftersom handlingar i att titta på och skapa bilder kombineras. Till exempel ska eleverna genom att titta på hur andra har skapat bilder få idéer om hur de själva kan skapa bilder. Splittringen över de olika positionerna som Stina konstruerar betraktar jag som uttryck för den komplexitet som det innebär för bildlärare att välja bilder till undervisningen. Bildlärares val av bilder till bilddidaktisk undervisning framträder således i Stinas berättelse som en komplex diskursiv praktik som involverar överväganden och ställningstaganden kring hur visualitet uttrycks och formas i klassrummets seendepraktiker.

Konstruktioner av kunskap

Under intervjun positioneras bilder som att de ska tjäna didaktiska syften och användas som illustrationer, instruktioner, förebilder och föremål för estetiska värderingar. Urvalet av bilder och hur de används i visuella möten i klassrummet antas på en generell nivå leda till att eleverna konstruerar kunskap om bildskapande processer.

Konstruktioner av kunskap som kommer till uttryck som värdefulla under intervjun är att kunna tolka bilders innehåll och genom det uppnå fördjupad förståelse för vad som kommer till uttryck genom bilder. Vidare framstår konstruktioner av kunskap om historiska tider och traditioner i bildskapande som värdefulla för att eleverna sedan kunna omsätta bildskapande som utgår från det. Därtill betonas konstruktioner av kunskap i tekniska, konstnärliga och kompositionella lösningar som värdefulla, vilket kombineras med att eleverna ska kunna värdera bilders estetiska uttryck.

Anders berättar

Program och ämnen

Under intervjun nämner Anders att han väljer bilder till undervisning i flera olika ämnen och program. Det är utifrån olika styrdokument som Anders förväntas iscensätta klassrummets bilddidaktiska undervisning. Med andra ord är det ämnesplanerna nedan som formellt ramar in Anders berättelse om bildval. Detta är viktigt att komma ihåg vid fortsatt läsning av resultat, eftersom Anders bildval och didaktiska intentioner formellt regleras av de aktuella styrdokumenten. Styrdokumenten uttrycker de uppsättningar av regler som mer eller mindre styr den bilddidaktiska undervisningen i gymnasieskolan.

Under intervjun framkommer att Anders undervisar i ämnet *Bildteori* (Skolverket, 2011c) på Estetiska programmets inriktning *bild och formgivning*. Programmet är högskoleförberedande och riktas mot studier ”främst de konstnärliga, humanistiska och samhällsvetenskapliga områdena” (Skolverket, 2011a, s. 43). Inriktningen *bild och formgivning* har betoning på ”fördjupade kunskaper i två- och tredimensionella bildframställningstekniker” (Skolverket, 2011a, s. 43). Vidare inbegriper inriktningen ”kunskaper om det breda bildområdet samt dess tillämpningar och kombinationsmöjligheter i den mångskiftande visuella kulturen” (Skolverket, 2011a, s. 43). Därtill ska eleverna kunna tolka och uttrycka sig genom visuell kommunikation. Ämnet *Bildteori* (Skolverket, 2011c, Ämnets syfte) har fokus på ”hur bilder förstås och kommuniceras och i vilka medier och sammanhang det sker”. Dessutom betonas teoretiska aspekter kring visuell kommunikation, hur bilder konstrueras och visuell kultur.

Anders undervisar också i ämnet *Bild* (Skolverket, 2011b, Ämnets syfte) som handlar om ”grundläggande kunskaper inom samtliga områden som återfinns i den visuella kulturen”. Vidare betonas vikten av att ”global visuell kultur som påverkar livsstil, yrkesval och identitet” har betydelse för ”syn på vad som är en bild” (Skolverket, 2011b, Ämnets syfte).

Utöver det undervisar Anders även i ämnet *Konst och kultur* (Skolverket, 2011f, Ämnets syfte) som beskrivs som tvärvetenskapligt till sin karaktär och lyfter kulturhistoria ”i betydelsen konstarternas historia och sambandet mellan kulturhistoria, samtida idéer och samhällsförändringar” med betoning på västerländskt perspektiv.

Den bildsamlande läraren

Första gången jag träffar Anders ses vi på skolan där han arbetar och vi sitter bredvid varandra i ett konferensrum som är inrett med bekväma fåtöljer och soffbord. Anders har ställt sin bärbara dator på bordet framför oss och jag har riggat filmkameran så att den filmar det som han visar på datorn. Jag börjar med att fråga honom hur han upplever att arbeta på skolan. Han svarar att det

är varierande, utmanade och stimulerande. Anders uttalar också att han har stor frihet vad gäller att kunna forma kursernas innehåll utifrån ämnesplaner. Han tillägger att han trivs bra med sitt arbete eftersom han ser möjligheter i Estetiska programmets utbildning och att eleverna är intresserade och öppna för det han vill förmedla. Sedan ber jag Anders berätta om hur han väljer bilder och att visa exempel på bilder som han använder. Samtidigt som Anders visar bilder berättar han om hur han väljer bilder, planerar och genomför undervisning i ämnena *Bildteori* (Skolverket, 2011c), *Bild* (Skolverket, 2011b) samt *Konst och kultur* (Skolverket, 2011f).

Under intervjun framträder hur Anders som bildlärare konstruerar en position som den bildsamlande läraren. Han tar upp att han använder mängder av bilder och att det är ett sätt att hjälpa eleverna att minnas det som han går igenom på lektionerna.

> Anders: Jag använder väldigt mycket bilder och jag tycker att bilder är, eller visuella framställningar av olika slag är ett viktigt sätt att kunna anpassa sig efter olika elever så att man kan ta åt sig och komma ihåg det jag säger. Med olika ingångar kan man säga, beroende på vad jag visar. Jag kan, jag pratar gärna om samma sak flera gånger och på flera sätt. Med någon kanske jag måste visa en animation för att de ska förstå någonting, medans en annan räcker det att man visar en bild eller den tredje vill titta på en film. Medans den fjärde kanske tycker att det räcker att jag pratar om det.

Enligt Anders möjliggör tillgången på datorer och internet också att det går snabbt att hitta bilder till undervisningen.

> Anders: Det här är bilder från internet och i digitaliseringens tid, det pratas ju väldigt mycket digitalisering nu… och jag säger det tar fem sekunder att hitta en animation som visar på matsmältning eller någonting.

Vidare berättar han om hur han hittar bilder inte bara på internet, utan även på andra ställen där han befinner sig. Han uttalar ett stort intresse för bilder och att han kontinuerligt letar efter bilder till undervisningen. Det enda som han utesluter är färdiga läromedel och utformar istället sitt eget.

> Anders: Det enda jag inte använder, skulle jag säga, är läromedel. Utan jag använder bilder som jag fått till mig från min utbildning när jag gick på [högskolan]. Eller bilder som jag stöter på ute eller när jag tittar på tv eller saker som jag hittar som jag kan tycka är intressanta och visa som exempel på någonting. Det kan vara på en loppmarknad eller att någon råkar ha någonting som jag kan få eller så. Så att jag får bilder från väldigt många olika håll och det handlar ju om, det är ju en del i att kunna anpassa sig. Jag vet inte om jag använder det som ursäkt egentligen kanske för att jag tycker ju det är otroligt intressant och spännande ämne… jag använder alla typer av bilder och jag samlar ofta bilder. Jag kombinerar ofta en PowerPoint, som jag kan visa sen

[under intervjun] där som inkluderar bilder, filmer, animationer, textutdrag och så vidare med artefakter eller föremål eller bilder ur böcker till exempel. Eller direktvisning att man kanske kopplar upp projektorn via telefonen eller någonting och visar någonting eller någonting som man gör för att det ska bli synligt.

Artefakter är ett ord som Anders använder under intervjun för att beskriva de fysiska ting han samlar och tar med sig till lektionerna. Några exempel som han nämner att han tar med är en gammal japansk skulptur, ett fågelbo, en ovanlig nöt och en ölflaska. Det utgår från hans eget intresse för artefakter, hur han själv samlar och undersöker ting. Han beskriver hur han redan under sin utbildning till lärare började undersöka bilder, däribland artefakter, och hur han intresserar sig för teori kring bilder.

Anders: Varför ser saker ut så här, vem använder det här, i vilket syfte gör man bilder…? Jag ville ha en teori som kunde få mig att förstå de här sakerna och det kunde röra sig om bilder men också om artefakter. Varuförpackningar, reklamutsnitt, godisförpackningar, allt sådant, så att jag har nog alltid tyckt att saker och så är en bra en ingång. Mycket för att jag funderar själv vad är det här, varför ser det ut som det gör? Och jag tycker det är jätteintressant med saker som berättar någonting om människan som varelse eller vad den vill.

Figur 4. En gammal japansk skulptur, Anders eget fotografi av artefakt, 2018. Använd med tillstånd.

Vidare anser Anders att det är av större vikt att välja bilder som tjänar de didaktiska syften han vill uppnå än att följa upphovsrättslagen. Genom det konstruerar även han, liksom Stina, den bildsamlande positionen utifrån att fritt kunna välja bilder som exempel ur visuell kultur av olika slag.

Anders: Men det tar nog en halvtimme att hitta vem som har gjort den [bilden] för att verkligen kunna visa att den här, alltså upphovsrättsenligt, vilket jag tycker är ett problem så jag brukar faktiskt skita i upphovsrätten i sådana här sammanhang, utan jag bara snor fritt, vilket man inte ska göra.

Liksom Stina uttrycker han att det utgör en problematik som kräver ställningstagande av bildlärare kring urvalet av bilder eftersom det påverkar hur elevernas visuella repertoar konstrueras. Därtill konstruerar Anders den bildsamlande positionen utifrån avsikten att granska bilders tillförlitlighet, men att dagens snabba bildflöde medför att bildlärare kan missa information om bilder.

Anders: Jag måste ju vara säker på att det kommer från en tillförlitlig källa. Men sen tycker jag mig i alla fall, att jag har så mycket medievana så att jag kan avgöra genom att titta på ett klipp, vem är avsändaren och vad är syftet. Men det ingår ändå i min undervisning, så att jag tycker mig kunna det. Men det är ändå en risk… Man kan inte veta allting, men ja så är det med det här snabba bildflödet.

Följaktligen avser Anders att granska och välja tillförlitliga bilder som utvidgar elevernas visuella repertoar och hjälper eleverna att minnas det som han tar upp i undervisningen. Det är också, liksom för Stina, av vikt för honom att själv välja bilder fritt ur visuell kultur utan att begränsas av upphovsrättslagen. Även Anders konstruerar därmed den bildsamlande positionen som problematisk eftersom han uttrycker att det fria bildvalet medför att han kringgår upphovsrätt. Således tar även han i rollen som bildlärare ställning för och prioriterar att kunna erbjuda eleverna en utökad en visuell repertoar. Vidare innebär bildvalen att han inte utgår från färdiga läromedel, såsom läroböcker, utan formar sitt eget läromedel genom att leta, granska och välja bilder som han finner intressanta. När Anders rör sig på olika platser, såsom loppmarknad, tv eller internet letar han bilder och kombinerar genom det sitt eget personliga intresse för bilder med rollen som bildlärare. Till exempel har han ett särskilt intresse i att samla artefakter som han tar med till undervisningen som exempel på hur bilder berättar om människor. Jag tolkar Anders uttalanden och ställningstaganden i bildval som att han, liksom Stina, intimt förknippar yrkesrollen som bildlärare med den syn han har på sig själv som person. Därtill uttrycker han att bilderna som han väljer används i förhandlingar i att konstruera kunskap om bilders syften och hur de berättar om människor.

Den diskuterande läraren

Under intervjun berättar Anders om hur han väljer bilder som i möten med eleverna kan leda till reaktioner och diskussioner. Hans val av bilder syftar till att skapa upplevelser som kan utgöra underlag för diskussion och reflektion.

Anders: Och uppstarten, särskilt årskurs tre, där försöker jag välja något som är uppseendeväckande. I [ämnet *Konst och kultur* (Skolverket, 2011f)] visar jag en dokumentär om Matthew Barney som är en sådan här mycket extrem konstnär som jobbar med alla egentligen estetiska uttryck men också är lite chockerande och kan väcka lite äckel eller väldigt, vad håller han på med känsla, ungefär så för att få en gemensam upplevelse att utgå ifrån, så att om man pratar om mötet. Sen är det så att allting går ju inte fram hos alla. En del tycker att det är säkert jättetråkigt, delvis, men de kanske vaknar för någonting, har fått med sig någonting.

Därtill väljer Anders bilder som han menar både väcker reaktioner och illustrerar hur man kan utmana vanemässiga tankegångar. Han visar några bilder som han använder i ett tema om kreativitet. Anders berättar hur han tar upp ”tankesprång”, vilket han beskriver som att man kan göra kombinationer av olika saker för att komma på någonting nytt.

Anders: Sen drar inte jag mig för att använda liksom bilder som kanske en del lärare skulle tycka vara uppseendeväckande. Men den här gör ju ett tecken som kanske inte alla tycker är så kul [animation som pekar finger], men just att det handlar om att, att man ger fingret till det invanda eller någonting annat. Att man vågar göra någonting nytt och går över gränsen för vad som anses vara möjligt… Sen är det en liten film [med åskmoln och ljud av plåt som dundrar]. Just det på en, från en reklamkampanj där man kombinerar material och bild för att få ihop, så att man måste göra tankesprång för att liksom komma på de här sakerna. Och så mera saker som just visar på en kreativitet att kunna kombinera och göra oväntade kombinationer för att skapa någonting nyttigt eller att man kan se möjligheter att man inte bara ser en trasig parkbänk utan man kommer på tanken att skriva Chuck Norris was here [visar bild på en bänk] eller det där ser ut som ett piano [visar bild på en trappa målad som ett piano] eller att man ser möjligheterna.

Följaktligen letar Anders bilder för att utöka elevernas visuella repertoar och uppmana eleverna att ifrågasätta vanor samt söka efter nya möjligheter vid problemlösning. Exemplen visar att det är av värde för Anders att välja bilder som kan leda till diskussion och reflektion i visuella möten i klassrummet. Bilderna han väljer ingår således i förhandlingar kring konstruktioner av kunskap i bildskapande som utgår från att söka efter nya och oväntade kombinationer.

Dessutom understryker han i slutet av intervjun att det är av betydelse att lärare vågar välja bilder som väcker reaktioner och inte låter rädslor styra valet av bilder till undervisning. Han uttrycker att lärare hellre ska tänka till kring syften med sina bildval istället för att undvika vissa bilder. Å andra sidan säger han samtidigt att lärare behöver känna sig bekväma med sina bildval och vara uppmärksam på hur eleverna tar emot bilderna.

Anders: Man kan använda vilka bilder som helst. Bara man förbereder ungdomar på det. Barn tror jag inte man kan visa vad som helst för. Men när man har börjat utveckla visst sinne för vad som är verkligt och overkligt eller kunna distansera sig från bilder tror jag man kan visa vad som helst. Men man behöver vara väldigt tydlig med vilket syfte man visar det för. Förbereda eleven och dessutom tillåta att man inte behöver se det. Man vill inte trigga eller något sådant, man måste ju ha kännedom om vilken grupp man visar det för. Jag upplever att det finns en rädsla att använda sig av bilder… Jag menar det finns någon slags rädsla för att bilder är en representation av åsikter och vad man står för istället för att det här är en utsaga, jag menar som litteratur eller vad som helst. Jag tycker det finns en rädsla för bilder och som jag tror grundar sig i okunskap hur man läser och hanterar något. Så jag tycker att alla ska vara modigare i att använda bilder, bara man känner sig bekväm själv med det förstås. Det kan ju vara saker som är jättehemska som man inte vill ta i eller tycker är jobbigt. Och det kan väl hända att jag inte har den gränsen på det sättet. Men jag måste ju samtidigt förstå att andra har den gränsen och känna mig för. Så bara man är lyhörd kan man använda vad som helst.

Efter att Anders har uttalat ovanstående frågar jag honom om det finns bilder som han väljer bort och han svarar att han även väljer obehagliga bilder ”som har rått innehåll” såsom ”blod som sprutar” eller ”sex, våld och knark”. Han säger att den typen av bilder som han däremot inte visar eleverna är pornografi. Sedan pratar han om hur lärare kan göra skillnad för eleverna genom att visa olika slags bilder, även de som väcker starka reaktioner.

Anders: Naturligtvis jag kan ju inte sitta och visa pornografi, det vet alla hur det ser ut, det är ingen poäng med att jag visar det. Men däremot kan jag ju liksom. Jag ska inte dra mig för att visa en scen som innehåller sexuella skildringar till exempel, som är jättekänsligt ofta. Men jag tror att, eller att man visar fotografer som är, Joel-Peter Witkin till exempel, som använder sig av döda människor. Och där kan man ju fråga sig, gör jag, bryter jag en etisk gräns. Han har gjort, han bröt ju mot en etisk gräns när han använde döda kroppar kan man tycka. Gör jag det när jag visar hans bilder också? Eller när jag visar rondellhundar eller vad det nu kan vara? Eller kan jag faktiskt göra någon skillnad mellan att visa att så här, att se det som ett diskussionsunderlag till exempel. Men där måste man ju själv dra gränsen. Men man måste vara medveten om att man inte får blanda in sig själv heller för mycket. Jag menar, tycker jag att det var fel av Elisabeth Ohlson Wallin att skildra Jesus bland transpersoner då kommer jag inte visa den bilden för jag tycker att det är att reproducera någonting som är fel. Men man kanske måste se det i ett större perspektiv.

I sina uttalanden skiftar han mellan att lärare ska våga välja bilder som kan leda till diskussion som gör skillnad för eleverna och att lärare behöver tänka till kring var gränsen går för vad som kan uppfattas som korrekt i att välja och visa bilder för elever. Han uttrycker också att de bilder som lärare uppfattar

som fel kan riskeras att väljas bort, men att det inte borde utgöra ett hinder för att välja bilder till undervisning. När Anders pratar om hur han tänker kring både sina och andra lärares bildval konstruerar han således en position som den diskuterande läraren. Positionen handlar om att iscensätta visuella möten i klassrummet som syftar till att väcka elevernas reaktioner och skapa tillfällen för diskussion. Han säger att det är okunskap att välja bort bilder på grund av rädsla för vad de kan tänkas uttrycka eller vilka reaktioner de kan väcka. Å andra sidan konstruerar han också positionen utifrån att tillåta lärare att känna sig bekväma med sina bildval och ta hänsyn till elever som inte vill få reaktioner väckta. Genom det tar han ställning för att både visa och inte visa bilder i visuella möten. Positionen handlar sålunda om en balansgång i bildvalen mellan att väcka lagom mycket reaktion och samtidigt hålla sig på den säkra sidan så att man inte överskrider gränser med tanke på vad som kan upplevas för starkt eller ohanterligt för lärare och elever. Vidare framstår det som värdefullt att eleverna ska konstruera kunskap i att diskutera upplevelser som uppstår i visuella möten.

I Anders berättelse om hur han väljer bilder framträder följaktligen en regelbundenhet kring att leta och samla bilder som kan leda till reaktioner hos eleverna som ger underlag för diskussioner. Genom det avser han att göra skillnad för eleverna och väljer också blodiga och otäcka bilder ifall dessa kan tjäna ett didaktiskt syfte som underlag för diskussion. Däremot undviker han pornografiska bilder, vilket framstår som ett bildval som undviks både i Anders och Stinas uttalanden om hur de väljer bilder till undervisning. Dessa bilder positioneras därmed som svåra att hantera i bilddidaktisk undervisning. Å andra sidan säger Anders också att det inte är rätt att undvika bilder därför att man som lärare är rädd för att visa dem eller tycker att de är fel. Häri ligger en intressekonflikt vid urval av bilder och som kräver att lärare måste ta ställning till och reflektera över syften med sina bildval. Positionen den diskuterande läraren inbegriper att utmana eleverna genom visuella upplevelser som väcker reaktioner. Den är besläktad med positionen den ställningstagande läraren, men berör intentioner om att konstruera seendepraktiker som ligger på gränsen till hur mycket elever kan utmanas i visuella möten utan att det tippar över i för svåra upplevelser. Denna regelbundenhet relaterar jag till att även Anders förhåller sig till en etisk diskurs när han berättar om val av bilder till undervisning. Liksom Stina tar han ställning för att fritt kunna välja bilder. Men det skiljer sig också till viss del med tanke på att Anders snarare avser att utmana elever att reagera känslomässigt på bilder så att diskussion uppstår. Medan Stina väljer bilder som inte väcker för starka reaktioner och avser att välja bilder som kan leda till samtal om bildskapande processer. Dessa förhållningssätt och ställningstaganden som uttrycks betraktar jag som konstruerade utifrån vilka didaktiska syften som eftersträvas med bildvalen. Återigen vill jag poängtera den komplexitet som framkommer i bildlärares berättelser om val av bilder till undervisning. Den etiska diskursen handlar om den balansgång som involverar att bildlärares bildval och iscensättande av visuella

möten har betydelse för hur kunskap och elevers visuella repertoar konstrueras.

Den bildtolkande läraren

Något som Anders lägger fokus på i bildval till undervisningen är förhållningssätt till kulturella sammanhang, vilket innebär att eleverna ska öva på hur bilder kan tolkas utifrån kulturella sammanhang. Till exempel berättar han om hur han arbetar med en uppgift om artefakter i ämnet *Bildteori* (Skolverket, 2011c). Efter att Anders har gjort genomgångar om artefakter under cirka sex veckor får eleverna redovisa vad de har lärt sig. Eleverna arbetar i grupper som får låna en varsin artefakt av Anders. Instruktionen han ger dem är att kunna förklara artefakten utifrån det han har tagit upp under tidigare lektioner.

> Anders: Det kan vara till exempel att de får en Carlsbergflaska med hakkors på, för det var ju deras symbol, och vad tänker ni er, är det här en nazistisk flaska eller vad är det här, kan det vara kontextbundet kanske hur man uppfattar symboler och är det gjort i en annan tid eller? Eller en japansk gammal skulptur som ser ut som två häxor men när de börjar förstå att den är japansk och tänker att det här kanske inte alls tillhör vår kultur. Alltså att man verkligen får använda sin kunskap, utan att jag är där och berättar för dem. Jag kanske går och ger ledtrådar, men vad är det här? Vad är det här för konstigt? Förklara varför ser det ut så här? Och där upplever jag en jättestor vinst och det har jag gjort på bara de senaste åren att just de får i grupp diskutera, påminna varandra om vad det är… i det här skeendet så tycker jag det är fantastiskt att de får själva ta reda på, vad sjutton ska vi lära oss av det här? Och då borde de ha den kunskapen. Och sen så har de en föreläsning inför de andra. Det här är en sådan här, tror vi. Men jag förklarar också sen i slutet, det här är en sådan här. Alltså ger en ledtråd till vad det verkligen är och så pratar de om det utifrån sitt perspektiv och sen pratar jag om det, vad jag egentligen, vad min tanke var när jag visade det. Och så får alla sitta och sammanfatta. Och sen får de skriva en sammanfattning och lämna in till mig. Av vad stod alla de här sakerna för och så har vi gjort prov.

Eleverna förväntas därtill kombinera Anders genomgångar och ledtrådar med att själva söka information på internet. Han beskriver hur eleverna reagerar på att han ger de ledtrådar.

> Anders: Och då börjar de googla, oj den har den här betydelsen, varför det? Och sen börjar de koppla till det jag pratat om i signaturlära att det som är likt någonting använder man, jamen gulsot till exempel botade man med gula maskrosor och sådana saker. Så de får en ingång i ämnet, men det får inte vara för svåra saker… så att man liksom bygger tillsammans med dem. Men ändå så vill jag att de tar reda på och redovisar.

Följaktligen sätter Anders igång förhandlingar i visuella möten om hur artefakter kan tolkas genom att göra genomgångar och ge eleverna i uppgift att positionera dem utifrån kulturella sammanhang. Därigenom konstruerar Anders positionen den bildtolkande läraren som lyfter hur bilder kan ses som uttryck för olika kultur och att bilder behöver tolkas utifrån det. Han konstruerar även en motsvarande bildtolkarposition åt eleverna, som behöver minnas och kunna tillämpa genomgångarna när de diskuterar och redovisar artefakternas betydelser. Därtill reglerar Anders elevernas tolkningar genom att ge ledtrådar och berätta sin version av hur artefakterna tolkas. Uppgiften avslutas sedan med att eleverna gör ett skriftligt prov om vad som har sagts om artefakterna. Eleverna förväntas således konstruera kunskap om hur artefakter tolkas utifrån kulturella sammanhang. Vidare positioneras artefakterna som bilder som behöver tolkas och förstås utifrån kulturella sammanhang.

Under intervjun framträder också att Anders väljer bilder i syfte att berätta för eleverna om hur världen kan förstås. Ett exempel på det är temat om kreativitet i vilket han förutom ”tankesprång” tar upp definitioner av kreativitet, hjärnans funktion och teorier om evolution.

> Anders: I det här fallet så säger jag att jag ska gå igenom definitionen av kreativitet och sen ska jag prata om hjärnan och sen ska jag ge lite tips… Det är text kombinerat då med en bild av det här fågelboet [visar bild] och så visar jag fågelboet och så pratar jag om fågelboet och så får de diskutera om det är kreativitet eller inte… Ja, det är en evolutionär överlevnadsstrategi med, och det här är en bild från nätet som jag tyckte passade väldigt bra [visar bild hur människan utvecklats från apa till idag]. Allt det här är från nätet [visar tre bilder med hundar, lejon och sköldpadda]. Vi har inte det här [pekar på djurbilderna], men vi har lek, vi har risktagande och kreativitet som våra överlevnadsfaktorer [Anders klickar och de tre bilderna byts i tur och ordning mot texterna ”lek”, ”risktagande” och ”kreativitet”]

Sedan skiftar han till att visa fler bilder medan han berättar om människans hjärna och hur man kan försöka se möjligheter vid problemlösning.

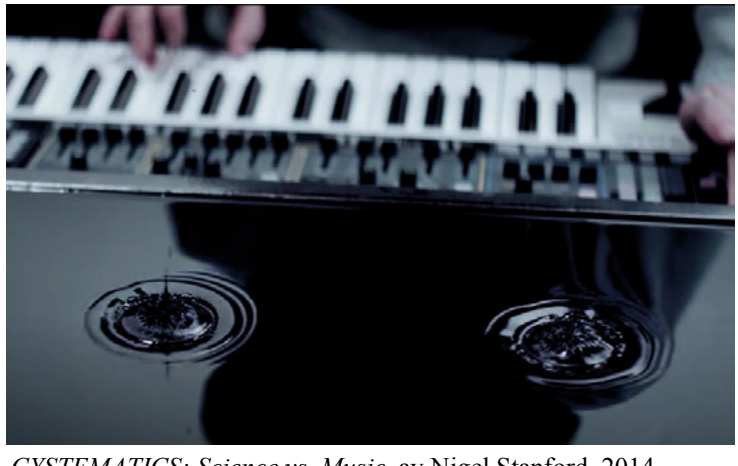
> Anders: Film från en helt annan källa som handlar om hjärnan och sekundära områden i hjärnan [visar bilder på människans hjärna]. Och att jag förklarar det här med definierade områden med en liten animation att känner man smärta och värme så finns det definierade områden i hjärnan för det, men de sekundära områdena och så vidare… Bilder som illustrerar det filmen just handlade om [visar bilder med labyrint och linjer]. Ytterligare fördjupning, illustration, samma sak pratar jag om här fast med bilder istället [visar bilder med hjärnor och rebusar]… Så att det blir, det är blandningar av film, animation, bilder, berättande och saker… Bilder som väcker en reaktion. Det där är min hund som när jag går ut med den så hamnar jag i ett sådant här tillstånd

[pekar på bild med en hund, läser sen rubriken ovanför bilden] obestämd hyperfrontalitet, som gör att man kan bli mera kreativ till exempel.

När Anders visar dessa exempel på bildval synliggörs en intention att välja bilder som stöder uttalanden om hur världen kan förstås. Bilderna visar han för eleverna i syfte att förklara hur världen kan förstås, till exempel hjärnans funktioner. Positionen han konstruerar åt eleverna innebär att de i möten med bilder får konstruera åsikter om världen.

Ett annat exempel på hur Anders väljer bilder för att berätta om världen är en konstnärlig film, som handlar om hur ljud kan visualiseras i bild. Den visar han för att eleverna ska få se hur konstnärlig gestaltning kan användas för att förklara världen.

Anders: Det här är ett klipp där de visualiserar ljud kan man säga och jag pratar om konsten som ett sätt, konsten som ett sätt att ta någonting in i en skepnad och beskriva ett fenomen, en känsla, en tanke, någonting och klä det i en annan dräkt för att på så sätt ge en ny förståelse. Och i det här fallet så har de visualiserat musiken genom att sätta det i olika våglängderna och vilka mönster det bildar och så där [visar filmklipp av Stanford (2014)].



Figur 5. CYSTEMATICS: Science vs. Music, av Nigel Stanford, 2014, https://www.youtube.com/watch?v=Q3oItpVa9fs. Använd med tillstånd.

Exemplen ovan synliggör hur Anders konstruerar positionen som den bildtolkande läraren och sätter igång förhandlingar i visuella möten om tolkningar av bilder. Tolkningar som handlar om artefakters kulturella sammanhang, uttryck för kreativitet och konstnärlig gestaltning. Vidare använder han bildernas agens för att väcka reaktioner hos eleverna och initiera förhandlingar om hur världen kan förstås genom bilder. Bildernas innehåll nyttjar han dessutom

för att stödja de påståenden han uttalar om världen. Således uttrycks en intention att forma seendepraktiker som involverar att eleverna ska konstruera kunskap i bildtolkning för att därigenom förstå världen.

En regelbundenhet framträder i Anders berättelse om hur han väljer bilder och iscensätter bildtolkningar. Han uttrycker att han i genomgångar och uppgifter positionerar bilder i kulturella sammanhang och lyfter frågor om hur världen kan förstås. Därigenom sätter han igång förhandlingar i visuella möten kring att tolka bilder utifrån kulturella förhållningssätt. Bildtolkarpositionen inbegriper att han som lärare avser att förklara världen genom sina bildval. Eleverna förväntas också inta en bildtolkarposition som innebär att de ska konstruera kunskap i bildtolkning som utgår från kulturella sammanhang och hur världen kan förstås. De får exempel på tolkningar av bilder samt förväntas själv kunna tolka bilder, såsom artefakter. Denna regelbundenhet relaterar jag därför till att Anders förhåller sig till en kulturell diskurs när han berättar om sina val till bildundervisning. Jag kallar den kulturell eftersom Anders betonar vikten av att kontextualisera utifrån olika kulturer vid bildtolkning. Den kulturella diskursen berör med andra ord hur seendepraktiker i bildtolkning konstrueras med fokus på kulturella sammanhang. Det finns även historiska kopplingar relaterat till frågor om bilders kontexter, men det är inte historiska kopplingar som Anders betonar när han berättar om sina val av bilder. Den kulturella diskursen handlar sålunda om hur bildlärare relaterar bilder till frågor om kulturer och kontext vid bildtolkning. Elevers repertoar regleras också utifrån hur bildlärare förhåller sig till den kulturella diskursen och bilders kontexter.

Vidare konstruerar Anders liksom Stina positionen den bildtolkande läraren i visuella möten i klassrummet. Men de betonar olika förhållningssätt, som förvisso överlappar varandra, men heller inte helt och hållet lika. Det historiska förhållningssättet som Stina uttrycker har ett fokus på historiska tider och historiskt samt etablerat bildskapande, medan det kulturella förhållningssättet som Anders uttrycker har ett fokus på olika kulturer runt om i världen och hur världen förstås i termer av kultur. Båda förhållningssätten kring att tolka bilder inbegriper att bilder förstås i sitt sammanhang.

Den entusiastiske läraren

Under intervjun framträder även hur Anders konstruerar positionen som bildlärare genom att vinnlägga sig om att utgå från både sina egna och elevernas upplevelser av visuell kultur när han väljer bilder. Till exempel berättar han hur han letar filmklipp som eleverna känner igen.

> Anders: Den här vet jag att de relaterar till *Madagaskar* [animerad film av Dreamworks], till exempel så får man känna efter vilken generation som tänder till av vissa saker. Ett tag så tyckte alla, men fem sex sju år sen gick alla igång på om man visade ett klipp ur *Sunes sommar* [film av Stephan Apelgren] för att visa på någonting. Idag vet ingen

vem *Sunes sommar* är eller var knappt. Men de vet vem *Madagaskar 3* är, för det har de sett när de var små, så när jag vill exemplifiera hur de estetiska uttrycken tar tag i oss och kommunicerar till oss på ett sätt, till exempel genom det här filmklippet då som jag tycker personligen är väldigt engagerande i alla fall [visar filmklipp ur *Madagaskar 3*], så kan ju jag anta att även eleverna tycker det. Men det kan ju vara en gubbe som tycker att det här är spännande, eleverna tycker att det här inte är ett dugg spännande, men å andra sidan då har de fått se min, de har de lärt sig något annat av det.

Det är av värde för Anders att leta bilder som eleverna känner igen i syfte att väcka deras engagemang. Därtill uttrycker han att eleverna lär sig av att få se olika bilder, oavsett om de upplevs spännande eller inte.

Ett ytterligare exempel på hur Anders söker efter att relatera till elevernas upplevelser av visuell kultur är när han berättar om hur han tar ställning för att uppdatera sina bildval så att de är aktuella utifrån det som eleverna kan tänkas erfara i sin vardag.

Anders: Redan från början [av karriären som lärare] var jag inne på att visa saker som ingår i elevernas kultur. Alltså den verklighet de lever i nu och för jag var lite less på att man alltid använder traditionella träiga grejer i min egen undervisning. Ska jag analysera en film, så visst det kan vara värdefullt för mig att analysera *Gökboet* [film av Miloš Forman]. Men det kanske är ännu mer givande att analysera en modern företeelse. Någonting som ingår i min, den populärkultur de befinner sig i. Sen har det blivit mycket mycket svårare för mig. Jag var [i tjugoårsåldern] när jag började jobba och nu är jag [i fyrtioårsåldern]. Det är svårt för mig att veta, att känna till ungdomskulturen och vara inne i den. Det är inte meningen heller att jag ska vara det. Men å andra sidan kan man ju ha en känsla för vad som borde kunna vara intressant. Så det är väl ett sätt, att jag alltid har försökt visa sådana saker.

Det betyder att Anders i sina bildval väger in vad eleverna kan tänkas uppleva i sin vardag med tanke på vad de finner intressant i visuell kultur. Det visar en strävan efter att förstå elevernas position och hur de konstruerar perspektiv på världen. Dock uttalar han att det föreligger en problematik i att utgå från elevernas perspektiv eftersom han och eleverna befinner sig i olika faser i livet med tanke på ålder. Samtidigt uttrycker han att det ändå är relevant att söka efter elevernas perspektiv på visuell kultur för att därigenom kunna engagera eleverna i visuella möten. För den skull arbetar han med kontinuerlig uppdatering av sina bildval. Därtill positioneras bilder som traditionella och förlegade respektive moderna och engagerande.

Vidare uttalar Anders att han ser förebilder i hur kollegor och hans egna lärare har undervisat. Han uttrycker avund mot kollegorna som kunde fasci-

nera sina elever kring ett fåtal bilder i visuella möten. Hur de undervisade betraktar han som en kontrast till hur han själv skapar presentationer med en ström av bilder.

> Anders: Sen kan jag vara avundsjuk på till exempel mina tidigare kollegor som var av den äldre traditionella skolan som hade med sig en bok och visade tre bilder och pratade om det i en och en halv timme men ändå trollband gruppen med en bok runt ett bord. Det tror inte jag att jag skulle klara… Det är en förmåga jag skulle vilja, jag känner att det finns en kvalitet i att vila i en bild i en hel timme. Alltså en enkel bild, som inte ser ut att vara någonting från början, en konstbild, en målning ett fotografi som kanske inte vid, ja som vid första anblicken inte känns så rolig men efter en timme så är den fylld av liv på grund av att läraren har pratat om den. Och det är klart att situationer som liknar det kan jag få till, men jag kan inte, jag behärskar inte den metoden tror jag utan och det är väl något jag har lärt mig vad som passar mig och hur jag vill jobba. Men samtidigt så försöker man ju utmana sig själv och tänka att någon gång så måste man bara låta saker ta tid och vila för att det är en väldig stressig tillvaro för eleverna och oss lärare. Och det kan vara skönt att bara inse att nu gör vi bara det här och jag tycker det är spännande att det inte blir den här sockermatningen hela tiden, för det här är ju extrem sockermatning i det här fallet och det är inte alla som ser ut så här [pekar på skärmen med en av hans presentationer].

Även om Anders pratar om en ström av bilder istället för ett fåtal som hans kollegor så planerar han för visuella möten som engagerar eleverna i seendepraktiker. Han söker efter att fånga deras uppmärksamhet genom att visa och berätta om bilder. Det är något han uttalar att kollegor kan och som han också söker efter att skapa när han undervisar.

Därtill tar han upp hur hans egna lärare på högskolan undervisade och engagerade studenter i seendepraktiker.

> Anders: Det här var den här tanken om att ge upplevelser eller saker som väcker reaktion. Det kom när jag läste konstvetenskap [på högskolan] och hade då konstprofessorer som hade den här, som ofta jobbade på det sättet att det kändes som att de hade en föreställning nästan. Vad de bilderna var, ibland var det väldigt skruvade hypoteser de hade eller teoribildningar kring bilder som man satt och tänkte att så där kan det väl ändå inte vara eller någonting. Men jag kommer ju ihåg det. Jag kommer ihåg nästan allt på grund av att man jämförde Van Eyck med ett akvarium. De är som fiskar som simmar omkring och de står helt still och flyter och alltså sådana saker som jag aldrig skulle ha kommit ihåg annars, kommer jag ihåg och dessutom påminns om när jag ser sådan bild igen. Och jag vill ju att när eleverna går ut och ser en fjäril nästa gång så ska de ju inte vara skadade och tänka på pigmentfärg och strukturfärg hela tiden men det är ju i alla fall att man kan göra den kopplingen.

När hans lärare visade bilder och lade fram teorier väckte det reaktioner som ledde till att han ännu minns vad som togs upp. Det relaterar han till hur han hoppas att hans egna elever ska minnas det han visar och berättar. Därmed ser Anders värde i både hur hans egna lärare undervisade, samt i att föra bilddidaktiska traditioner vidare. Liksom Anders själv fick möta och uppleva bilder på engagerande sätt under sin utbildning planerar för att hans elever också ska få göra det.

Hur Anders letar efter bilder som kan engagera eleverna och utgår från kollegors samt tidigare lärares sätt att undervisa inbegriper att han konstruerar en position som den entusiastiske läraren. Han tar avstamp i egna erfarenheter som student och kollega, samt vad elever kan tänkas uppleva för visuell kultur. Anders uttalar intentioner att iscensätta visuella möten som gör intryck på eleverna, precis som han själv har upplevt visuella möten som skapat intryck. Därför är det också av värde för Anders att välja bilder till undervisningen baserat på hans egen entusiasm och därigenom söka efter att engagera eleverna.

> Anders: Den här entusiasmen jag tror att det också spelar roll. Alltså jag gillar ju de här sakerna. Det smittar också av sig, hos eleverna. Man kan ju inte visa saker man inte känner för. Det är därför det är så beroende av vem man är. Eller vad man tycker. Man måste utgå från vem man själv är. Så. Ingen annan skulle kunna använda mitt material tror jag. På det sättet, för det skulle inte kunna bidra till samma entusiasm.

Entusiasmen som han ämnar förmedla genom bildvalen är också förknippad med att han söker efter att göra skillnad för eleverna.

> Anders: Jag tycker att det här ämnet är som värdefullast när man både kan förstå värdet i det egna skapandet, upptäckandet, lyckan i att skapa någonting, att göra någonting, att uttrycka sig, att lära sig ett hantverk och också kopplingen till resten av alla discipliner, omvärlden och förståelse för den världen. Om det så handlar om stereotyper, rasism eller varför jag ser världen som jag ser den. Eller ser möjligheterna i en smutsfläck på en vägg. Och det är egentligen svaret på varför jag trivs här för att jag känner att jag gör skillnad, för eleverna.

Genom bildvalen avser han att iscensätta bilddidaktisk undervisning som utgår från att eleverna ska konstruera kunskap om bildskapande och förståelse för världen. När jag frågar honom hur han gör skillnad svarar han att det handlar om vad som sker på hans lektioner.

> Anders: Det är kanske väldigt små skillnader ibland. Men ibland kan det vara stora skillnader, jag har elever som fem år kommer efter och vill veta mera. Eller de har äntligen kommit på vad jag menade, eller det här har jag burit med mig. Och att man ser att de upptäcker någonting nytt eleverna, att man liksom vidgar deras uppfattningsbubbla hur saker och ting ligger till här i världen. Samtidigt måste jag vara försiktig

för att det handlar ju inte om att jag ska berätta hur saker och ting är. Det vore ju jättekonstigt. Jag vet ju inte hur saker och ting är utifrån deras perspektiv, men jag kan ge dem bilder eller verktyg, teorier som de själv kan använda för att vidga sina värld.

Positionen den entusiastiske läraren konstruerar Anders således genom att välja bilder och iscensätta visuella möten som leder till att eleverna engagerar sig i seendepraktiker både under och efter sin skolgång. Syftet med bildvalen är att eleverna även efter avslutad utbildning ska kunna fortsätta att reflektera och konstruera åsikter om hur världen kan förstås. Med andra avser han att både reglera och lämna över åt eleverna att konstruera sin syn på världen. Vidare framstår det som värdefullt att eleverna ska konstruera kunskap genom möten med bilder för att vidga sin syn på världen. Han tillägger att det inte alltid är så att han upplever att han gör skillnad, men att han ändå siktar mot det.

Anders: Sen är det ju inte alltid fantastiskt. Eleverna undrar vad sjutton man hållit på med. Går ut från lektionen som ett stort frågetecken. Man når inte fram alltid. Nästa lektion kanske?

En regelbundenhet framträder i Anders berättelse om hur han genom sina bildval söker efter att engagera och entusiasmera sina elever i visuella möten. Den entusiastiska positionen innebär att han är inspirerad av kollegor och före detta lärare, som kunde trollbinda sina elever genom bildval och berättelser om bilder. Därför låter han sin egen entusiasm styra bildvalen, men letar också aktivt efter bilder som relaterar till elevernas upplevelser av visuell kultur. Positionen konstrueras således genom att Anders utgår från bilddidaktiska traditioner och samtida ungdomskultur för att engagera eleverna i seendepraktiker. Denna regelbundenhet tolkar jag som att Anders förhåller sig till en bilddidaktisk-traditionsbunden diskurs i sina bildval och intentioner med visuella möten. Jag har valt att benämna den bilddidaktisk-traditionsbunden eftersom Anders tar avstamp i traditioner som han avser att föra vidare. Men hans förhållningssätt till diskursen innefattar också kritik av bilddidaktiska traditioner kring att bildval kan upplevas som träiga eller omoderna. Därför inbegriper positionen den entusiastiske läraren att bildlärare kontinuerligt behöver se över sina bildval för att inte hamna i en position som resulterar i oförmåga att kunna väcka elevers engagemang. Diskursen berör följaktligen hur bildlärare för bilddidaktiska traditioner vidare, vilket inkluderar avståndstaganden från och vidareutvecklingar av dessa. Bilder positioneras i relation till den bilddidaktisk-traditionsbundna diskursen som didaktiska och visuella uttryck som engagerar elever. Vidare regleras elevers visuella repertoar av hur bildlärare förhåller sig till traditioner inom bilddidaktisk praktik.

Sammanfattning

De ovan belysta regelbundenheterna visar på diskurser som relaterar till den bilddidaktiska undervisningen i gymnasieskolan. Nedan följer en tabell som översiktligt visar de olika konstruerade positionerna i relation till de diskurser som framträder i Anders berättelser om hur han i rollen som bildlärare väljer bilder till undervisningen. Sedan följer sammanfattning av analysen som även tar upp hur diskurserna och positionerna överlappar och samexisterar i den diskursiva praktiken.

Tabell 5.

Översikt diskurser och positioner – Anders berättar

Diskurser	Positioner
Etisk	Diskuterande, bildsamlande
Kulturell	Bildtolkande, bildsamlande
Bilddidaktisk-traditionsbunden	Entusiastiske, bildsamlande

Diskurser

Den etiska diskursen handlar om ställningstaganden och problematik vid bildval, som involverar att bildlärare behöver överväga syften med sina bildval och välja bilder som ger underlag för diskussioner. Den kulturella diskursen berör hur bilders kulturella sammanhang tas upp vid bildtolkning och hur världen kan förstås genom bilder. Den bilddidaktisk-traditionsbundna diskursen inbegriper hur bildlärare tar avstamp i bilddidaktiska traditioner och strävar efter att engagera elever i seendepraktiker både under och efter skoltiden.

Diskurserna överlappar också varandra i Anders berättelse, till exempel återkommer strävan efter att väcka reaktioner och engagera elever. Ett till exempel är tolkningar av hur världen förstås genom bilder. Diskurserna förekommer således samtidigt och vävs in i varandra medan Anders berättar. Den ena diskursen utesluter följaktligen inte den andra, men ges olika utrymme och överlappar varandra. Det har därför inte varit självklart vad diskurserna skulle kallas. Den etiska diskursen involverar till exempel uttalanden om hur bildval som väcker känslor och upplevelser är betydelsefulla vid iscensättning av visuella möten. Således finns i den diskursen även regelbundenheter som skulle kunna benämnas som en emotionell diskurs. Å andra sidan anser jag att emotioner ryms i den etiska diskursen, samt att benämningen etisk även inkluderar strävan efter att fritt kunna välja bilder och bortse från upphovsrätt. Följaktligen framträder, i både Anders och Stinas berättelser, en etisk diskurs som handlar om hur bildlärares val av bilder kan inbegripa intressekonflikter och dilemman. Även om de delvis uttrycker olika förhållningssätt i att utmana eller hålla sig lagom i bildval, så framträder att bildval berör frågor relaterade till en etisk diskurs som kräver ställningstaganden av bildlärare.

Därtill inbegriper den kulturella diskursen att bilder som väljs relateras till perspektiv kring hur världen kan förstås, vilket skulle kunna benämnas som en livsåskådande diskurs. Anders återkommer till perspektiv på världen och hur den kan förstås, men lägger även upprepat betoning på bildtolkning utifrån bilders kulturella sammanhang och hur visuell kultur förekommer. Med anledning av den betoningen har jag valt att benämna denna diskurs kulturell. Angående den bilddidaktisk-traditionsbundna diskursen förekommer uttalanden om ungdomskultur och betydelser av att väga in elevers upplevelser av visuell kultur vid bildval till undervisning, vilket skulle kunna benämnas som en ungdomskulturell diskurs. Valet att benämna denna diskurs bilddidaktisk-traditionsbunden baseras på att Anders återkommande under intervjun uttalar vikten av att engagera elever i seendepraktiker på entusiasmerande sätt. Det bottnar i att han är inspirerad av undervisning han själv har erfarit. Men han tar även avstånd från traditioner och vidareutvecklar sitt bildval, vilket utgår från att relatera till ungdomskultur. Därmed menar jag att benämningen bilddidaktisk-traditionsbunden diskurs pekar på strävan efter att både bibehålla och utveckla bilddidaktiska traditioner. Denna regelbundenhet pekar på hur förhållningssätt till bilddidaktiska traditioner påverkar bildval och iscensättande av visuella möten.

Positioner

Rollen som bildlärare inbegriper att Anders konstruerar positioner som den bildsamlande, diskuterande, bildtolkande och entusiastiske läraren. Dessa positioner överlappar varandra men konstrueras också olika. Till exempel konstruerar Anders, liksom Stina, den bildsamlande positionen utifrån prioriteringen att fritt välja bilder till undervisningen för att uppnå didaktiska syften och kringgår då upphovsrättslagen. Vidare överlappar de diskuterande och entusiastiska positionerna varandra eftersom båda inbegriper att engagera eleverna och fånga deras intresse i seendepraktiker. Men den entusiastiska positionen innebär inte nödvändigtvis att utmana elever känslomässigt, utan snarare om att entusiasmera eleverna genom bildvalen, till exempel genom att välja bilder som relaterar till ungdomskultur. Den diskuterande positionen handlar istället om att bildlärare behöver överväga hur långt elever kan utmanas utan att riskera konsekvenser i form av för svårhanterliga upplevelser i visuella möten. Därtill överlappar positionen den bildtolkande läraren de andra positionerna eftersom handlingar i att titta på och prata om bilder berör alla positionerna.

Följaktligen utgör bildlärares konstruktioner av olika positioner uttryck för den komplexitet som det innebär för bildlärare att välja bilder till undervisningen. Vidare överlappar även de olika positionerna, som Anders och Stina konstruerar, varandra. Jag vill därför understryka att de valda benämningarna ovan inte utesluter att Stina konstruerar till exempel den diskuterande eller entusiastiske läraren. Även hon uttrycker en strävan efter att fånga sina elevers

intresse och överväger hur pass obehagliga bilder som kan väljas. Anders konstruerar tillika de ställningstagande och bildskapande positionerna. Han tar ställning för att själv välja bilder och lyfter vikten av att eleverna får arbeta med eget skapande. Jag vill därför tydliggöra att benämningarna ovan, både av diskurser och positioner, grundas på hur respektive bildlärare betonar vad som styr val av bilder och iscensättning av visuella möten. Tillsammans utgör alla dessa positioner en möjlig dimension enligt vilken den diskursiva praktiken i bildlärares val av bilder till undervisning kan beskrivas. Bildlärares val av bilder till undervisning framträder således både i Stinas och Anders berättelser som en komplex diskursiv praktik, som pekar på hur visualitet uttrycks och formas i klassrummets seendepraktiker. Till exempel styrs bildvalet av tillgången (eller bristen) på vilka läromedel som finns att köpa, av vilka bilder som läraren själv kan hitta och (får) välja, av didaktiska syften med vilka konstruktioner av kunskap som eftersträvas och av hur elever kan tänkas reagera känslomässigt på bilder. Därtill positioneras pornografiska bilder som olämpliga och utgör bildval som bildlärare undviker.

Konstruktioner av kunskap

Under intervjun positioneras bilder som att de ska tjäna didaktiska syften och användas som stöd för minnet, diskussionsunderlag, kulturella uttryck och perspektiv på världen. Urvalet av bilder och hur de används i visuella möten i klassrummet antas på en generell nivå leda till att eleverna konstruerar kunskap om bildtolkande processer.

Konstruktioner av kunskap som kommer till uttryck som värdefulla under intervjun är bildtolkning med fokus på kulturella sammanhang och hur världen kan förstås genom bilder. Vidare framträder värdefulla konstruktioner av kunskap i att kunna diskutera upplevelser som uppstår i visuella möten, vilket syftar till att eleverna ska kunna fortsätta att vidga sin syn på världen även efter avslutad skolgång. Därtill betonas konstruktioner av kunskap som handlar om att söka efter nya och oväntade kombinationer i bildskapande.

6. Visuella möten i klassrummet

I det här kapitlet redovisas resultat från klassrumsobservationerna med fokus på interaktioner mellan lärare, elever och bilder i respektive klassrum. Resultaten bygger på analys av hela det empiriska materialet från klassrumsobservationerna. Nedan ger jag exempel på visuella möten från respektive klassrum för att visa hur jag har analyserat det empiriska materialet med avseende på diskurser samt konstruktioner av kunskap och positioner.

Analys av respektive visuellt möte inleds med att jag beskriver hur interaktioner i klassrummet tar plats och utvecklas efter hand. Beskrivningen av det visuella mötet löper på under ett antal sidor och följs av fördjupad analys och diskussion då jag tillämpar de teoretiska begrepp jag tar upp i teorikapitlet. Jag har valt den dispositionen för att visa hur det visuella mötet uppträder som ett sammanhängande skeende i klassrummet, vilket utvecklas över tid allt eftersom bildlärare och elever interagerar kring de utvalda bilderna. Det visuella mötet inbegriper olika slags interaktioner som användning av de utvalda bilderna ger upphov till, exempelvis instruktioner till bilduppgifter, elevers eget bildskapande och tolkningar av bilders sammanhang. Därtill kan ett visuellt möte sträcka sig över en eller flera lektioner och involvera att bildläraren har valt en eller flera bilder utifrån ett didaktiskt syfte.

Efter analys av visuella möten i respektive klassrum ges exempel ur empirin som belyser relationsbyggande i syfte att diskutera hur det präglar de visuella mötena. Avslutningsvis sammanfattas, för respektive klassrum, hur diskurser samt konstruktioner av kunskap och positioner överlappar och samexisterar i den diskursiva praktiken. I sammanfattningen lyfts även hur lärarna tillsammans med eleverna konstruerar en sanningsregim som bottnar i hur de förhåller sig till diskurserna.

Innan jag ger mig i kast med visuella möten och ”diskursernas brokighet” (Foucault, 1969/2011, s. 249) vill jag åter belysa syftet med klassrumsobservationerna. Observationerna handlade från början om att söka fördjupad förståelse för hur bildlärare och elever tillsammans skapar mening i visuella möten när de interagerar kring bilder som bildlärarna har valt (se observationsguide bilaga 4). Under observationerna höll jag fokus på att reflektera utifrån min frågeställning som då handlade om hur normer, värderingar och identitet kom till uttryck i de visuella mötena. Allt eftersom fältstudierna fortskred utvecklades nya frågor som rörde relationer mellan makt och kunskap, samt hur lärare och elever skapar sig själva i visuella möten. Med utgångspunkt i dessa

reflektioner valde jag därför, efter avslutade fältstudier, att fördjupa min tolkning och analys av empirin med hjälp av Foucaultinspirerad diskursanalys. Det innebär att jag betraktar lärares och elevers förhållningssätt till diskurser och konstruktioner av positioner som uttryck för hur maktrelationer möjliggör eller begränsar konstruktioner av kunskap i visuella möten.

Vidare inleds respektive avsnitt om klassrumsobservationerna genom att de två klassrummen kontextualiseras i form av beskrivningar av ämnesplan, fysisk klassrumsmiljö och observerade visuella möten. Ämnesplaner lyfts eftersom de utgör det formella och institutionella regelverk som lärare förväntas utgå från när de planerar och iscensätter undervisning. Det innebär att jag betraktar styrdokument som uttryck för de diskurser och konstruktioner av kunskap som betonas på myndighetsnivå för bilddidaktisk undervisning i gymnasieskolan. Däremot var det inte min intention att observera interaktioner i respektive klassrum utifrån specifika styrdokument, såsom en viss ämnesplan. Skälet till det var att jag försökte undvika att lägga fokus på vilken slags diskursiv praktik som borde ske i klassrummet utifrån något specifikt styrdokument. Min intention var att öppna för hur mening skapas i visuella möten oavsett om det utgår från styrdokument eller inte, samt att så långt som möjligt inte påverka bildlärarnas planering och iscensättande av undervisning. Denna intention grundas på mitt forskningsintresse i hur bilder väljs, används och förekommer i klassrummets diskursiva praktik, som inte nödvändigtvis måste relateras till en viss ämnesplan. Dock går det inte att bortse från att hur bildlärare väljer bilder och utformar undervisning är beroende av styrdokumentens innehåll. Styrdokumenten har betydelse för hur visualitet och visuell kultur formas och kommer till uttryck i klassrummets diskursiva praktiker.

Stina, elever och bilder möts

Ämnet *Medieproduktion*

Klassrumsobservationerna med Stina och hennes elever berör studier på Samhällsvetenskapsprogrammets inriktning *medier, information och kommunikation* (Skolverket, 2011a). Exemplen ur empirin som tas upp nedan handlar om undervisning i ämnet *Medieproduktion* (Skolverket, 2011g). Det är utifrån den ämnesplanen som Stina förväntas iscensätta den bilddidaktiska undervisningen i klassrummet. Det är väsentligt att komma ihåg vid fortsatt läsning av resultat och analys, eftersom Stinas bildval och didaktiska intentioner formellt regleras av det aktuella styrdokumentet.

Ämnet *Medieproduktion* beskrivs som att det utgår från ”både praktisk och teoretisk kunskapstradition” och att ämnet innebär studier inom ”både medieområdet och det estetiska området” (Skolverket, 2011g, Ämnets syfte). Vidare uttrycks i ämnesplanen att ämnet karaktäriseras av dess globala utbredning,

samt att gestaltning av produkter och etiska frågor är centrala. Ämnet har dessutom betoning på att eleverna ska prova olika roller i praktiskt arbete med att ”planera och genomföra medieproduktioner från idé till färdig produktion” (Skolverket, 2011g, Ämnets syfte). Till exempel ska eleverna kunna arbeta med text-, bild- och ljudarbete. Undervisningen i ämnet ska också ge eleverna ”möjlighet att utveckla kunskaper om sambanden mellan innehåll, form och funktion” och att kunna ”analysera och utvärdera medieproduktioner” (Skolverket, 2011g, Ämnets syfte). Därtill ska eleverna utveckla ”kunskaper om begrepp, teorier och modeller som beskriver hur budskap formuleras” (Skolverket, 2011g, Ämnets syfte). Utöver det ska undervisningen problematisera ”medieproduktioners olika syften, till exempel att överföra värderingar, sprida åsikter, informera och förklara skeenden” (Skolverket, 2011g, Ämnets syfte).

Den fysiska klassrumsmiljön

Under fem lektioner följer jag Stina och klassen i deras undervisning. Fyra av lektionerna tar plats i samma klassrum på skolan. Under den femte lektionen åker eleverna tillsammans med Stina till historiska platser i bygden. Sådana besök på andra platser gör Stina ibland med eleverna för att arbeta med bildskapande på specifika platser. Men för det mesta är Stina med sina grupp om fyra elever i ett mindre klassrum som är möblerat för cirka sexton elever.

Möbleringen i klassrummet består av ett antal skrivbord med stationära datorer och bekväma skrivbordsstolar. Skrivborden står i grupper om fyra och är vända mot varandra. Utöver datorer finns mer teknisk utrustning i form av en skrivare för fotografiska bilder, en dokumentskrivare, en projektor och ett skåp med diverse teknisk utrustning som sladdar, kameror, stativ och batteriladdare. Längs ena väggen finns en filmduk och en whiteboardtavla. Den senare använder Stina som en anslagstavla för översiktlig planering av kursen, instruktioner till uppgifter och att visa bilder som relaterar till uppgifterna. I fönstren hänger gardiner och några elevarbeten står på fönsterbrädorna. På väggarna hänger fotografiska bilder som elever tagit, konstverk av kända konstnärer och fotografiska exempelbilder. Allt som allt upplevde jag klassrummets möblering som att den stimulerar bildskapande.

När eleverna arbetar med uppgifter sitter de vid en av rummets grupper med fyra bord. Det händer också att de sitter på rad framför filmduken när Stina håller genomgångar och visar bilder. Stina rör sig avslappnat runt i rummet under lektionerna. Hon alternerar mellan att sitta eller stå bredvid eleverna när hon hjälper dem med uppgifter. När hon gör genomgångar står hon oftast bredvid filmduken. Sammantaget erbjuder rummets möblering, gruppens storlek och att de placerar sig nära varandra att Stina och eleverna ledigt kan tilltala varandra och se varandra i ögonen.

Vidare ägnar Stina cirka 30 procent av lektionstiden åt genomgångar och redovisningar. Under genomgångar visar och berättar hon om bilder som hon

har valt utifrån didaktiska syften. I samband med det tar hon upp modeller, begrepp och bilduppgifter. Därtill får eleverna redovisa och samtala om bilduppgifter de arbetar med. Övrig lektionstid, cirka 70 procent, ägnas åt att eleverna arbetar med bilduppgifter under Stinas handledning.

Visuella möten i Stinas och elevernas klassrum

Under de fem lektioner jag observerar undervisning med Stina och eleverna tar fyra visuella möten plats. Nedan kommer jag ge exempel ur de visuella mötena ”filmanalys av *Waltzing Tilda*” och ”formgivning av artiklar till skoltidningen”. Dessa visuella möten exemplifierar de diskurser, positioner och konstruktioner av kunskap som jag tolkar som framträdande i interaktioner mellan Stina, elever och bilder i detta klassrum. Specifikt för dessa visuella möten är att Stina visar historiska och samtida bilder med särskilt fokus på kända och etablerade bildskapare. Dessa bilder och bildskapare är utgångspunkter för de bilduppgifter som eleverna sedan ska arbeta med. Interaktioner i samtliga fyra visuella möten riktas främst mot att forma seendepraktiker som handlar om hur bilder förknippas med tekniska, kompositionella samt estetiska aspekter på bildskapande. Därtill ges utrymme för historiska och etiska perspektiv, samt granskning av bilder med hjälp av analysmodeller och begrepp.

Det första visuella mötet som ges som exempel nedan är ”filmanalys av *Waltzing Tilda*”, som exemplifierar hur Stina och eleverna engagerar sig i en klassisk filmdramaturgisk analysmodell för att analysera en prisbelönt kortfilm. Det visuella mötet belyser hur de förhandlar tekniska, kompositionella och estetiska aspekter kring filmskapande, men även hur de förhåller sig till etiska frågor som kommer till uttryck, samt hur film kan granskas och tolkas med hjälp av analysmodellen. Vidare ges ett andra exempel på visuellt möte, ”formgivning av artiklar till skoltidningen”. Det exemplifierar hur Stina visar bilder och berättar om ”fotokunskap”, samt ger eleverna en uppgift till skoltidningen. Det visuella mötet belyser hur de förhandlar teknik och estetik för fotografiskt bildskapande, samt även hur de förhåller sig till historiska, etiska och bildanalytiska perspektiv. Således belyser dessa visuella möten hur Stina och elever främst förhåller sig till en teknisk och en estetisk diskurs, som till stor del styr hur de konstruerar kunskap och positioner. Därtill visas även hur Stina och eleverna förhåller sig till en historisk, en kritisk-analytisk och en etisk diskurs.

De andra två visuella mötena ges inte som exempel i denna licentiatuppsats men har likväl ingått i min tolkning och analys av visuella möten i detta klassrum. Även de visar Stina och elevernas förhållningssätt till de ovan nämnda diskurserna. Det första av dessa visuella möten är ”bildspel om känd filmskapare” och börjar med att Stina visar film av den kända filmskaparen Roy Andersson och tar upp tekniska och estetiska aspekter kring filmskapande. Sedan

visar hon gamla elevarbeten på bildspel om kända filmskapare och ger eleverna i uppgift att göra ett sådant bildspel i programvaran Premier. Eleverna arbetar, under Stinas handledning, med att välja en känd filmskapare som de tilltalas av och berätta vad som är speciellt med filmskaparens stil. Stinas och elevernas interaktioner riktas i detta visuella möte med andra ord mot vad som utmärker etablerat filmskapande samt att arbeta med tekniska och estetiska aspekter på bildspelet. Det andra visuella mötet är ”filmskapande om historisk plats” och inleds med att Stina visar fyra historiska fotografier från bygden. Eleverna får sedan i uppgift att ta reda på information och göra filmer som berättar om dessa platser. De filmar och fotograferar under Stinas handledning på platserna, vilket inbegriper att förhandling kring tekniska och estetiska aspekter på filmskapande. Stina berättar också historiska fakta om platserna under tiden de filmar och handleder eleverna utifrån det var de kan filma på platserna.

Dessa fyra visuella mötena tolkar jag som att Stina och eleverna interagerar på liknande vis. Vad som eventuellt skulle ha kunnat belysas ytterligare är hur historiska perspektiv ges utrymme i undervisningen med tanke på de historiska fotografier som eleverna får arbeta med i relation till eget filmskapande. Men å andra sidan är det inte historiska perspektiv som främst engagerar Stina och eleverna i förhandlingar. Historiska bilder, liksom samtida bilder, positioneras snarare som exempel på traditioner inom bildskapande med avseende på teknik och estetik. Vidare skulle interaktioner kring bildspelet om en känd bildskapare ha kunnat bidra med exempel på hur Stina öppnar för elevernas tidigare upplevelser av visuell kultur. Hon handleder eleverna i att välja en varsin filmskapare som de känner till sen tidigare, men det är inte i första hand elevernas egna upplevelser som är föremål för interaktion. Snarare betonas tekniska och estetiska aspekter kring filmskapares stil.

Nedan följer exempel ur empirin som belyser det visuella mötet ”filmanalys av *Waltzing Tilda*”.

Visuellt möte – filmanalys av *Waltzing Tilda*

Figur 6. Waltzing Tilda, av Jonathan Wilhelmsson, 2017, https://www.youtube.com/watch?v=kgVzbK86aDI&t=2s. Använd med tillstånd.

Inför en lektion har Stina valt en film som heter *Waltzing Tilda* (Wilhlemsson, 2017) och förberett att eleverna ska få arbeta med att analysera film. Filmen är en prisbelönt kortfilm på 15 minuter som filmstudenter vid Sydney Film School har producerat. Den handlar om en ung flicka, Tilda, som är frustrerad över världen och en dag vaknar upp som den sista människan på jorden. Innan de tittar på filmen delar Stina ut ett häfte med en filmdramaturgisk modell, den anglosaxiska berättarmodellen för film. Hon går igenom modellens begrepp: anslag, presentation, fördjupning, konfliktupptrappning, konfliktlösning och avtoning. I samtal med mig förklarar hon att hennes didaktiska intention är att eleverna behöver få öva på den filmdramaturgiska modellen för att förstå hur film är uppbyggd och kan analyseras. I nedan följande interaktion står Stina bredvid eleverna, som sitter vid ett gruppbord, när hon går igenom modellen steg för steg. Eleverna lyssnar uppmärksamt och följer Stinas genomgång allt eftersom hon bläddrar i häftet och berättar.

> Stina: Det här handlar lite grand om hur berättar man på film. Och det är ju lite grand det ni håller på med när det gäller den här bildspels-, filmskaparen när ni berättar om dem [en uppgift som eleverna har fått tidigare]. Det här, den här bilden och så står det här en text [tittar i häftet]. Det är det här som vi har pratat om med filmens dramaturgi. Hur bygger jag upp historien. Det var ju ingenting vi ägnade oss åt i lördags [när eleverna filmade en kocktävling], för där handlade det ju mer om att vi följde en dag liksom. Och här ser ni anslag, presentation, fördjupning, upptrappning, konfliktlösning och avtoning… Men då har ni de rörliga bildernas gestaltningskomponenter, säger man. Och då tittar vi på den där sidan där det är lite färgbilder och en blå bild. Det är ju, vad ser publiken, hur ser publiken. Det är människor, det är klädsel, det är miljö, det är rekvisita, det är ljussättning. Och

det är sådana här saker vi var väldigt noga med när vi var där och intervjuade de här personerna på kockskolan. Därför att det har betydelse och det upptäckte ni, när vi tittade lite grand på de andra filmerna –

Elin: Ja [skrattar].

Stina: Från de andra skolorna.

Elin: Kassaapparaten.

Stina: Mm, ja. Därför att man ska vara väldigt noga med de här detaljerna som är runt omkring för de berättar någonting om människorna.

Elin: Kassaskåpet, jag kommer aldrig glömma det.

Stina: Ja, för att vi ställde upp, vad hade vi ställt upp?

Elin: Den där vågen.

Stina: En våg.

Elin: Ja och sådan här peppar.

Frida: Kryddor, ja.

Elin: Skålar.

Stina: Skålar. Salt och peppar för att liksom berätta lite, de här personerna befinner sig i den här miljön. Vad har vi i bildutsnittet. Det är ju det man kallar det man ser [gör en ruta i luften med händerna]. Det är viktigt att visa liksom att det är rätt saker i bildutsnittet, att det är rätt komposition. Och att det är, jag brukar säga det ska vara en snygg komposition. Och det ska ju vara det [alla eleverna tittar mot Stina, Elin nickar]. Det är ju noga vad man visar i bild. Vi upptäckte det när de hade filmat en stor kassaapparat bredvid en av kockarna.

Alva: Det var ju inte bara en, det var ju typ två.

Elin: Ja det var alla, nästan.

Stina: Och då säger ju kassaapparaten liksom någonting om att, man förstår nästan inte att det är kockelever. Man börjar tänka att det är elever som jobbar på handels eller, inom handel eller någonting sådant där.

Elin: Mm.

Stina: Så det är ju viktigt vad man ser. Och sen då hur ser man? Jo det är bildkompositionen då, hur man har lagt in saker i bild. Det är bildutsnitten, det är kameravinklar, det är kamerarörelser, det är färg och klippning. Det var precis de sakerna vi pratade om alldeles nyss här [de har innan genomgången tittat och pratat om film som eleverna skapade under kocktävlingen]. Färgen vart lite läskig på maten, såg nästan lite, öh, lite så där va?

Elever: Ja [skrattar]

Stina fortsätter på liknande vis att gå igenom hela häftet och berätta om hur film skapas och tolkas med tonvikt på teknik och komposition. Efter genomgången ber Stina eleverna att sätta sig på rad framför filmduken och tillsammans tittar de på filmen *Waltzing Tilda*. Innan de börjar titta ger hon eleverna instruktionen att de ska se filmen en gång först. Sedan ska de se den igen och då ska eleverna anteckna i häftet vad de ser och hur det kan kopplas till begreppen i filmanalysmodellen.

Efter första filmvisningen vänder sig Stina mot eleverna som omgående påpekar att en kanin dör i filmen. Rebecka säger ”sorgligt” medan Elin gäspar och vemodigt säger ”åååå, kaninen”. Stina svarar med en inkännande ton ”jaa, ska ni fortsätta då och så återkopplar vi till det här när ni kommer tillbaka”. Därefter tar de rast och när lektionen börjar på nytt ger Stina eleverna instruktioner för att på egen hand analysera filmen med hjälp av den analysmodell som de har gått igenom. Stina ber dem att särskilt uppmärksamma vändpunkter i filmen och vad huvudkaraktären gör. Hon delar in eleverna i par och hjälper dem att hitta filmen på internet. Sedan säger hon till eleverna att de kommer få redovisa sin analys för henne när de är klara. Medan eleverna får arbeta på egen hand samtalar Stina och jag i ett rum bredvid. Den fasta kameran som jag har placerat i lektionssalen fortsätter att filma, med elevernas tillåtelse.

I lektionssalen sitter Elin och Frida bredvid varandra och samarbetar, likaså Alva och Rebecka som sitter mitt emot. Alla fyra eleverna hjälps åt med att lösa uppgiften. I par ser de filmen en andra gång på datorerna och spolar den fram och tillbaka samtidigt som de diskuterar och antecknar i häftet vad det är de ser och hur det kan analyseras. De har precis börjat titta på filmens allra första scen när denna interaktion tar plats.

Frida: Var inte det där anslaget? [viskar sen något till Elin som skrattar]

Elin: Ja var det? [både Frida och Elin skrattar]

Alva: Det här måste väl vara anslaget? Eller?

Rebecka: Ja.

Alva: Men alltså vem är det som sjunger? Det är det värsta jag hört.

Rebecka: Ja det låter för jävligt.

Alva: Survivors fuck off [läser högt på skärmen och skrattar förvånat]

Elin: Men vad är det då?

Frida: Anslag det är ju så här –

Alva: Är det här, det måste väl också?

Rebecka: Ja.

Frida: Ja hur ser det ut i början?

Elin: Men vänta då.

Alva: Hold on. Är det redan här när hon går, men alltså man ser –

Rebecka: Ja.

Elin: Nu ser man ju vart de är någonstans.

Alva: Ja.

Elin: Vad ska man skriva då? Men alltså den här jävla sången är så jävla dryg [med eftertryck].

Frida: Men kan hon sluta sjunga. Hon sjunger ju som en jävla äckel – [mumlar]. Alltså hur dog han här då?

Elin: [viskar till Rebecka som skriver] Vad skriver du?

Rebecka: Jag skrev att hon går ensam på en bro.

Frida: Det är väl anslaget?

Rebecka: Ja.

Eleverna fortsätter att titta på filmen och gå igenom hela häftet med analysmodellen. De pratar med en lättsam och humoristisk ton kring filmens innehåll och hur det kan analyseras. När de kommer fram till scenen i vilken kaninen dör blir Rebecka ledsen.

Elin: Dör kaninen?

Frida: Mm.

Elin: Neeej [vemodigt].

Frida: Jag tror jag blir ledsen.

Elin: Eh.

Rebecka: Skojar, inte kul [sätter handen för munnen, lutar sig bakåt].

Elin: Jag tycker också det är jävligt jobbigt kolla på sådant där.

Frida: Visar, nej men inte tomt [suddar på papper]. Att hon är ensam.

Rebecka: [torkar tårar]

Elin: Visar, vad då hur, visar hur hon är ensam eller va [tittar på vad Frida skrivit]?

Rebecka: [sätter båda händerna framför ansiktet och gråter]

Frida: Nej visar att hon är ensam på stan.

Alva: [tittar på Rebecka med en frågande min och tittar snabbt bort]

Rebecka: [snyftar högt]

Elin: Nej men Rebecka [lyfter blicken mot Rebecka], nej men [tar av sig hörlurarna och reser sig]. Det borde du också [tittar på Frida].

Frida: Hallåå.

Elin: Det här var ingen bra film för Rebecka [går till Rebecka].

Frida: Jag tänker på min kanin [reser sig upp].

Alva: Vilken av dem?

Frida: Nej [går till Rebecka].

Elin: Alltså jag, jag var typ jättenära också, du vet när jag kollade där på stor – [håller om och klappar Rebecka]

Rebecka: [gråter och lutar sig mot Elin]

Alva: Ja [sträcker på sig, gäspar].

Frida: [tar över att hålla om och klappa Rebecka, som låter sig tröstas]

Elin: Jag tycker inte heller om sådant där, inte när det gäller djur, för att djur betyder så jävla mycket för en.

Alva: Jaa.

Frida: Det visar ju bara att hur bra djuren är [klappar på Rebecka].

Elin, Frida: Djuren ja [pratar i mun på varandra].

Alva: Det sjukaste är ju hur fan hon [filmens huvudkaraktär] bara kastar [medicinen] efter [kaninen].

Elin: Mm.

Rebecka: [torkar tårarna]

Elin: Hoppa över den delen Rebecka, kolla inte på den [skrattar försiktigt].

Rebecka: Jag började nästa gråta när vi kollade första gången.

Alva: It's over now.

Frida, Elin: Jaa.

Elin: Tur att det är film.

Rebecka: Eh, jaa [har slutat gråta].

Elin: Kan vi säga, tänk om det skulle vara riktig jävla historia, ja då skulle jag [skämtsam röst], då skulle jag faktiskt –

Alva: [skrattar]

Elin: Nej gud då skulle det inte vara roligt alltså, usch då [allvarlig röst]. Nej jag tycker inte om sådant, inte alltså neej inte riktigt –

Rebecka: Nej inte när det har med djur.

Frida: Nej det tycker jag verkligen inte [slutar klappa Rebecka].

Elin: Nej alltså jag kan se när människor dör och så, men för då blir jag att tänka så här att, jamen det är film, men sen när det gäller djur, då blir det ändå så här att det känns som att det ser riktigt ut. Nej den här jävla snutten [filmscenen] får ju ändå en att så här, få in så här känslan, alltså man kommer in i så här känslan i liksom själva filmsnutten.

Alva: Ja.

Elin: Så det är så här uuuuh [håller om sig själv och låtsas gråta]. Alltså typ mitt hjärta går ju sönder.

Eleverna fortsätter prata om filmscenen i vilken kaninen dör. Elin och Alva tröstar Rebecka genom att igen understryka att kaninen bara dog i filmen och att det inte var på riktigt. Då tar Frida upp att hennes egen kanin dog, men då vill Elin gå vidare och hyssjar Frida. Alva tar istället upp hur en annan person de känner lät dissekera sin döda kanin och hur äckligt det var. Sedan övergår de till att samtala om hur lamm, grisar och ungtjurar slaktas, vilket de uttrycker känns ledsamt. Till sist avrundar Elin samtalet om djur genom att prata om hur söta minigrisar är och att hon skulle vilja ha en som husdjur. Frida, Alva och Elin debatterar och skojar om huruvida minigrisar är söta och små eller inte, vilket leder till en mer humoristisk stämning igen. Varefter kompisgänget återgår till att arbeta med filmanalysmodellen.

När eleverna är klara med uppgiften hämtar de Stina, som då ber eleverna att redovisa hur de har analyserat filmen. Eleverna utgår från analysmodellens punkter och Stina följer upp elevernas svar genom att ställa frågor och berätta om hur film analyseras. Det är en gemytlig stämning i klassrummet och Stina har en vänlig och bestämd ton när hon leder eleverna under redovisningen.

Stina: Ska vi ta filmen då? Kan ni berätta? Ni kanske kan berätta, behöver vi se den? Nu har vi sett den flera gånger.

Rebecka: Nej, vi ska inte se den flera gånger.

Elin: Nej. Det är lite jobbigt.

Stina: Nej nu har ni sett den flera gånger. Det är precis, ja, nej men vi gör så här då. Om ni kan berätta lite grand om anslaget då?

Frida: …[läser i sina anteckningar] Okej anslaget, vad börjar det med, en översiktsbild när hon gick själv på bron.

Stina: Ja.

Elin: På den där bilbron.

Stina: Ja.

Elin: Sen zoomar det in.

Stina: Ja och vad säger det då, lite grand om hela filmen?

Elin: Ja alltså det är liksom så här, det är dött.

Frida: De är lite så här –

Stina: Mm.

Alva: Det är ensamt.

Stina: Mm.

Frida: Det är ensamt och –

Stina: Mm. Nu får ni fylla på [tittar på Rebecka och Alva].

Alva: Alltså det var ju, hon gick på en tom bilväg. Det var hur många filer som helst och det var ju liksom mot en bil som bara stod där.

Stina: Ja.

Alva: Så det visar ju verkligen att hon var bara, bara hon där.

Stina: Ensam, ja, ensam.

Elin: Det är åtta filer.

Alva: [skrattar]

Stina: Ensam i hela världen.

Elin: Och sen är det en bussfil, så det är sju bilfiler, så, eh, ja –

Stina: Ja, ja, ja, vad bra. För nu upptäcker ni att det är ju så här man måste jobba om man ska analysera film

Eleverna: [tittar på Stina]

Frida: [nickar]

Elin: Ja.

Stina: Fram och tillbaka, till slut vill man inte ens se filmen, som du sade Rebecka. För man, för det blir så tjatigt liksom.

Elin: Ja det blir jobbigt.

Stina: Det blir jobbigt, men det är det enda sättet faktiskt att se och att lära sig att se. Kan vi, hon är ensam i hela världen, det verkar bara vara hon.

Elin: Ja.

Stina: Det nästa ekar, man tänker på ljudet som man hör, på bron där.

Elin: Ja det är ju någon som sjunger.

Stina: Ja, det är hon som sjunger.

Elin: Ja hon sjunger skitfult [tittar på Stina som ler]. Nej jag skojar, förlåt.

Frida: Hon sjunger jävligt drygt.

Alva: [ler och vilar huvudet i handen]

Stina: Jamen alltså nu – [allvarlig ton]

Elin: Ja [skrattar, sätter handen för munnen, tittar på Stina].

Stina: Inte fint eller fult, nej [med eftertryck].

Elin: Nej [knyter en hand för munnen, hukar sig, ler och tittar på Stina]

Stina: Men då betyder ju det att ni har fått någon liten föraning om den här filmen.

Elin: Mm [vilar huvudet i handen och tittar på Stina].

Redovisningen fortsätter på liknande vis med att Stina ställer frågor, eleverna svarar och hon korrigerar deras svar eller gör tillägg. Lite senare under redovisningen frågar Stina eleverna vad konfliktupptrappningen i filmen består av. Eleverna svarar att det är när huvudkaraktären, flickan Tilda, börjar bråka med kaninen, sedan säger åt kaninen att lämna henne ifred och blir jätteledsen när kaninen dör. Stina följer upp det genom att fråga om filmens konfliktlösning.

Stina: Vad kan man säga är konfliktlösningen i filmen då? Om konfliktupptrappningen är kaninen dör. Han börjar tala om för henne att så här kan hon inte leva.

Frida: Och då ändrar hon på sig.

Stina: Hon drömmer och börjar tänka om, om vi säger så då.

Rebecka: Hon börjar väl ta tag i sitt liv.

Stina: Ja.

Elin: Hon gick ju ut och så städade hon ju en massa skit.

Stina: Ja.

Frida: Sen begravde hon sin –

Elin: Ja.

Stina: Precis. Hon gick ut och började ta tag i sitt liv, hon hade ändrat sig. Man brukar prata om att –

Elin: Hon bara klev upp och så spydde hon [upp tabletter hon svalt].

Stina: Ja att hon kom på att det där var inge bra.

Elin: Ja.

Alva: Hon kom på att hon inte ville dö, hon kom på att hon ville leva istället.

Stina: Precis, så det är en konfliktupptrappning som kommer till någon slags lösning där hon inser att hon måste leva själv [i en ödelagd storstad].

Elin: Hon gick ju och hämtade alla flaskor så här och burkar så här med.

Stina: Hon städar upp efter sig.

Elin: Ja.

Stina: Snyggar till.

Elin: Och sen det där som hon, vad heter det, graffitigrejen som hon skrev på den där byggnaden, den gick ju hon och tog bort.

Stina: Ja.

Alva: Det bästa är ju när hon ska lämna tillbaka kronan och en lapp.

Elin, Alva: Sorry [står det på lappen].

Alva, Stina: [skrattar]

Stina: Att hon lämnar tillbaka saker och slutar leva ett sådant där faderullan-liv som hon hade gjort.

Elin: Hon hällde ut alkoholen som hon hade.

Stina: Ja. Och sen att hon, avtoningen då, hur gick det sen? Vad kommer det, hur kommer det liksom, hur slutar det?

Alva: Ja, hon tackar ju kaninen.

Stina: Och begraver kaninen.

Elever: Jaa.

Alva: Hon begraver.

Stina: Och liksom accepterar att han inte finns längre och går vidare om man säger så.

Alva: Ja och sen försvinner hon.

Stina: Ja så står hon där och blickar ut över Sydney och är tillfreds. Och man kan ju se att, ofta i filmer så sker det som en utveckling av karaktären under filmens gång brukar man säga.

Alva: [nickar]

Elin: Ja.

Stina: Och det kan man ju säga att det gör med henne, att hon ser att det är så negativt och allting är så trist och tråkigt och ingenting är bra. Och även nu fast hon hamnar i något slags ensamt läge i världen så sker det ju en utveckling av henne som person och det är ju det som gör filmer intressanta.

Efter redovisningen fortsätter Stina prata om filmen *Waltzing Tilda* som ett exempel på bra filmskapande och vill visa exempel ur filmen.

Stina: Egentligen skulle vi backa tillbaks till den och titta lite på den, hur den är gjord, vad ni tycker är bra liksom i den här filmen, så vill ni göra det?

Alva: Men hoppa över kaninen.

Rebecka: Ja, för det – [kniper ihop munnen]

Alva: Jag tror att det blir bäst [ler besvärat].

Rebecka: Jaa [med eftertryck].

Stina: Ja, okej, för jag tycker att det är rätt känslomässigt med –

Elever: Jaa [med eftertryck].

Stina: – öh, med den där kaninen, uhmm, jag gör så, vi släcker – [vänder sig om, går mot andra sidan rummet]

Elin: Du, en grej till är att de fick fram så här känslor, alltså av själva det man kollade på [tittar mot Stina].

Stina: Jaa [tittar på sin dator].

Alva, Frida, Rebecka: [håller på med sina mobiler och datorer]

Elin: Alltså, eller hur säger man [tittar mot Stina, sneglar sen mot Frida]?

Stina: Ja men det är bra uttryckt hörrudu [tittar på sin dator].

Elin: Jaa [tittar mot Stina och sen mot Frida, som spelar spel på sin mobil].

Stina: Därför att uhm – , det är så svårt att prata om det när man inte ser det, så vi sätter igång här på – [mumlar]. Men vi hoppar över det där med kaninen [fortsätter titta på sin dator].

Elin: Jaa [tittar mot Stina].

Alva, Frida, Rebecka: [håller på med sina mobiler]

Stina: För det är också så där att, jag vet att, alltså när kaninen börjar prata så får man se han i väldigt mycket närbild [tittar mot Elin].

Elin: Jaa.

Stina: Det här med att gå in i närbild det betyder ju att man kommer närmare –

Elin: Det känns så personligt [med eftertryck].

Stina: Ja, det är väldigt personligt, man kommer närmare in på djupet av människan – [tittar mot Elin]

Alva, Frida, Rebecka: [håller fortfarande på med sina mobiler]

Elin: Ja.

Stina: Eller i det här fallet djuret. Det här var – [vänder blicken mot sin dator]

Elin: Det var en fin kanin [glad ton].

Stina: [blicken vänd mot datorn och fortsätter hålla på med den]

Frida: Hm – [tittar upp på Elin]

Elin: Tyckte du inte [vänder blicken mot Frida]?

Frida: Det var en fin kanin, joo, fast – [lägger ifrån sig mobilen]

Elin: Jag vill också ha en kanin.

Frida och Elin hinner prata lite kort om att köpa en kanin eller hamster innan Stina börjar prata med eleverna igen. Då vänder samtliga elever blicken mot Stina som står bredvid filmduken och är redo att visa filmen igen.

Stina: Var det någonting annat ni tänkte på när ni såg den när det gäller klipp och bildutsnitt?

Elin: Jag tyckte den var jävligt bra gjord.

Stina: Och ljussättning?

Rebecka: Det var bra kvalitet.

Frida: Den var väldigt bra gjord faktiskt.

Stina: Ja, jag tror det är bra liksom klippt, det är bra filmat –

Elin: Den är väl ny?

Stina: Det är snygga vyer och det är många bra bilder, så egentligen skulle vi backa tillbaks till den, och titta lite på den hur den är gjord. Vad ni tycker är bra liksom i den här filmen. Ska vi hinna göra det? [Stina börjar visa scener ur filmen]… Och hur gestaltar man då att hon börjar drömma sig bort? Det tycker jag var lite snyggt. Man går uppifrån och börjar dra sig upp med kameran.

Eleverna: Mm [nickar].

Rebecka: Ännu högre upp.

Stina: Ja precis, ungefär som att hon liksom lyfter upp i drömmarnas värld. Det kallar man för att gestalta på något sätt, att någon håller på att somna eller säg att man mår illa eller någonting sådant där på film. Hur gestaltar man det på film? Översiktsbild över Sydney.

Elin: Å vad fint.

Frida: Hon är jättefin.

Stina: Hon vaknar igen.

Elin: Det där var en ganska snygg sovställning [andra elever håller med].

Stina: Snygg sovställning.

Elin: Ja.

Stina: Och kaninen igen och sen kommer hon ut här. Det här är också lite fina klipp. Det här måste ju vara tidigt på morgonen då.

Elin: Ja det måste vara riktigt tidigt.

Stina: Här ser man hennes ansikte, hon funderar, ansiktsuttryck.

Alva: Men va fan [skrattar].

Stina: Det är filmat med, man ser ju att det är, om vi tittar på lilla rutan så är det kort skärpedjup.

Elin: Ja.

Stina: Det är snygga bilder. Här. Det är många fina kompositioner. Här är mycket bildvinklar tänkte jag på, från olika håll [de tittar på fler scener och fortsätter prata]… vi kanske inte behöver titta så mycket mer, men ni säger ju själva att det är en snygg film och många bra bilder, mycket motljusbilder som här när hon går på gatan och fina, det blir en sådan här gloria som ni känner till från när ni gjorde porträtt-

Elin: Ja som jag gjorde [pekar mot sitt fotografi på väggen].

Stina: Ja det kan man ju använda sig av när man gör film också… jag tror att ni lär er av att se på andra filmer och se lite grand hur man gör filmer.

Därefter säger Stina att det är dags att avsluta lektionen och därmed avslutas detta visuella möte.

Analys och diskussion

Detta visuella möte startar i och med Stinas genomgång av modellen för filmdramaturgi och spinner vidare när de ser filmen, analyserar filmen och förhandlar hur filmen kan förstås och tolkas som exempel på hur filmskapande går till. Mötet handlar framför allt om hur Stina och eleverna i seendepraktiker förhandlar filmens innehåll med utgångspunkt i en analysmodell med begrepp inom filmdramaturgi. Stina konstruerar positionen som den erfarne bildtolkaren som leder och reglerar hur film ska tolkas och granskas. Åt eleverna konstruerar hon positionen de oerfarna bildtolkarna som ska öva på att tolka film, vilken eleverna accepterar och engagerar sig i. I detta visuella möte framträder en regelbundenhet kring hur Stina och eleverna tolkar och granskar filmers innehåll utifrån filmdramaturgiska begrepp, vilket jag tolkar som att de förhåller sig till en kritisk-analytisk diskurs.

Genomgång analysmodell och förhandling estetiska värden

Under genomgången av filmanalysmodellen lägger Stina fokus på hur begreppen kan förstås samt hur komposition och filmteknik kan användas för att skapa film som är tilltalande estetiskt. Hon betonar att det ska vara snygg komposition i film när hon pratar med eleverna om hur de valde rekvisita i en tidigare filmuppgift. Det visar att Stina sätter igång förhandling om hur estetiska värden bedöms i filmskapande. Därmed framträder en regelbundenhet i hur hon och eleverna förhåller sig till att bedöma estetiska värden, som jag tolkar som att de förhåller sig till en estetisk diskurs. Därtill interagerar Stina med eleverna om vad som syns i bild och tar upp tekniska aspekter på filmskapande som kameravinklar, kamerarörelser och klippning. Genom det framträder en regelbundenhet kring hur filmskapande ska omsättas tekniskt och kompositionellt, vilket visar att de även förhåller sig till den tekniska diskursen. Förhållningssätt till dessa diskurser inbegriper dessutom att de konstruerar positioner som både bildtolkare och bildskapare i och med att analys av film sätts i relation till elevernas eget bildskapande.

Eleverna analyserar film och pratar om kaninen

Eleverna fortsätter att tillsammans konstruera positionen som bildtolkare när de efter genomgången analyserar filmen på egen hand. De tittar på filmen och spolar den fram och tillbaka medan de analyserar. Då förhandlar de tolkningar av filmen och även filmens estetiska värde när de pratar om sången i inledningen som ”det värsta” de hört och ”jävligt dryg”. När de kommer fram till kaninen som dör blir det en ledsam stämning som de hanterar genom att konstruera en position som livsgrubblare. Först tröstar de Rebecka som gråter och pratar om hur mycket djuren betyder för dem. De är upprörda över hur kaninen i filmen dog och att det kändes verkligt, vilket de menar föranledde att de upplevde ledsamma känslor kring kaninens död. Det leder vidare till att de lyfter andra erfarenheter av djur som dött och sedan skiftar till ett skämtsamt meningsutbyte om gulliga minigrisar. De ledsamma känslorna som uppstår hanterar de således genom att trösta varandra, berätta om andra erfarenheter och till sist skoja med varandra. Medkännande och humor blir på så vis verktyg för att balansera känslorna som uppstår kring kaninens död. Den återtagna skämtsamma och mer lättsamma stämningen öppnar i sin tur för att kunna återgå till positionen som bildtolkare och fortsätta lösa analysuppgiften av filmen. Eleverna avslutar genom att skifta till humor att ytterligare fördjupa sig i vad som känns ledsamt kring kaninens död och att människor dödar djur. Därtill ger Elin rådet till Rebecka att hoppa över scenen, vilket eleverna senare också ber Stina om. I denna förhandling sinsemellan eleverna lyfts med andra ord att det kan vara bättre att undvika bilder för att inte väcka känslor av ledsamhet.

Men även om eleverna söker efter att neutralisera känslorna så är det också exempel på en interaktion som lyfter existentiella frågor kring liv och död

kopplat till människors handlande i förhållande till djur. Eleverna tar tillsammans ställning och positionerar sig som livsgrubblarna som inte gillar att djur dör på film och att människor dödar djur. Genom elevernas interaktioner kring kaninens död framträder hur de förhåller sig till den etiska diskursen. Deras uttalanden och handlingar visar att de upplever det som problematiskt att människor dödar djur, vilket aktualiseras av filmens innehåll. Det visar hur bilders agens kan väcka starka känslor och existentiella frågor som behöver hanteras på något vis. Eleverna konstruerar därför positionen livsgrubblare när de förhåller sig till den etiska diskursen och möter varandra i de känslor som uppstår kring kaninens som dör i filmen. De pratar om hur de känner och associerar till andra djur som dör. Den känslomässiga upplevelsen av filmen tas till vara av eleverna som ett tillfälle att tillsammans prata om denna existentiella fråga som de varseblir i mötet med filmen.

Redovisningen och vem får bedöma det estetiska

Vid redovisningen frågar Stina om de ska se filmen igen och när eleverna svarar nej antar hon att det beror på att de är trötta på att se filmen upprepade gånger. Hon uttrycker att det ändå är så de måste lära sig att analysera film, genom att se film upprepade gånger och tolka filmens olika delar. Men hon frågar inte varför eleverna inte vill se filmen igen och låter bli att visa den under redovisningen. Istället låter hon eleverna berätta om sin analys av filmen. Ganska snart tar eleverna upp att sången i inledningen är ”skitful”, vilket Stina inte accepterar som en tolkning och reglerar deras analys genom att markera att de inte ska uttrycka sig i termer av fint eller fult. Eleverna skrattar och visar med kroppsspråk att de accepterar den regleringen. Den situationen blir motsägelsefull eftersom Stina själv tidigare under genomgången har pratat om vad som kännetecknar en snygg film. Hon konstruerar genom det positionen den erfarne bildtolkaren som har rätt att uttala sig om bilders estetiska värde som snygga och att reglera elevernas uttalanden när de övar på att göra estetiska värderingar i samma slags termer. Det tydliggör hur hennes position som bildlärare och erfaren bildtolkare medger ett tolkningsföreträde. Det resulterar i denna situation i att hon leder analysen mot att eleverna beskriver vad som händer i filmen utifrån modellens begrepp. Till exempel får de beskriva vad konfliktlösningen består i och tar då upp att huvudkaraktären lämnar tillbaka saker, häller ut alkohol och ber om ursäkt. Det kommenterar Stina som tecken på att huvudkaraktären slutar leva ett ”faderullan liv”. Sedan tar hon upp att filmen avslutas med att huvudkaraktären tackar och begraver kaninen. Genom det menar Stina att flickan i filmen blir till freds och att det visar att hon som huvudkaraktär utvecklas under filmen. Det är också vad Stina ser som en markör för vad som utgör intressanta filmer. Underförstått markerar Stina dessutom vad som utgör att leva ett bra liv som man blir nöjd med, även om man är den siste överlevaren i en övergiven storstad. Normer om vad som är ett gott liv och bra film pekas därmed ut.

Kaninens död som filmdramaturgiskt grepp

Stina tar inte upp kaninens död efter första filmvisningen. Däremot tar hon upp det under redovisningen som ett av tecknen på huvudkaraktärens utveckling. Kaninens död kopplas således till huvudkaraktärens utveckling och tolkas som tecken på att flickan Tilda vill leva och förändra sitt liv. I och med det lägger Stina uppmärksamhet på kaninens död som ett filmdramaturgiskt grepp. De känslor som eleverna visar i samband med kaninens död undviker Stina att lyfta i förhandlingar om tolkning av filmens budskap. Fokus läggs istället på analys av komposition och teknik för bra filmskapande, samt normer om vad som utgör ett gott liv. Kaninens död som ett etiskt dilemma och en existentiell fråga tas inte upp av Stina. Således undviker hon att prata om de existentiella frågor som uppstår kring kaninen som dör och flickans inblandning i det. Inte heller det faktum att huvudkaraktären är en ensam överlevare i storstaden får någon vidare uppmärksamhet som en existentiell fråga. Även det behandlas som filmdramaturgisk karaktärsutveckling, det vill säga ett exempel på intressant filmkomposition. Det indikerar att Stina främst ger utrymme för den kritisk-analytiska och den estetiska diskursen genom att använda en filmdramaturgisk analysmodell och uttrycka sig om estetiska värden i filmskapande. Samtidigt förhåller hon sig till den etiska diskursen men den ges mindre utrymme i och med att existentiella frågor begränsas.

Existentiella samtal uteblir

Inte heller när Stina vill att de ska se filmen igen efter redovisningen lyfter hon vidare samtal om hur filmen skapar känslomässigt engagemang hos eleverna, trots att eleverna ber om att få hoppa över scenen med kaninen och att Elin tar upp att filmen skapar känslor. Istället svarar hon Elin i termer av filmdramaturgi och filmteknik. Likaså när Elin med glad röst säger att det var en fin kanin uppmärksammar inte Stina det utan lägger fokus på att få igång filmvisning och interaktioner kring filmens estetiska värde som bra film. Inte heller klasskompisarna hakar på Elin, utan vänder sig mot sina skärmar. De intar positionen eleverna som privatpersoner som håller på med sina mobiler för att undvika dras in i samtalet om känslor. Den positionen konstrueras genom att eleverna emellanåt engagerar sig i aktiviteter som handlar om annat än undervisningen och snarare om privata intressen samt livet utanför skolan. Det inbegriper även möjlighet att med hjälp av mobilen avskärma sig från interaktioner i klassrummet.

Både Stina och klasskompisarna undviker således att prata känslor med Elin och vänder sina kroppar bort från Elin. När Elin ser det vänder hon sig mot Frida och börjar lågmält prata om valet av vilket husdjur som de helst skulle vilja ha, en kanin eller en hamster. Åter hanterar Elin det svåra med kaninens död med interaktion om gulliga husdjur. Det kan tolkas som ett sökande efter att neutralisera de ledsamma känslorna som uppstår och ett tecken

på uteblivet existentiellt samtal. Vidare begränsar Stina utrymmet för positionen livsgrubblarna och möjliggör istället utrymme för eleverna att konstruera sig som bildtolkare som övar på vad som utgör bra film med fokus på estetiska värderingar. Själv positionerar hon sig som den erfarne bildtolkaren som leder diskussionen om teknik och komposition.

Eleverna blev således känslomässigt berörda när kaninen i filmen dog och hamnade ur balans och i ett sårbart läge, vilket de först hanterade på egen hand som livsgrubblare. Sedan undvek de att inta den positionen i förhållande till Stinas position som den vuxne och erfarne bildtolkaren. Således har eleverna kodat av vilka positioner som Stina förväntar sig att de ska inta, det vill säga de oerfarna bildtolkarna som övar på att tolka bilder baserat på frågor om teknik, komposition och estetik. Interaktioner mellan Stina och eleverna handlar inte i första hand om etiska dilemman och existentiella frågor. Detta visuella möte formas således inte med fokus på de känslomässiga reaktionerna på filmen, trots att eleverna flera gånger visar att filmen väcker känslor.

Å andra sidan kan Stinas undvikande av att visa scenen med kaninens död och att samtala om känslor relateras till att hon under intervjun uttalade att hon undviker att visa bilder som väcker för starka reaktioner. Dessutom uttryckte hon att hennes didaktiska syften med bildval främst är att lyfta fram bildskapande processer, vilket tydligt framträder i detta visuella möte.

Bra filmers estetik

Med anledning av den förväntan som Stina ger uttryck för i sina handlingar och tal får också hon ett sådant engagerat gensvar när hon vid sista visningen av filmen frågar eleverna vad de tyckte var bra med filmen. Då läggs skärmar undan och eleverna vänder sig mot Stina för att delta i en interaktion om hur bra och snygg filmen var. Stina hoppar mellan olika scener medan hon och eleverna turas om med att uttala sig i termer av snyggt och fint. Hon poängterar samtidigt vad som är av estetiskt värde, till exempel att det är bra klippt och snyggt gestaltat i val av kameravinklar. Det visuella mötet avrundas med att hon understryker att eleverna själva säger att det är en snygg film. Den sista filmvisningen visar hur Stina i interaktioner bekräftar eleverna när de gör rätt sorts uttalande om fint och snyggt. Här flyter interaktionen på i granskning av den prisbelönta filmen som ett föredöme som eleverna ska inspireras av. Stina relaterar till elevernas eget bildskapande och lyfter hur de liksom filmens skapare arbetar med motljusbilder. Eleverna lyssnar, följer och söker efter bekräftelse i interaktion med Stina. De följer hennes uttalanden om estetiska värderingar och konstruerar utifrån det positioner som bildtolkare och bildskapare. Till exempel synliggörs det när Elin pekar på sitt fotografi och säger att hon också arbetar med motljus precis som i filmen. Detta visuella möte visar således att det är Stina som leder förhandlingar om hur estetiska värderingar formas kring vad som gör film intressant, bra och snygg.

I slutet av detta visuella möte kopplar Stina också filmanalysen av *Waltzing Tilda* till att eleverna kan lära sig av att se filmer och hur man gör film. Genom

analys av den prisbelönta filmen, som skapats av elever vid en känd filmskola, och bruk av en etablerad analysmodell förhåller de sig således till filmskapande traditioner. Det jag betraktar som en regelbundenhet som pekar på att de förhåller sig till etablerat filmskapande som relaterar till den historiska diskursen.

Diskurser och konstruktioner av kunskap samt positioner

Stina förhåller sig och eleverna till den kritisk-analytiska diskursen som i detta visuella möte handlar om att använda begrepp inom filmanalys för att granska och tolka filmen *Waltzing Tilda*. Samtidigt inbegriper tillämpningen av analysmodellen att de förhåller sig till den estetiska diskursen med avseende på hur god estetik och smakfulla kompositioner åstadkoms i filmskapande. Analysmodellen används som en mall både för hur film granskas och hur bra filmskapande utformas. Vidare inbegriper detta visuella möte att Stina visar hur en etablerad analysmodell tillämpas på en prisbelönt film, vilket kan tolkas som att hon förhåller sig och eleverna till den historiska diskursen. Vidare framträder också den tekniska diskursen i och med att Stina lyfter tekniska och praktiska aspekter kring filmskapande, till exempel kameravinklar och klippning. Däremot ges varken Stina eller eleverna något större utrymme för den etiska diskursen och samtal om de existentiella frågor som uppstår vid analys av filmen. Snarare lägger de mer fokus på att samtala om teknik och komposition för bra filmskapande. Dock uttrycker Stina sig om normer för hur ett gott liv kan levas och förhåller sig underförstått till den etiska diskursen. Den etiska diskursen framstår därför som tvetydig i mötet, den både undviks (känslor kring kaninens död) och tas för självklar (vad ett gott liv är). Även om Stina och elevernas primära fokus inte ligger på den etiska diskursen så finns den där i mötet, som en del de inte kan undvika. De måste förhålla sig till att kaninen dör och hur flickan Tilda lever ensam i en ödelagd storstad. Med andra ord, filmens agens väcker deras reaktioner och kräver att de tar ställning till vad som kommer till uttryck.

Positioner som Stina och eleverna konstruerar i detta visuella möte är framför allt den erfarne bildtolkaren och de oerfarna bildtolkarna. Det inbegriper att Stina leder eleverna i hur filmanalys utförs och att eleverna övar på det. Dessutom konstruerar de positioner som bildskapare när de går igenom analysmodellen och analyserar filmen eftersom de samtidigt relaterar till elevernas eget bildskapande. Utöver det konstruerar eleverna positionen livsgrubblarna när de hanterar existentiella frågor kopplat till kaninens död. Därtill konstruerar tre av eleverna positioner som privatpersoner och undviker genom det ytterligare samtal om känslor relaterat till kaninens död. Vidare positioneras filmen *Waltzing Tilda* som en samtida förebild för hur bra filmskapande tolkas och tilldelas estetiska värden.

Konstruktioner av kunskap som betonas som värdefulla i detta visuella möte är att kunna analysera film med hjälp av etablerade begrepp, samt bedöma estetiska värden i samband med filmanalys och filmskapande.

Visuellt möte – formgivning av artiklar till skoltidningen

Här följer det andra exemplet på ett visuellt möte i Stinas och elevernas klassrum, vilket tar plats under flera lektioner och varav jag deltog på två. Stina berättar för mig att hon under en tidigare lektion har introducerat en uppgift för eleverna som de ska arbeta med under ett antal lektioner. Den handlar om att eleverna ska fotografera bilder av skolans undervisning i ämnet specialidrott och sedan formge artiklar till skoltidningen. Inför denna lektion har Stina därför förberett att visa ett antal utvalda bilder med avsikt att ta upp bildanalys, kamerateknik, komposition, upphovsrätt, redigering och ”fotots historia”. I samtal med mig säger hon att hennes didaktiska intention är att eleverna ska öva på hur de kan skapa fotografiska bilder och formge tidningsartiklar. Medan Stina visar bilderna och berättar sitter eleverna vända mot henne och filmduken. Först börjar hon med att repetera en visning av nio fotografiska bilder som exempel på hur eleverna kan arbeta med fotografi ur tekniska och kompositionella aspekter.

Stina: Förra gången vi jobbade med skoltidningen då tittade vi lite grand på det här med bilderna som skulle vara i tidningen. Kom ni ihåg det? Vi hade lite foto – , vad ska vi säga, kunskap inför det.

Elever: Mm, ja.

Stina: Och det ni fick göra då, det var ju att ni fick jobba ganska mycket med kort skärpedjup, hade några jobbat med, och sen så jobbade vi med att titta på det här med kompositionen i bilden. Det var vi ganska noga med. Kom ni ihåg att vi till och med tittade på varandras bilder. Och fick tycka till den bilden är bättre än den och så där.

Elever: Mm.

Stina: Och vi pratade om det gyllene snittet, minns ni det?

Elever: Mm.

Stina: Var skulle liksom, det som är intressant i bilden befinna sig. Nu repeterar jag det lite grand… det är ju både mycket teknik när det gäller kamera… kort skärpedjup, rörelseoskärpa och motljus till exempel var ju sådana här saker man kunde jobba med, med kameran. Och här ser ni två bilder [fotografier av personer i gatumiljö och skarpt ljus] och vad är det för ljus i de här bilderna tycker ni? Var kommer ljuset ifrån? Om vi tittar på den här bilden längst ner, var kommer ljuset från i den?

Frida: Rakt framifrån.

Stina: Rakt framifrån?

Frida: Ja.

Stina: Ja, det kallas för motljus och det som händer när man tar en motljusbild, det är samma sak som när ni hållit på och jobbat med filmkameran och filmat mot fönstret, som ni har blivit liksom, testat och sett vad händer då? … Så får ni ju personen som är bild i silhuett och det kan ju vara en effekt av det. Det kan ju vara snyggt liksom och ha det… Hur har man fotograferat den här bilden [fotografi av en bil med suddig bakgrund]? Den här bilden är ju en sådan här bild man kunde tänka sig på din sport [pekar mot Elin] skulle ge ganska mycket effekt.

Elin: Mm [nickar].

Stina: Till skillnad från den stillastående cykeln [fotografi av person som cyklar med himmelsblå bakgrund], man fattar ju att han är i luften. Men det är ju ingen fart och dynamik i den bilden. Men den här bilden, den är det fart i [fotografiet med bilen]. Hur har fotografen agerat här tror ni? Om du skulle ta det här på Rebecka, Frida? Hur hade du gjort då? Så här bara [håller upp händerna och låtsas klicka snabbt]? Nej? Du vet?

Frida: Mm, men om jag tar bara en vanlig bild då hinner jag ju inte med, så då –

Stina: Nej då hinner inte kameran med. Tar jag en vanlig bild, så här bara shht [sveper snabbt med en hand framför sig], då åker ju Rebecka förbi.

Frida: Ja.

Stina: Då blir bilen suddig för den hinner röra sig, om man tänker på cykeln, men i det här fallet [sveper händerna sakta åt sidan], är ni med?

Frida: Mm.

Stina: Då har ju du tagit Rebeckas bil så här [sveper med båda händerna snabbt åt sidan] så att bilen blir tydlig och bakgrunden blir suddig.

Frida: Ja precis.

Stina: Det kallas panorering med oskarp bakgrund. Och det kan man ju få fram lite fart i det. Det jag vill säga med det här är –

Elin: Det är snyggt, alltså – [med eftertryck]

Stina: Ja det är snyggt [bestämt].

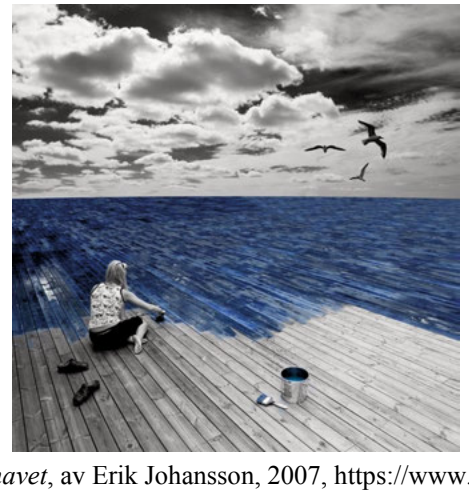
Frida: Mm.

Stina: Att man kan jobba med rörelseoskärpa och få det snyggt [med eftertryck]. Och man kan få fart i bilderna. Och ni nu som håller på med sport. Där kan ju ni tänka på det här, panorering med oskarp bakgrund eller en långsam tid så att bilen kanske är suddig, så att det finns möjligheter liksom att uttrycka sig med bilden där… Vi pratade lite om det här med komposition förra gången. Då var vi ganska noga med hur ni stod i bilden och var bilen befann sig och så där. Och gyllene snittet, en tredjedel in i bilden, egentligen 5/8 då får man en bra bild istället för att sätta någonting mitt i bilden, det blir tråkigt. Och sen fanns det tredjedelsregeln och i det här fallet då [fotografi av en person som går på en klippa] om man tänker gyllene snittet. Nu har jag inget att rita på den här bilden [tar upp en stor linjal], men gyllene snittet, man säga att det här är en tredjedel in i bilden, eller hur [håller linjalen lodrätt över personen i fotografiet]. Om man gör så här [vänder linjalen vågrätt över fotografiet] så är det ju också så att den där horisontlinjen är också, fast på andra ledden en tredjedel ner i bilden, eller hur? Kommer ni håg att vi har tittat på ett rutsystem?

Elin: Mm [nickar].

Stina: Ja bra, och då är en linje där, en linje där [pekar med linjen på två horisontella linjer] och en där och en där [pekar med linjalen på två vertikala linjer]. Och då fick vi de här punkterna [pekar fyra gånger på fotografiet där linjerna korsar varandra] och i de där punkterna var det där intressanta. I det här fallet kan vi ju säga att blicken hamnar på den där ryggsäcken i princip och huvudet där. Då kan ni det.

Sedan går hon vidare till att visa bilder av kända bildskapare. Först visar hon en bild av fotografen Erik Johansson (2007) och pratar om att eleverna också ska få arbeta med redigering av bilder.



Figur 7. *Arbeta på havet*, av Erik Johansson, 2007, https://www.erikjo.com/work. Använd med tillstånd.

Stina: Det här någonting som vi inte har jobbat med –

Elin: Nej.

Stina: Som jag tänkte att vi ska göra nu, lite grand i skoltidningen. Manipulera lite med bilder i Photoshop. Och den här bilden det är ett fotomontage av en fotograf som heter Erik Johansson [person på brygga med blå bakgrund].

Elin: Var det han du snackade om förut?

Stina: Ja, jag snackade om han va?

Elin: Ja [ler].

Stina: Ja jag är impad av honom [skrattar]. Men han har gjort den här bilden och här ser ni att, här kan man jobba med färgmanipulation liksom. Här är det svartvit bild med bara blått vatten.

Elin, Frida: [nickar]

Stina: Det är lite så här som… jag tänkte att vi kanske skulle arbeta med att manipulera färgen i skoltidningen. Det tog avstamp i att skolan har så tråkig [färg], bara vit.

Elin: Ja [ler].

Stina: Jag ska återkomma till det, men det är fotomontage då. Han Erik jobbar ofta med att byta himmel. Men han är också väldigt noga med vilka bilder han ska använda och sätta ihop. Vi återkommer till Erik.

Därefter visar Stina den kända målningen *American Gothic* av Grant Wood (1930) och en okänd parafras av den. Hon lyfter hur bilders komposition kan granskas och tolkas med hjälp av begreppen denotation och konnotation.

Figur 8. *American Gothic*, av Grant Wood, 1930, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Grant_DeVolson_Wood_-_American_Gothic.jpg CC BY-S 4.0

Stina: Man kan naturligtvis också uttrycka saker med sina bilder [visar målningen American Gothic och en parafrasbild av den]. Och det gör man ju oavsett om det är en komposition eller vad man kanske vill berätta med bilden och så där… Här är en uppgift som vi brukar göra ibland som ni inte har gjort än. Där vi brukar prata om vad ser man på bilden. Så här, man pratar om steg ett, denotation. Vad ser man på bilden. Om ni skulle beskriva den här bilden, vad ser ni på bilden, Rebecka?

Rebecka: Hon tittar ju på han.

Stina: Ja men du får inte lägga in några sådana här, men okej, hon tittar med blicken snett åt höger, så kan vi säga då, ja. Jag ser två människor.

Rebecka: Ja.

Stina: Ja.

Elin: Ett hus [viskar].

Stina: Jag ser ett hus, människorna står bredvid varann i halvbild, eller hur?

Elever: Mm.

Stina: Han har en grep, de tittar, en tittar snett, hon tittar snett åt höger.

Elin: Han ser sur ut.

Stina: Ja, nu börjar lite värderingar.

Elin: Ja just det.

Stina: Vänta lite.

Elin: Ja.

Stina: Så att då kan man beskriva bilden. Det verkar vara dag, den är ljus och så vidare. Och det är ett hus i bakgrunden och solen skiner och så där. Och sen, i det här fallet är det ett par ungdomar [parafrasbilden] som har härmat efter den här bilden. Och det är en sådan här sak vi brukar göra ibland. Och så kommer vi till nästa steg. Först vad ser vi på bilden och vad berättar bilden. Man kallar det för konnotation. Och då är det, han ser sur ut, var det någon som sa här. Och du sa hon tittar på honom –

Rebecka: Mm.

Stina: Med en glad blick?

Rebecka: Nej.

Stina: Arg blick liksom.

Elin: Hon ser lite suris ut.

Stina: Ja precis. Är de ett par?

Elever: [mumlar]

Stina: Ja det verkar de ju vara. När är bilden målad eller när, eller vilken tid är det? Är det idag?

Elever: [mumlar]

Elin: Det lär ju va, en lite äldre bild.

Stina: Det är en äldre bild. Ja man skulle kunna tänka sig att det 1900-tal

Rebecka: 1900 typ.

Stina: Ja.

Elin: 90-talet.

Stina: Och det verkar som att det är något, han ser arg ut och hon ser sur ut och det verkar inte vara så trevligt med det här. Så kan vi börja lägga in vad vi tolkar av bilden. Är det deras hus? Vad är det här för hus, bredvid här?

Elin: Garage, nej jag skojar.

Stina: Garage kan det vara. Tror vi att det är deras hus?

Elin: Ja.

Stina: Han har ju en grep här, det verkar som att det är hans lagård, och så vidare. Så att då kan man prata om det och nu de här eleverna, eller de här personerna [parafrasbilden], de har alltså använt sig av den bilden för att göra en sådan bild själva, de har försökt återskapa och använda kompositionen och berätta på samma sätt.

I och med det avslutar Stina tolkningen av målningen och parafrasbilden.

Sedan visar hon fyra bilder av kända fotografer och tolkar vad deras bilder uttrycker.

Stina: Det här ett foto [en viltvårdare som håller i två stora elefantbetar] av en känd fotograf som heter Nick Brandt. Han tar mycket bilder av vilda djur i Afrika, av elefanter och sådant där… Den kanske berättar, att den här, alltså skövlingen av elefanter är ingenting som man kanske jublar över i Afrika… eller vad jag ska säga, ni förstår vad jag menar, att den berättar någonting, den här bilden, den har en berättelse… Den är väldigt kompositionsmässigt uppstyrd, liksom hur han sitter och den här böjer sig och horisontlinjen är långt ner. Kanske också är en typ av konstbild som vill tycka till om någonting eller uttrycka någonting… Det här är lite bilder från nutida fotografer [fotografi av kvinna med klänning av tomater]. En rysk kvinna som är konstnär i Sverige [Nathalia Edenmont], som fotograferar olika modeller med växter som används som kläder och har kanske lite uttryck av –

Elin: Det ser ut som tomat.

Elever: Ja.

Stina: Ja det är det.

Elin: Ja det var det jag tänkte.

Stina: Ja, som har jobbat på de här sättet då, som konstfoto. Det här är en annan fotograf som också jobbar med kanske konstfoto... Hon heter Helena Blomqvist, en jättekänd nutida konstnär [fotografi med rosa träd, blått landskap och ett barn i spjälsäng].

Elin: Jaa.

Stina: Hur jobbar hon? Vad tycker ni?

Elin: Mycket fantasi.

Elever: Jaa.

Stina: Hon jobbar mycket med drömmar och fantasier.

Elin: Mm.

Stina: Försöka få sådana här drömbilder. Men också, ni ser att de här träden, de ju är som gjorda av papper.

Elever: Ja.

Stina: Alltså de här modellerna som står i fönstret [pekar på skalmodeller av rum] så jobbar hon med små modeller och sen så photoshoppar hon in bilder, av sina barn kanske, som vi ser här i en säng och så har väldigt speciella ljus på dem. Så att hon är konstnär, fotograf. Jaa. Det här är en annan konstnär, en fotograf som heter David LaChapelle [fotografi av flera personer som poserar]. Han jobbar väldigt mycket med färgstarka bilder och det man kan se i hans bilder är att han ofta använder konstbilder som förlagor. Kanske hur de här personerna sitter, ni kanske kan se att det ser ut som en målning ifrån 1600-talet. Han tittar mycket på bilder.

Elin: [nickar]

Stina: Han använder sig av bilder från renässansen, alltså 1500-talet och så där. Och har den kompositionen. Ungefär som de här ungdomarna som stod där med skateboarden [parafrasbilden]. Det han också gör är att, han är ju som konstnär, han vill kommentera sin samtid. Ni ser att här är det barnsoldater med i bilden.

Elin: [nickar]

Stina: I en annan, det är ju ingen nyhetsbild. Det här är ju konstbild.

Elever: Mm.

Stina: I en annan ganska otäckt tema, en väldigt färgstark bild, men han jobbar så. Och mycket med människans identitet och homosexualitet och sådana saker.

Elin: [nickar]

Stina: David LaChapelle, jättekänd, mycket på stora museer och sådant där.

Det sätter punkt för visningen av de kända fotografernas bilder och hur de arbetar med bildskapande.

Stina växlar till att visa ett äldre fotografi och berättar kort om ”fotots historia” genom att ta upp Camera obscura och analogt fotografi på 1800-talet. Därefter kommenterar hon uppkomsten av porträttfotografi och nyhetsbilder.

Stina: När fotograferna liksom hade tagit alla de här porträtten, då började de gå ut och titta i krigshärdar till exempel eller slummen eller hur såg det ut i fattiga kvarter i London och i New York och så där. Då började de liksom nästan som nyhetsbilder och berätta om det som fanns utanför. Och det här är en sådan bild [en tvätterska under amerikanska inbördeskriget som poserar med små barn och soldater bredvid]. Som ni kan se hur människorna hade – , då vart det intressant att visa på världen istället. Och sen, jag menar under senare 1900-tal så där, då har man ju börjat jobba mer med konstfoto. Men det här var en period när man ville visa på hur världen såg ut.

Bildvisningen skiftar sedan fokus till att Stina kortfattat berättar för eleverna om upphovsrätt. Hon visar samtidigt en bild med poliser som springer på en gata. Bredvid bilden har Stina skrivit ”fråga fotografen först”.

Stina: Det finns lite olika rättigheter då… fotografen äger bilden. Finns ställen där man inte får fotografera, där de kan ta kameran av er. Och det är vid militära områden. Då är det oftast inhägnat, stora skyltar, förbjudet att fotografera, då kan ni bli av med kameran. Annars är det ni faktiskt som i de flesta fall äger bilden och sen är det beroende på vad ni tänker göra med den som är frågan. Om ni tänker publicera någon, ja då måste ni ju ha den personens godkännande.

Sedan berättar hon för eleverna om lagar med fokus på vad och var man får fotografera, att man måste be om fotografens tillstånd för att få använda dennes bilder och att det finns sidor med fria bilder att använda.

När Stina har pratat klart om upphovsrätt skiftar hon till att ta upp hur bilders innehåll kan förändras genom redigering.

Stina: Jag sade att manipulera bilder det har man gjort i alla tider. Manipulerad verklighet, jag hade ett litet kapitel [letar fram ett filmklipp] här som handlar om det. Ända sen man började ta bilder då på 1800-talet så har man ju också kommit på att man kan manipulera med bilden. Nu manipulerar ju vi i Photoshop så klart, det ska vi ju göra lite kanske till skoltidningen men det här är lite historia.

Därefter tittar de på en film som har titeln *Manipulerad verklighet*, vilken är cirka 2 minuter och berör frågor om fotografiers autenticitet. Filmen visar fotografier av hur kända personer har retuscherats bort ur fotografier, exempelvis Goebbels ur ett fotografi med Hitler. Även hur bilders innehåll kan förändras genom att lägga till saker eller redigeras på andra sätt tas upp, exempelvis militäriska fotografier från Nordkorea. Filmen avrundas med att journalisten Alan Taylor vid tidningen *The Atlantic* säger att man bör vara skeptisk till vad fotografiska bilder uttrycker och att i journalistiskt syfte behöver man försöka vara så sanningsenlig och ärlig som möjligt.

Efter filmen går Stina över till att prata om uppgiften till skoltidningen. Hon berättar om hur de praktiskt ska arbeta med layout i skoltidningen och

redigering av fotografier. Men när Stina säger att de ska arbeta med specialidrott till skoltidningen tar eleverna upp att det känns tråkigt.

Stina: Men då blir det alltså specialidrott.

Frida: [suckar, viskar tyst till Elin] Tråkigt.

Stina: Ja.

Eleverna: [börjar prata i mun på varandra och mumlar]

Frida: Varför skulle vi skriva om specialidrott?

Elin: Nej det fattar inte jag heller?

Frida: Jag tycker det är skittråkigt för att vara ärlig.

Elin: Ja.

Stina: Ja men nu kan ju ni ta bra bilder, ni har ju sett ni kan ta sådana här bilder med lite fart i [uppmuntrande ton].

Elin, Frida: [mumlar]

Stina: Ta bilder med panorering med oskarp bakgrund.

Alva: Men alltså ska vi göra en för varje idrott, en sida för varje, för det är ganska mycket.

Eleverna och Stina fortsätter en liten stund att prata om vad och hur mycket de ska göra till skoltidningen.

När jag sedan återkommer en lektion cirka en månad senare så har eleverna fotograferat specialidrott och håller på att skapa artiklar till skoltidningen. Eleverna sitter vid datorerna och redigerar sina fotografier och artiklar till skoltidningen. Stina flyttar runt och sitter bredvid eleverna för att handleda hur de ska arbeta i programvarorna Adobe InDesign och Adobe Photoshop. Följande interaktion tar plats när hon sätter sig bredvid Alva för att hjälpa henne välja ett fotografi till sin artikel. Rebecka sitter bredvid Alva och mitt emot sitter Elin och Frida.

Stina: Vill du få fram att det är laget som är, som liksom ska vara väsentligt? Eller en spelare? Är du med på vad jag menar? Du ville få fram att, hur actionfyllt det är att spela fotboll. Du ville få fram det här med att man är många i grupp. Men man måste veta kanske vad man, vad vill man säga med bilden, att man är många i grupp som gemensamt håller på, liksom håller på med en sport.

Alva: Jag har inte tänkt så långt.

Stina: Nej. Det är ju det man berättar med bilden liksom. Eller vill man framhålla en spelare? Eller vill man framhålla att det är en dubbel, en tuff och jobbig sport? Eller vill man framhålla gemenskapen mellan spelarna liksom. Det är lite olika saker som man visar med bilderna.

Alva: Ja.

Stina: Om du klickar dig framåt och så stannar du och så säger du att den här bilden tycker jag är bra. Eller?

Alva: Ja [klickar fram bilder].

Stina: Eller vill du att jag ska välja bild åt dig?

Alva: Ja [med eftertryck], för att jag kommer, jag kan sitta här i dagar och nätter.

Stina: Mm. Då ska vi ta en som ska ha –

Alva: Då vill du börja från början då [visar sina bilder]?

Stina: Nej inte när det står en massa folk så där... Men tidningen ville ha en sådan där planbild där de springer, då de är ganska nära, jag skulle kunna tänka mig någon av de här [pekar på bilder på skärmen], så att de är i, inte för långt ifrån, man ser de lite grand.

Alva: Oj oj oj [klickar fram bilder].

Stina: Och då ska vi tänka på en bild som har bra ljus och en bra komposition, som är lite spännande.

Alva: Jamen då får du – [stannar vid en bild]

Stina: Den här bilden är ju bra som du har där.

Alva: Den här ja.

Stina: Den berättar ju mer om Pettersson [namnet står på spelarens rygg].

Alva: Det är Pettersson.

Stina: Ja, är det någon som är viktig så där?

Alva: Hon spelar väl i landslaget, men alltså hon är inte med i texten [Alvas artikel].

Stina: Nej.

Alva: Så det är så jag tänker, den enda som är med, som skulle kunna vara med i texten, det finns två stycken [klickar fram bilder], det är den där. Och sen Karlsson. Inte Pettersson, tyvärr [fortsätter klicka fram bilder].

Stina: Här är det lite tråkigt, här är alla bakifrån. Den här är ju lite action i.

Alva: Ja.

Stina: Där springer alla liksom mot ett gemensamt mål. Nu ska vi tänka på att den här bilden vi ska använda ska vara i stående format. Kommer du ihåg det?

Alva: Ja det är sant men jag har inga sådana.

Stina: Nej men om man ska beskära den här bilden, då kanske man liksom kan skära den så där [pekar på skärmen].

Alva: Mm.

Stina: Ta bort det här som är ointressant och det där [pekar på skärmen]. Då är liksom alla tre spelarna på väg mot ett gemensamt mål… Den skulle kunna, den är skarp och den har ett fint ljus och det är jämn färg i den… Om vi nu ska manipulera den så är det ju ganska jämnt, faktiskt… Ja, ska vi klicka några bilder till, annars tycker jag det är en bra kandidat. Så det är – [Alva klickar fram bilder].

Alva: Det är inte så nära, de ser så här, hej-då.

Stina: Ja, det är lite långt ifrån.

Alva: Oj de r –, den är ramlig.

Stina: Där ramlar de. Där är ju action mellan två, om man kanske hade velat berätta om de här två lagen så hade man kunnat köra det. Här blir det lite för mörkt. Här är det lite – [kommenterar flera bilder]

Alva: Här är det [mumlar].

Stina: Ja här står de still. Där händer ingenting. Där springer de bort ifrån bilden [kommenterar flera bilder].

Alva: De bara går, jag har ju inkastbilder [slutar klicka fram bilder].

Stina: Den där bilden är rätt rolig.

Alva: Ja.

Stina: Då skulle man göra så där då [pekar ut beskärning av bilden]. Då har man två lag alltså, två färger som man skulle kunna jobba med.

Alva: Ja.

Stina: Det är liksom lite action i den där bilden.

Alva: Ja.

Stina: Den är också bra [nickar]. Där är det också, tycker du den eller den andra?

Alva: Jag vet inte.

Stina: Nej.

Alva: Det är i och för sig, ja, den här kanske är bättre?

Stina: Ja den andra var med ryggen va? Var det inte det?

Alva: Ja. Eller nej det var, de sprang ju, så det var inte hela ryggen.

Stina: Ja.

Alva: Här är det mer framifrån

Stina: Ja, ta den här.

Alva: Ja.

Stina: Ska vi ta den här?

Alva: Mm.

Därefter hjälper Stina Alva att öppna bilden i Photoshop och börjar prata om hur bilden ska redigeras.

Stina: Ja och vad är det här för tjejer, det är två lag, alltså om vi nu ska, det är så här skumt, då får vi tänka så här då, om vi ska jobba med rosa blått och grönt [färger som Stina har sagt att de ska arbeta med].

Alva: Ja.

Stina: Ska vi göra så att vi gör om den ena tjejen till rosa och den andra till blå då?

Alva: Mm.

Stina: Är du med på det?

Alva: Ja. Då kanske man måste göra två till [pekar på fotografiet]?

Stina: Eller så kommer du med här så tittar du lite grand på hur vi har gjort de andra [pekar mot Elin och börjar gå till henne].

Alva: Nu ska jag titta hur du gör [ler och tittar mot Elin, reser sig och går efter Stina]

Elin: Hallå, jag tänkte om jag gör om, så gör jag en sådan här, alltså som typ Frida har [tittar mot Frida som sitter bredvid, Frida vänder sig mot Elin].

Stina: Mm [står bakom Elin med Alva bredvid sig, de tittar på Elins redigerade fotografi].

Elin: Alltså en i rosa och sen tar jag en i typ den här är blå [pekar på sitt fotografi på skärmen]. Kan jag göra så istället för att klippa ut och hålla på?

Stina: Jaa, vänta nu förstår jag inte riktigt [fundersam ton och handen tankfullt vid hakan]. Det här [pekar på Fridas fotografi], Frida är klar. Hon har liksom tonat?

Elin: Ja.

Stina: Först gjorde vi bilden svart vitt, eller hur? [tittar på Fridas fotografi]

Frida: Mm.

Stina: Sen har vi tonat från gult till blått, däri… Men ta din bild då Elin som är rosa.

Elin: Mm.

Stina: Och sen så går du på övertoningsverktyget, vi gjorde lagermask, eller hur Frida?

Frida: Mm. Det gjorde vi.

Stina: Ja och om du tar bort den där, mm-mm-mm, så gjorde vi lagermask till den där [står bakom Elin med handen vid hakan].

Elin: Den?

Stina: Ja [böjer sig fram och tar över musen från Elin, börjar arbeta med fotografiet i Photoshop]. Uhm, lagermask och sen drar vi det över förgrundsfärgen, blå. [Börjar prata tyst för sig själv medan hon arbetar]. Ja nu ser jag, nu fick vi tillbaka färgen.

Elin: Mm.

Stina: Nu ska vi backa.

Stina fortsätter arbeta i Photoshop med Elins fotografi och berättar under tiden vad hon gör. Elin och Alva tittar på och följer hur Stina redigerar. Efter ett tag vänder sig Alva mot Frida som sitter bredvid.

Frida: Hej [viskar och vänder sig om mot Alva].

Alva: [vinkar som svar, pekar på Fridas bild, gör tummen upp]

Frida: [svarar med tummen upp]

Alva: Vad fint det var.

Frida: Tack [glad ton].

Alva: [gör high five gest med Frida]

Sedan går Alva tillbaka sin plats och Stina fortsätter redigera Elins bild. Så fortgår lektionen genom att Stina förflyttar sig runt, pratar och visar eleverna hur de kan redigera fotografier till skoltidningen. Under tiden arbetar eleverna på med redigering av sina bilder och att formge artiklar.

Analys och diskussion

Detta visuella möte har redan påbörjats under tidigare lektioner när jag kommer och observerar i klassrummet. Det kommer också fortsätta på lektioner efter de som jag deltar på. Jag får således inblick under två lektioner i detta visuella mötes interaktioner. Stina och eleverna engagerar sig i seendepraktiker som framför allt handlar om teknik och komposition för bildskapande relaterat till estetiska värderingar om vad som utgör en bra bild. Stina konstruerar positionen den erfarne bildtolkaren som leder och reglerar hur bilder granskas och tolkas. Därtill konstruerar hon positionen den erfarne bildskaparen samt visar hur bildskapande omsätts praktiskt, till exempel hur systemkameror och programvaror ska användas. Åt eleverna konstruerar hon positionerna de oerfarna bildtolkarna som ska öva på att tolka bilder och de oerfarna bildskaparna som ska öva på att skapa fotografiska bilder. Eleverna accepterar och engagerar sig i dessa positioner. Således inbegriper detta visuella möte att

Stina och eleverna förhåller sig till den tekniska och den estetiska diskursen med uppmärksamhet på hur fotografiska bilder skapas, tolkas och används.

Fotografi och förhandling om estetiska värderingar

Under repetitionen när hon visar fotografier lägger Stina fokus på att berätta om kamerateknik och komposition i bilder. Det handlar till exempel om skärpedjup, ljusets riktning, panorering med oskarp bakgrund och gyllene snittet. I förhandling av bilders komposition och tekniska aspekter lägger både Stina och eleverna betoning på att bilder ska vara snygga. Stina konstruerar en position som den erfarne bildtolkaren och bildskaparen som visar eleverna hur man granskar bilders innehåll för att bedöma hur val av komposition och teknik leder till skapande av snygga och bra bilder. Eleverna lyssnar och följer de tolkningar och granskningar som Stina gör av bilder och bildskapande. Stina nämner att eleverna också tidigare har fått bedöma varandras bilder kring vilka som de betraktar som bättre. Genom dessa interaktioner bekräftar Stina och eleverna varandra i vilka slags tekniker och kompositioner som ska användas för att framställa fotografiska bilder på sätt som inbegriper att de kan värderas som snygga. De förhåller sig därmed till både den tekniska och den estetiska diskursen i förhandling av hur snygga bilder skapas.

Semiotiken är självklar

När Stina visar den kända målningen *American Gothic* och parafrasbilden tar hon upp semiotiska begrepp för att analysera hur bilders innehåll berättar. Hon söker efter att tydliggöra hur begreppen ska användas och ställer frågor till eleverna om målningens innehåll. Men när Elin börjar tolka i termer av känslor stoppar Stina och tar över hur denotation ska uttryckas i termer av komposition. Sedan släpper hon in eleverna att tolka uttryck för känslor när de går över till begreppet konnotation. Stina konstruerar på så vis en position som den erfarne bildtolkaren som leder eleverna genom att ställa frågor men ger inte något större utrymme för eleverna att i ord tolka vad bilden berättar. Utan Stina formulerar stor del av tolkningen och sätter ord på vad de ser. Vidare nämner Stina inte begreppet semiotik eller berättar varför de ska tolka bilden med hjälp av begreppen denotation och konnotation. Det framstår som självklart att det är så här analys av målningens innehåll ska gå till. Det kan tolkas som att det bottnar i att semiotisk teckentolkning är en rådande tradition inom bland annat det bilddidaktiska fältet. Stina förhåller sig därmed till den kritisk-analytiska diskursen när hon visar hur granskning av bilders innehåll kan utföras med hjälp av semiotik.

Tolkningen avslutas med att Stina nämner att parafrasbilden utgör ett exempel på hur redan befintliga bilders komposition är förebilder för hur berättande i bild kan gestaltas. Genom det positionerar Stina målningen *American Gothic* som en berättande bild och parafrasbilden som en förebild för hur eleverna kan utgå från kända verk för att skapa egna verk. Det implicerar att Stina

konstruerar bildtolkarpositioner åt sig och eleverna som relaterar till den historiska diskursen med tanke på traditioner inom bildskapande.

Vidare framträder hur bildanalys inte involverar tolkning med hjälp av begrepp såsom sändare, mottagare och kontext. Tolkning av bilders innehåll och budskap framstår snarare som något som är inneboende i bilder i sig. Genom det begränsar hon eleverna från att bli delaktiga i tolkning av bilder. De engageras således i att tolka bilder främst utifrån komposition, teknik och tradition, men inte utifrån bilders sammanhang.

Kända bildskapare som förebilder

Eleverna får under visningen av bilder också ta del av fler kända bildskapares verk som de uppmuntras att förhålla sig till. Till exempel uttalar Stina att hon är imponerad av Erik Johanssons bildskapande och säger att de ska titta på hur han redigerar bilder inför att de ska arbeta med fotografier till skoltidningen. Även Helena Blomqvists bildskapande framhålls som ett exempel på hur eleverna ska arbeta med bilder. När Stina säger att hon blir imponerad, att eleverna ska försöka arbeta på samma sätt och beskriver bildskapare som kända visar hon vilka slags bildskapande som är framgångsrika och förebilder att efterlikna. Det betyder också att Stina uttalar normer för bildskapande och positionerar eleverna som de oerfarna bildskaparna som ska förhålla sig till hur erfarna och etablerade bildskapare formger bilder. Därmed reglerar Stina vad eleverna ska sikta mot för bildskapande och förhåller sig till den tekniska och den historiska diskursen.

Vidare relaterar hon Edenmonts bild till konstnärligt bildskapande, Brandts bild till frågan om skövling av elefanter i Afrika och LaChapelles bild till samtida kommentarer om barnsoldater och homosexualitet. Dessa frågeställningar om konstnärligt skapande, hotbild mot djur, utnyttjande av barn och sexualitet nämns i bildvisningen men fördjupas inte i samtal vare sig under visningen eller senare under lektionen. Stina lägger främst tonvikt på att kommentera teknik, material, komposition och att bildskaparna är etablerade när hon tolkar och berättar om bildernas innehåll. Det innebär att Stina förvisso förhåller sig till den etiska diskursen, med tanke på de existentiella frågor som nämns, men ger mer utrymme till den tekniska och den historiska diskursen. Vidare framgår inte hur eleverna i detta möte reagerar på de existentiella frågor som synliggörs i bildvisningen. De följer Stina under bildvisningen genom att titta, nicka och fälla kortfattade kommentarer om vad hon tar upp om teknik, komposition och kända bildskapare. Detta visuella möte visar därför att mer utrymme ges till den tekniska och den historiska diskursen än den etiska.

Därtill innebär det att bilderna positioneras som berättande bilder som relaterar till hur teknik och komposition hanteras i bildskapande. Det är följaktligen inte existentiella frågor som leder till hur bilderna positioneras i detta möte.

Etiska frågor och konstruktioner av seende

I samband med att Stina pratar om fotohistoria, upphovsrätt, lagar och manipulation av bilder pratar hon om dessa som vore de objektiva fakta som eleverna ska känna till, snarare än ämnen som öppnar för diskussion. Stina uttrycker till exempel att fotografer runt sekelskiftet 1900 avsåg att skildra samhällsförhållanden i världen. Men hon pratar inte specifikt om hur det äldre fotografiet hon visar berättar om världen under den tiden. Fotografiet positioneras således som en slags anonym schablon för att tidiga fotografier utgjorde samhällsskildringar. När jag senare söker på internet hittar jag att fotografiet föreställer en tvätterska under det Amerikanska inbördeskriget.

Vidare blir det delvis motsägelsefullt när Stina visar filmen om manipulation som tar upp att man bör ifrågasätta sanningsanspråk som kommer till uttryck genom bilder och sedan säger att de ska arbeta med att manipulera bilder till skoltidningen. Bilderna som visas i filmen visar etiska frågeställningar kring hur fakta och historiska omständigheter kan förvanskas när bilder redigeras. Stina tar dock inte upp redigering till diskussion med tanke på hur de ska arbeta med fotografier till skoltidningen. Istället går hon direkt efter filmvisningen över till att prata om hur de praktiskt ska arbeta med artiklar till skoltidningen och redigering av bilder. I och med den tidigare visningen av Erik Johanssons bild (2007) har Stina därtill redan positionerat sig som positiv till att redigera bilderna till skoltidningen och att de ska arbeta med det i bildskapande. Det är inte något som ifrågasätts eller diskuteras, vilket medför att den tekniska diskursen framstår som självklar och ges stort utrymme i interaktioner kring bildtolkning och bildskapande. Den etiska diskursen ges ett begränsat utrymme eftersom fakta och frågeställningar visas men inte diskuteras. Å andra sidan kan det också tolkas som att Stina avdramatiserar redigering av bilder som något som tillhör fotografiskt bildskapande och visar en tradition inom det, såsom i de kända fotografernas bilder.

Däremot ifrågasätter eleverna varför de ska fotografera specialidrott till skoltidningen. Stina motiverar att de kan ta snygga bilder med hjälp av kamerateknik som hon har gått igenom. Då accepterar eleverna att fotografera specialidrott och frågar om hur mycket arbete de ska göra. Åter igen motiveras bildskapande baserat på de estetiska värden som bilder tillskrivs. Stina håller också fast vid sin planering att eleverna ska fotografera specialidrott, samt öva på kamerateknik och redigering av bilderna. Vad eleverna ser som intressant att fotografera eller hur de vill arbeta med redigering förhandlas inte. Under de lektioner jag observerar ser jag inga tecken på motstånd från vare sig eleverna eller Stina till de estetiska värderingar som konstrueras. Snarare används estetiska värderingar som giltiga skäl till varför och hur eleverna ska att arbeta med bildskapande. Eleverna visar i övrigt inte något motstånd till att göra uppgifterna som Stina ger dem. Tvärtom engagerar de sig i att göra uppgifterna, vänder sig till Stina för handledning och övar på att konstruera estetiska värderingar om vad som är tilltalande bildskapande. Den estetiska diskursen

framträder därigenom som dominerande och får stort utrymme i de visuella mötena i klassrummet. Seendepraktiker som Stina och eleverna konstruerar tillsammans styrs i hög grad av denna diskurs.

Handledning och förhandling av estetiska värderingar

När Alva ska välja bild till sin artikel ber hon om Stinas hjälp, som säger att Alva måste veta vad hon vill berätta. Medan Stina och Alva förhandlar vilken bild som ska väljas intar de positionerna som den erfarne respektive den oerfarne bildtolkaren. Stina hjälper Alva på traven med att sätta ord på bildernas innehåll. Hon pratar i termer av till exempel rolig, tråkig, färg, komposition och ljus. Alva använder andra termer och beskriver bilderna i känslomässiga uttryck som ”hej-då” och ”ramlig”, vilka Stina översätter till termer om avstånd och rörelse. Stina erbjuder också att bestämma åt Alva vad hon ska välja, vilket Alva lättat tackar ja till. Interaktionen visar att Alva inte använder de språkliga termerna som Stina har gått igenom i ”fotokunskap”. Hon lämnar över åt Stina att både välja bild och formulera i ord vad det är som gör bilderna bra eller inte. Stina reglerar Alvas val av en bra bild genom att använda de språkliga termer hon har gått igenom. Språkbruket legitimerar således Stinas konstruktion av positionen den erfarne bildtolkaren, som visar den oerfarne bildtolkaren hur bilder väljs ut. Vidare förhåller de sig till den kritisk-analytiska diskursen med tanke på hur bilders innehåll granskas i relation till elevernas eget bildskapande.

När Alva sedan ska redigera bilden i Photoshop vägleds hon och Elin av Stina som visar hur deras fotografier av specialidrott kan redigeras. Stina konstruerar positionen som den erfarne bildskaparen som i ord och handling visar eleverna hur de ska redigera färger i sina bilder. Till exempel tar Stina över musen från Elin och kommenterar under tiden som hon redigerar bildens färger. Eleverna och Stina utgår från att det är hon som bestämmer över deras bildskapande. De låter sig ledas och ber även Stina om råd för hur de ska redigera. Det är en trygg stämning i interaktionen i vilken eleverna visar förtroende för Stina som den erfarne bildskaparen. Det betyder att när Stina visar hur de ska använda programvaror reglerar hon elevernas bildskapande i hur färger ska behandlas till skoltidningen. Hon signalerade till eleverna redan under bildvisningen att de skulle få redigera färger när hon visade Erik Johanssons bild. Då motiverade Stina att eleverna skulle få arbeta med färg i skoltidningen eftersom skolan har tråkig vit färg. Stina har i och med det uttalat en estetisk värdering av skolans miljö som tråkig och vit, vilket eleverna får fixa genom att redigera skolmiljön till blå, gula och rosa färgtoner. I detta visuella möte kommer således en estetisk värdering av skolans miljö till uttryck och hur bildskapande kan handla om att redigera och anpassa efter normer för vad som upplevs som estetiskt tilltalande. Eleverna får redigera sina fotografiska bilder till tidningen för att ändra upplevelsen av skolans miljö från tråkig vit till färgsatt. Stinas uttalade didaktiska syfte inkluderar med andra ord inte bara

att konstruera kunskap i teknik och komposition utan även i estetiska värderingar. Därtill gör Alva och Frida high-five gest om Fridas redigerade bild som går i gula och blå toner, vilket visar att de förhandlar bildens estetiska värde och accepterar Stinas regleringar för hur bilderna till skoltidningen ska redigeras. Elevernas bilder positioneras därmed som öppna för att bedömas, väljas och redigeras estetiskt så att de passar in i rådande estetiska normer. Därtill förhåller Stina och eleverna sig till den tekniska och den estetiska diskursen när de redigerar och bedömer bilder till skoltidningen.

Diskurser och konstruktioner av kunskap samt positioner

Stina förhåller sig och eleverna till den kritisk-analytiska diskursen som i detta visuella möte handlar om att använda begrepp inom fotografi och semiotik för att granska och tolka innehåll i fotografiska och konstnärliga bilder. Bildtolkningar står också i förhållande till den estetiska diskursen som synliggörs genom regler för komposition och teknik såsom gyllene snittet, rörelseoskärpa, ljussättning, färgbehandling och redigering. Stina och eleverna relaterar reglerna till hur snygga bilder skapas. Därtill styr reglerna hur Stina handleder eleverna i deras eget bildskapande. Undervisningen genomsyras således av strävan efter att konstruera estetiska värderingar kring hur snygga bilder framställs. Vidare tas flera etablerade bildskapare upp och deras bildskapande utgör en del av de estetiska föreställningar som kommer till uttryck. Deras bilder tolkas som exempel på bra komposition och teknik för att berätta genom bilder. Samtidigt involverar dessa bilder att Stina visar traditioner inom bildskapande och förhåller sig till den historiska diskursen. Bilderna som Stina har valt och hur hon berättar om dem styr således tolkning och granskning av samtida och historiskt bildskapande. Dessutom visas bilderna som skildringar av hur världen kan förstås och hur bildskapare gestaltar världen i bilder. Därtill kopplas bedömning, val och redigering av elevernas bilder till etablerat bildskapande, som därigenom utgör normer för elevernas eget bildskapande. Vidare framträder också den tekniska diskursen i och med att Stina lyfter tekniska och praktiska aspekter på bildskapande, till exempel fotografisk komposition av objekt i rörelse och redigering av färger med hjälp av programvara. Däremot begränsar Stina utrymmet för den etiska diskursen när hon nämner men inte ger utrymme för diskussion av existentiella frågor och etiska perspektiv kring bildskapande. Till exempel när hon visar en film som relaterar till frågor om fotografiska bilders autenticitet. Existentiella frågor och etiska perspektiv visas i bild och nämns i tal men föranleder inte vidare diskussioner i detta visuella möte. Därmed begränsas möjligheter för lärare och elever att positionera sig i förhållande existentiella frågor och etiska perspektiv. Ett exempel på det är vad det betyder att vara människa i en värld där djur skövlas och bilder används för att ljuga.

Positioner som Stina och eleverna konstruerar i detta visuella möte är den erfarne bildtolkaren och bildskaparen respektive de oerfarna bildtolkarna och

bildskaparna. Det inbegriper att Stina leder eleverna i hur bilder tolkas, granskas och skapas, samt att eleverna övar på det. Bilderna som Stina har valt till detta visuella möte positioneras som bärare av samtida och historiska normer för hur bildskapande kan förstås och tilldelas estetiska värden. Det är utifrån bildvisningen och de uttryckta normerna som elevernas egna bilder och bildskapande positioneras.

Konstruktioner av kunskap som betonas som värdefulla i detta visuella möte är att kunna tolka och granska bilder utifrån fotografiska och semiotiska begrepp, samt bedöma estetiska värden i samband med bildtolkning. Dessutom betonas att eleverna ska konstruera kunskap i fotografiskt bildskapande utifrån traditionella och etablerade estetiska normer.

Relationsbyggande och sanningssägarposition

Vidare vill jag belysa att den diskursiva praktiken i detta klassrum präglas av hur Stina och eleverna konstruerar positioner som *privatpersoner*. Både under fältstudierna och i analys av empirin efteråt har jag återkommit till hur angeläget det är att reflektera över hur lärare och elever upprättar sociala relationer i klassrummet. Det utgör en grund för hur sanningar och kunskap konstrueras som behöver tas i beaktande. Stina upprättar nära relationer med sina elever som involverar att prata om privata intressen och livet utanför skolan. Det stärker också hennes sanningssägarposition, eftersom hon framstår som öppen och uppriktig. Elevgruppen med de fyra flickorna är dessutom både en klass och ett gäng kompisar, vilket också bidrar till den gemytliga och öppna stämningen i klassrummet. Därtill är möjligheter att inta och konstruera positioner som privatpersoner ständigt närvarande och utgör en del av de regelbundenheter som styr hur visuella möten i detta klassrum formas. Dessa interaktioner tar endast liten del av lektionstiden i anspråk, men är en väsentlig del av hur relationer upprättas och positioner konstrueras i samtliga visuella möten i detta klassrum. Det påverkar de andra positionerna som också får ett drag av vänskaplighet. Nedan ges ett par exempel på hur positioner som privatpersoner konstrueras.

Ibland berättar Stina om egna privata upplevelser, vilket intresserar eleverna som också bjuder på sig själva och sina privata upplevelser. Ett exempel är när Stina i det visuella mötet ”bildspel om känd filmskapare” berättar en anekdot om när hon deltog i en filminspelning. Eleverna sitter vid datorerna och är sysselsatta med bildskapande när Stina börjar berätta om sin upplevelse.

Stina: Har ni varit med på en filminspelning någon gång då?

Elin, Frida: Nej.

Stina: Det har jag varit. Jag och en kompis var statister i en svensk film.

Elin: Vilken då?

Stina: Det var länge sedan. Det är nog tjugo trettio år sen.

Frida: Men vad heter filmen?

Elin: Kan man kolla på den?

Stina: Det blev årets kalkonfilm. Vet ni vad det betyder?

Elin, Frida: Nej.

Stina: Årets sämsta film.

Frida: Men varför?

Elin: Men vad heter filmen?

Stina: Jo [filmtitel] heter den.

Elin: Sök på den [tittar på Frida].

Stina: Nej gör inte det [Stina och eleverna skrattar hjärtligt].

Elin: Jo sök på den.

Eleverna och Stina hittar efter en stunds intensivt letande en sida på internet som handlar om filmen. De fortsätter prata om filmen och hur det gick till att spela in filmen. Stina berättar om sina upplevelser vid filminspelningen medan Elin och Frida lyssnar intresserat. De ställer frågor om vad som hände och om Stina fick betalt för sin insats som statist. Stina berättar, skrattar och uppmuntrar eleverna att också prova på att vara med i filminspelningar.

Under det visuella mötet ”formgivning av artiklar till skoltidningen” när eleverna arbetar med eget bildskapande på datorerna, har Elin och Frida intagit positioner som privatpersoner och pratar om annat än skolarbetet. Då vänder sig Stina till Elin och frågar hur det går med bilduppgiften. Efter att Elin har svarat att det går bra börjar Stina prata om Elins intresse för handboll.

Stina: Du, är du på den där handbollsveckan i [den lilla staden]?

Elin: Ja jag har varit på den. Det är ju liksom riktiga handbolls – , alltså så här svenska ledare och sådana som har spelat handboll och som är tränare nu som, det var så jävla roligt att vara där uppe.

Stina: Ja jag kan tänka mig, jag vet att vi var där någon gång och så kom det liksom sådana här kända handbollsspelare och knallar och går där.

Elin: Mm. Ja det är skitkul att träna där, de lär ju en så jäkla mycket. Bara fast det är liksom under en vecka.

Stina: Ja.

Elin: Sen är de ju ganska, de ger så mycket bra tips och liksom så där. Man får ju schema liksom. De hade jättemånga olika grupper och olika åldrar och så här. Och så har man, det var typ så här, jag tror det var två gånger så hade man lång typ lunch. Så då satt vi och käka glass med de här svenska ledarna som vi skulle ha liksom då på träningen, liksom efter den långa lunchen, typ.

Stina: Ja.

Elin: Satt man där med [den kända handbollsspelaren] och bara käka lite glass där, så ser man han på tv, alltså nu under EM, man bara, han har tränat mig [Elin gör v-segertecken med båda händerna och Stina skrattar]. Typ så, det är lite kul faktiskt.

Stina: Ja, vad roligt.

Förutom att eleverna intar positioner som privatpersoner i interaktion med Stina så konstruerar de även den positionen sinsemellan som kompisar och när de tar upp sina mobiler eller datorer för att syssla med privata saker. Eleverna pratar med varandra om saker som träning, hur de mår och vad de ska göra efter skolan. De tar också emellanåt upp sina mobiler för att spela spel, chatta eller skicka sms. När eleverna arbetar med bilduppgifter framträder en splittring över positioner som de oerfarna bildtolkarna/bildskaparna och eleverna som privatpersoner. De blandar skolarbete med att umgås som kompisar och hålla på med privata saker på mobilen.

Vidare relaterar positionerna som privatpersoner till hur Stina konstruerar kunskap tillsammans med eleverna. När hon iscensätter undervisningen framträder en splittring över positionerna som den erfarne bildskaparen/bildtolkaren och läraren som privatperson. Hon blandar genomgångar och handledning med att prata om egna och elevernas privata upplevelser. Det jag menar är att när Stina och eleverna interagerar kring fritidsintressen och egna upplevelser utanför skolan upprättar de en nära relation som vilar på att de ger varandra förtroenden. Det förtroendet bygger Stina vidare på när hon som bildlärare tillsammans med eleverna förhåller sig till diskurser och konstruktioner av kunskap, såsom i förhandling av bilders estetiska värde. Den nära relationen hon upprättar öppnar för att det hon säger om bilder och bildskapande kan tolkas som sanningar. Det vill säga, den nära relationen med eleverna stärker hennes position som sanningssägare i fler positioner än som privatperson. De

privata positionerna ingår i det relationsbyggande som Stina och eleverna engagerar sig i när de förhandlar kring bilders innehåll och bildskapande i visuella möten i klassrummet.

Sammanfattning

Båda exemplen på visuella möten ovan visar hur Stina genom att visa, tolka och redigera bilder bidrar till att vidga, men även begränsa och styra, elevernas visuella repertoar. Således formar Stina tillsammans med eleverna seendepraktiker i klassrummet, som inbegriper att kunskap konstrueras i förhandlingar utifrån vad som synliggörs eller inte i bilderna. Det kräver att både Stina och eleverna i möten med bilderna förhåller sig till diskurser och konstruerar positioner. De ovan belysta regelbundenheterna visar på diskurser som relaterar till bilddidaktisk undervisning i gymnasieskolan. Nedan följer en tabell som översiktligt visar de olika konstruerade positionerna i relation till de diskurser som framträder i interaktioner mellan Stina, elever och bilder. Diskurserna och positionerna är baserade på analys av hela det empiriska materialet från klassrumsobservationerna.

Tabell 6.

Översikt av diskurser och positioner i visuella möten – Stina och elever

Diskurs	Positioner
Kritisk-analytisk	Erfaren/oerfarna bildtolkare
Estetisk	Erfaren/oerfarna bildtolkare och bildskapare
Historisk	Erfaren/oerfarna bildtolkare
Teknisk	Erfaren/oerfarna bildskapare
Etisk	Livsgrubblare, Erfaren/oerfarna bildtolkare

Diskurser

Diskurserna relaterar till varandra och förekommer samtidigt i de visuella mötena, men ges varierande stort utrymme. I detta klassrum ges stort utrymme till den estetiska diskursen som handlar om hur bilders estetiska värde ska bedömas. Stina lyfter olika bildskapare och hur tilltalande estetiska uttryck i bilder kan skapas. Det kan också kopplas till den historiska diskursen som inbegriper hur samtida och historiskt bildskapande utgör förebilder och utgångspunkter för elevernas bildskapande. Därtill får även den tekniska diskursen stort utrymme, vilken involverar hur teknik och komposition används i bildskapande. Stina ger eleverna uppgifter som innebär att eleverna ska arbeta ingående med teknisk utrustning och digitala programvaror för bildskapande. En ytterligare diskurs som framträder är den kritisk-analytiska diskursen, som handlar om hur bilders innehåll granskas och tolkas. Stina går igenom modeller och begrepp för bildtolkning samt låter eleverna öva på att tolka och granska bilder. Utöver dessa diskurser synliggörs också den etiska diskursen

som involverar att Stina påtalar frågor om upphovsrätt och bilders autenticitet. Dock tar hon inte upp frågorna till diskussion med eleverna, trots att hon under intervjun uttryckte att problematik föreligger kring upphovsrätt och att hon själv tar ställning för vad som ska visas genom hennes bildval. Därtill inbegriper den etiska diskursen att existentiella frågor synliggörs genom bilderna som Stina visar. Dessa frågor tas inte heller upp till diskussion utan snarare undviks eller nämns i förbigående. De existentiella frågorna framstår därför i det närmaste som underförstådda och hamnar ur fokus för de visuella mötena.

Vidare framträdde under intervjun att Stina främst förhöll sig till den tekniska och den historiska diskursen med tanke på tekniska och kompositionella lösningar, samt historiska perspektiv på bilder och traditioner inom bildskapande. Dessa diskurser framträder också i de visuella mötena i klassrummet. Utöver dem framträder också den estetiska och den kritisk-analytiska diskursen. Den estetiska diskursen skymtade fram under intervjun, men får stort utrymme och dominerar i de visuella mötena. Det vill säga, Stinas och elevernas förhållningssätt till de andra diskurserna involverar också fokus på estetiska värderingar kring hur tilltalande bilder skapas. Likaså kan den kritisk-analytiska diskursen anas under intervjun, även om Stina nämner den mer i förbigående. Då uttalar hon att ”någon bildanalys” kan tillämpas för att eleverna ska få ”ett hum vad bilden innehåller”. I klassrummet synliggörs den kritisk-analytiska diskursen mer än i intervjun, vilket involverar att elever får fördjupa sig i bildtolkning med hjälp av modeller och begrepp. Dock förekommer bildtolkning sammanflätat med de tekniska och estetiska diskurserna som båda får större utrymme än den kritisk-analytiska. Det innebär att granskning och tolkning av bilder formas företrädesvis utifrån didaktiska intentioner i att visa tekniska och kompositionella lösningar, samt att förhandla estetiska värderingar kopplat till bildskapande. Därtill har jag övervägt att inlemma dessa regelbundenheter kring granskning och tolkning av bilder som en del av den bilddidaktiska-traditionsbundna diskursen. Men genom benämningen kritisk-analytisk vill jag uppmärksamma att visuella möten i detta klassrum involverar förhandlingar kring hur bilder kan granskas och tolkas. Stina och eleverna interagerar och uttrycker sig kring bilders betydelser, vilket pekar på att bilders kommunikativa aspekter lyfts fram.

Dessutom utgör granskning och tolkning av bilder ett exempel på hur diskurserna överlappar varandra i de visuella mötena. Ett till exempel på överlappning är när Stina visar bilder av kända bildskapare, vilket medför att både estetiska värderingar och historiska perspektiv kommer till uttryck. Ytterligare ett exempel är att redigering av bilder lyfts som etiska, tekniska och estetiska frågor. Eftersom diskurserna i de visuella mötena förekommer samtidigt, ges olika utrymme och överlappar varandra har det inte varit självklart vad de skulle kallas. Den etiska diskursen involverar till exempel synliggörandet av existentiella frågor och att känslor väcks, som skulle ha kunnat kallas för en existentiell eller en emotionell diskurs. Dock anser jag att benämningen etisk diskurs rymmer såväl existentiella frågor och känslomässiga reaktioner som

upphovsrättsliga frågor och ställningstaganden vid bildval. Det handlar således om regelbundenheter som pekar på hur bildlärares bildval är förknippade med intressekonflikter, dilemman, existentiella frågor och emotioner som uppstår i möten med bilder. Det betyder att bilders agens kräver att lärare och elever förhandlar kring den visualitet som kommer till uttryck genom bilder. Dock är det Stina som leder utvecklingen av seendepraktiker tillsammans med eleverna. Detta implicerar att de konstruerar visualitet, till exempel när Stina och eleverna väljer att fokusera på kaninens död som ett filmdramaturgiskt grepp och ger mindre utrymme för den som en existentiell fråga. De interagerar kring filmens innehålls om exempel på snyggt filmskapande, vilket sätts i relation till elevernas eget bildskapande. Ett annat exempel på överlappning är när Stina handleder eleverna i teknik för att färgsätta sina fotografiska bilder till skoltidningen för att åtgärda skolans tråkiga vita färg, samtidigt som etiska konsekvenser av redigering inte tas upp till diskussion.

Därtill har jag redan i koppling till intervjuerna tagit upp att de historiska och bilddidaktisk-traditionsbundna diskurserna överlappar varandra. Jag har övervägt om de skulle rymmas inom en och samma benämning, men anser att de historiska perspektiv som Stina lyfter fram i de visuella mötena visar regelbundenheter som tjänar på att få en egen benämning. Hur historiska och samtida bilder förekommer och används som utgångspunkter för elevernas eget bildskapande markerar ett ställningstagande som Stina gör i rollen som bildlärare. Snarare än bilddidaktiska traditioner betonar hon rådande etablerat bildskapande, med rötter i historiskt bildskapande. Å andra sidan så är det tänkbart att bildlärare även betraktar etablerat bildskapande som en del av att föra bilddidaktiska traditioner vidare. Men det är inte vad jag tolkar som framträdande i Stinas uttalanden och handlingar. Den bilddidaktisk-traditionsbundna diskursen pekar på bildlärares intentioner att föra traditioner vidare utifrån uppfattningar om tidigare bilddidaktisk undervisning. Om det uttrycker sig inte Stina under vare sig intervju eller i visuella möten. Förvisso tar hon upp modeller och begrepp i undervisningen som kan tolkas som bilddidaktiska traditioner, men de används som verktyg för att betrakta etablerat bildskapande utifrån tekniska, kompositionella och estetiska aspekter. Därför framstår dessa regelbundenheter som att de främst handlar om konstnärligt rådande normer och mindre om bilddidaktiska traditioner.

Beträffande den tekniska diskursen nämnde jag i sammanfattningen av intervjun att den står i relation till den estetiska diskursen. Den tekniska diskursen har fått sin benämning utifrån det fokus som läggs på att behärska teknik och komposition för bildskapande. Medan den estetiska diskursen handlar om strävan efter smakfullt estetiskt bildskapande. Dessa diskurser framträder som tätt sammanlänkade i de visuella mötena eftersom eleverna behöver erövra teknik och samtidigt överväga estetiska värden. Det hade varit tänkbart att benämna dessa regelbundenheter som en teknisk-estetisk diskurs, men då tidigare forskning lyfter olika diskurser med avseende på teknikfokus i bildskapande (Björck, 2014; Lind, 2010; Marklund, 2019; Pettersson & Åsén, 1989;

Welwert, 2010) respektive smakfull estetik (Arvedsen & Illeris, 2011; Lind, 2010) har jag valt att benämna dessa regelbundenheter som två diskurser. Jag avser således att förhålla mig till och diskutera dessa diskurser utifrån tidigare forskning i kapitlet *Diskussion*. Dessutom anser jag att tekniska aspekter inte tjänar på att slås ihop med estetiska aspekter i analys av bilddidaktisk undervisning. Det jag menar är att förhållningssätt till dessa diskurser kan belysa hur mening skapas i visuella möten utifrån olika perspektiv. Mening kan skapas i bilddidaktisk undervisning genom att eleverna får lära sig teknik för bildskapande. Tillika kan mening skapas genom att få lära sig värdera bilders estetiska uttryck. Dessa interaktioner kring bilder förutsätter därmed inte varandra, men kan alltså förekomma sammanflätat såsom i Stinas och elevernas klassrum.

Vidare lyftes i inledningen till detta kapitel att undervisningen inramas institutionellt av styrdokument. Även om syftet med denna studie inte inbegriper analys av kopplingar mellan ämnesplaner och iscensatt undervisning så vill jag ändå kommentera det. Min avsikt är att ge några exempel på kopplingar som indikerar att det institutionella regelverket påverkar hur Stina iscensätter visuella möten. Därför lyfts kortfattat några kopplingar till ämnesplanen i *Medieproduktion* (Skolverket, 2011g), vilka exemplifierar hur observationerna med Stina och eleverna kan relateras till det styrdokumentet. Till exempel synliggörs kopplingar till ämnesplanen genom det utrymme som Stina ger eleverna för att arbeta med fotografiskt och filmiskt bildskapande till olika slags medieproduktioner. Stina lägger cirka 70 procent av tiden under de fem lektionerna på att eleverna arbetar med bilduppgifter, något som till stor del handlar om att hon handleder eleverna i praktiskt skapande av medieproduktioner. Skoltidningen är ett exempel på det. Eleverna får också genomgångar och uppgifter som handlar om att analysera olika slags bilder med hjälp av begrepp och modeller. I en traditionsbunden kontext lyfter Stina hur budskap formuleras och vad bilder uttrycker. Därtill tar Stina upp etiska frågor kring upphovsrätt och redigering. Kopplingar mellan ämnesplanen och den iscensatta undervisningen kommer således till uttryck genom att eleverna får genomgångar och uppgifter i teknik, komposition och analys relaterat till egna och andras medieproduktioner.

Positioner

Interaktioner i Stinas och elevernas klassrum karaktäriseras av att de främst konstruerar positioner som bildskapare, men även som bildtolkare. Det inbegriper att Stina kontinuerligt bjuder in eleverna till interaktioner kring att titta på bilder, skapa bilder och granska samt tolka bilder. Hon avsätter större delen av lektionerna till att eleverna får arbeta med eget bildskapande i olika uppgifter. Dessutom gör hon genomgångar, men mest arbetar eleverna med uppgifter under hennes handledning. Därtill lägger de stort fokus på att som bildskapare och bildtolkare värdera bilders estetiska uttryck samt hur bilder kan utformas estetiskt tilltalande.

Det är dock skillnad på hur Stina och eleverna konstruerar och intar positioner. Hon konstruerar positionen som den erfarne bildskaparen som visar exempel på rådande traditioner i bildskapande och hur tilltalande bilder skapas. Hon lyfter också etiska frågor såsom upphovsrätt samt bilders autenticitet. Åt eleverna konstruerar hon positionen de oerfarna bildskaparna som ska anamma bildskapande traditioner och under hennes handledning öva på att skapa tilltalande bilder, såsom till skoltidningen. Eleverna accepterar och intar positionen samt vänder sig i visuella möten till Stina som den erfarne bildskaparen som leder dem. Därtill konstruerar Stina även positionen den erfarne bildtolkaren som går igenom begrepp och visar hur bilder ska granskas samt tolkas. Åt eleverna konstruerar Stina positionen de oerfarna bildtolkarna som övar på att granska och tolka bilder, såsom vid analys av filmen *Waltzing Tilda*. Eleverna accepterar och intar också positionen samt vänder sig i visuella möten till Stina som den erfarne bildtolkaren som leder dem. Utöver dessa konstruerar Stina också positionen läraren som privatperson som pratar med eleverna om fritidsintressen och personliga upplevelser. Det implicerar att hon även öppnar för att eleverna kan konstruera en position som privatpersoner. Dessutom fortsätter eleverna att konstruera positionen elever som privatpersoner tillsammans med varandra och när de själva håller på med privata saker på mobilen och datorn.

Vidare konstruerar eleverna positionen livsgrubblarna som reagerar med starka känslor inför kaninens död i filmen *Waltzing Tilda*. Jag har i analys av empirin övervägt vad denna position skulle kallas och om det skulle betraktas som en egen position. Elevernas reaktioner skulle ha kunnat betraktas som en del av hur de konstruerar bildtolkarpositionen. Men i och med att scenen med kaninens död kan relateras till hur bilders agens kan väcka existentiella frågor valde jag benämningen livsgrubblarna. Med andra ord, eleverna tvingas utifrån reaktioner på filmen att konstruera en position i förhållande till känslomässiga upplevelser. De pratar med varandra om hur det kändes när kaninen dog och tar även upp andra erfarenheter kring djur som dör. Benämningen livsgrubblarna åsyftar därför att möten med bilder kan kräva att emotioner och existentiella frågor behöver hanteras.

Därtill förhåller sig Stina i visuella möten till den etiska diskursen, även om det inte kommer till uttryck som konstruktion av en livsgrubblande position. Hon lyfter etiska och existentiella frågor genom att nämna och i bild visa dem. Däremot framträder inte att hon bjuder in till samtal kring existentiella frågor i möten med eleverna och de utvalda bilderna. Istället hanterar hon sådana frågor genom att kommentera hur komposition och teknik används i etablerat bildskapande för att berätta genom bilder. Till exempel får kaninens död funktionen av ett filmdramaturgiskt grepp och Nick Brants fotografi kommenteras som ”kompositionsmässigt uppstyrd”. Således konstruerar inte Stina en motsvarande livsgrubblande position i visuella möten utan intar positionen den erfarne bildtolkaren även i förhållande till den etiska diskursen. Därtill

framträdde under intervjun att Stina konstruerade positionen den ställningstagande läraren som själv avsåg att välja bilder fritt och uttryckte att det kunde vara problematiskt med upphovsrätt. Den positionen skymtar också fram i visuella möten när hon kommenterar frågor såsom upphovsrätt och bilders autenticitet. Men de visuella mötena inbegriper inte problematisering av redigering och sanningsanspråk som uttrycks genom bilder. Istället framställs redigering av bilder till skoltidningen som en självklar teknisk uppgift. I och med det får de bildtolkande och bildskapande positionerna mer utrymme i visuella möten än den ställningstagande läraren och livsgrubblarna.

Vidare finns det vissa interaktioner som tyder på att eleverna uttrycker opposition kring hur positioner konstrueras i de visuella mötena. Eleverna markerar till exempel att de inte vill se filmscenen med kaninen som dör, vilket kan tolkas som opposition mot bildtolkarpositionen som Stina konstruerar åt eleverna. Därtill uttrycker eleverna tveksamhet inför uppgiften till skoltidningen, vilket kan tolkas som opposition mot bildskaparpositionen som Stina konstruerar åt eleverna. Stina möter elevernas opposition genom att dels lyfta bildtolkning i termer av snygg komposition, dels uttala att de kan fotografera bra bilder till skoltidningen. I båda fallen betonar Stina det estetiskt smakfulla för att leda eleverna och undervisningen vidare.

Men frågan är om dessa interaktioner kan tolkas som opposition. Över lag följer eleverna Stinas genomgångar och instruktioner samt accepterar hennes regleringar av bildtolkande och bildskapande. Inte heller splittringen över positioner som privatpersoner och bildtolkare/bildskapare framstår som laddad. Generellt framstår den bilddidaktiska undervisningen i detta klassrum som att den vilar på ett ömsesidigt engagemang i relationsbyggande och konstruktioner av kunskap om bildskapande och bildtolkande. Å andra sidan betonas inte kritiskt och självständigt tänkande som en värdefull konstruktion av kunskap i detta klassrum. De visuella mötena präglas snarare av hur makt och kunskap relaterar till varandra genom att Stina i rollen som bildlärare tydligt reglerar och styr iscensättandet av undervisningen.

Positioneringar av bilder och konstruktioner av kunskap

I de visuella mötena ovan positioneras bilder för att tjäna didaktiska syften, vilket innebär att de används som samtida och historiska förebilder. Det inbegriper att bilder visas som exempel på god estetisk smak, konstnärliga traditioner och samhällsskildringar. Bilder positioneras också utifrån hur komposition och teknik används för att skapa berättande bilder. Därtill positioneras elevernas egna bilder genom att de förväntas följa konstnärliga traditioner och uppfylla de estetiska normer som kommer till uttryck i de visuella mötena. Bilder positionerades på ett liknande sätt under intervjun men det som skiljer sig är att i visuella möten framträder estetiska normer som styr hur bilder positioneras. Under intervjun framträdde att bilder positionerades främst utifrån

historiska, tekniska och kompositionella aspekter på bildskapande. I de visuella mötena framträder också hur dessa aspekter står i relation till att bedöma bilders estetiska värden i termer av snyggt, bra, fint och intressant.

Konstruktioner av kunskap som kommer till uttryck som värdefulla i de visuella mötena är att kunna granska, tolka och skapa bilder med fokus på estetiska värderingar kring vad som utgör smakfulla tekniska och kompositionella lösningar i bildskapande. Därtill ramas konstruktioner av kunskap in av de normer som kommer till uttryck i visuella möten kring konstnärligt, samtida och historiskt bildskapande. Under intervjun framträdde konstruktioner av kunskap som värdefulla på liknande vis, men liksom hur bilder positioneras framträder även här en skillnad med avseende på hur den estetiska diskursen dominerar och styr konstruktioner av kunskap.

Sanningsregim

Tillsammans utgör ovan beskrivna regelbundenheter grunden för den sanningsregim som konstrueras i detta klassrum. Det inbegriper att Stina förhåller sig till diskurserna och iscensätter en undervisning tillsammans med eleverna som i stor utsträckning baseras på frågor om bilders estetiska värde. Således är visualitet i detta klassrum intimt förknippat med frågor om estetik, vilket framträder som en central förhandling i de visuella mötena. Stina och eleverna engagerar sig i att bedöma vad som är bra, intressant, fint, snyggt eller inte inom bildskapande. Sanningsregimen genomsyrar de visuella mötena och det är utifrån den som bilder granskas, tolkas och skapas. Den vinner också legitimitet eftersom eleverna accepterar att konstruera den tillsammans med Stina. Eleverna söker i interaktion med Stina efter att handla och uttrycka sig om vad som anses som intressant, fint, snyggt eller bra när de interagerar kring andras och eget bildskapande. Över lag läggs stor del av lektionstiden på att eleverna arbetar med bilduppgifter under Stinas handledning. Det handlar om att behärska teknik och komposition för att kunna producera estetiskt tilltalande bilder. Stina tar under genomgångar upp begrepp, modeller, teknik och komposition för bildtolkning och bildskapande. Sedan handleder hon eleverna i hur de praktiskt ska tillämpa det i arbete med bilder. Hon fortsätter då att konstruera sanningsregimen tillsammans med eleverna och visar hur bilder ska skapas, såsom när hon hjälper Alva välja bild till sin artikel och Elin att redigera färger i sitt fotografi. Eleverna förväntas också inspireras av kända bildskapare, vilket implicerar att de måste underkasta sig rådande estetik i etablerat bildskapande. Vidare ifrågasätter inte Stina eller eleverna sanningsregimen, vilket jag tolkar som att de är underkastade ett sökande efter det sköna estetiska bildskapandet. Stina positionerar sig som den vuxne/erfarne och eleverna som de barn/oerfarna som ska lära sig vilka estetiska värden som råder i det sköna estetiska bildskapandet. De visuella mötena formas följaktligen till stor del av den dominerande estetiska diskursen, som även styr hur fokus riktas i de andra diskurserna. Sanningsregimen i detta klassrum har således beto-

ning på estetiska värderingar som handlar om att eleverna ska konstruera kunskap om vad som gör bilder estetiskt tilltalande och själva kunna producera sådana bilder med hjälp av kunskap i analys, komposition, teknik och traditioner i bildskapande.

Anders, elever och bilder möts

Ämnet *Bildteori*

Klassrumsobservationerna med Anders och hans elever berör studier på Estetiska programmets inriktning *bild och formgivning* (Skolverket, 2011a). Exemplen ur empirin som tas upp nedan relaterar till ämnet *Bildteori* (Skolverket, 2011c). Det är utifrån den ämnesplanen som Anders förväntas iscensätta den bilddidaktiska undervisningen i klassrummet. Detta är väsentligt att komma ihåg vid fortsatt läsning av resultat och analys, eftersom Anders bildval och didaktiska intentioner formellt regleras av det aktuella styrdokumentet.

Ämnet *Bildteori* har fokus på ”hur bilder förstås och kommuniceras och i vilka medier och sammanhang det sker” (Skolverket, 2011c, Ämnets syfte). Bilder ska också betraktas ur perspektiv som mångkulturellt, globalt och historiskt. Därtill betonas teoretiska aspekter kring visuell kommunikation, bilders konstruktioner och visuell kultur. Eleverna ska också i undervisningen ”föra loggbok över och diskutera den konstnärliga arbetsprocessen samt designprocesser och formgivningsprocesser” (Skolverket, 2011c, Ämnets syfte).

Ämnesplanen lyfter också att eleverna ska kunna ”möta bilder”, ”själv uttrycka sig i bilder” och ”använda begrepp inom bildteoretiska områden” (Skolverket, 2011c, Ämnets syfte). De ska även ”utveckla kunskaper om hur bilder ses utifrån skilda aspekter som genus och etik” och ”den konstvetenskapliga traditionen” (Skolverket, 2011c, Ämnets syfte). Dessutom ska eleverna ”utveckla kunskaper om konstbegreppet och konstbilden, populärkulturens bilduttryck och andra kategorier av bilder samt hur bilden i sitt sammanhang uppfattas av betraktaren” (Skolverket, 2011c, Ämnets syfte). Vidare ska eleverna ”utveckla kunskaper om visuella miljöer, design och formgivning i relation till individen och gruppen” (Skolverket, 2011c, Ämnets syfte).

Den fysiska klassrumsmiljön

Under sex lektioner följer jag Anders och klassen om knappt 30 elever i deras undervisning. De håller till i två olika klassrum på skolan. Det ena har högt till tak och det finns målningar, skulpturer och stafflier utspridda i rummet. Borden är ställda tillsammans som ett enda långt bord, vilket eleverna sitter runt och en del sitter även längst bak i klassrummet på några stolar. Vid ena

kortsidan av rummet hänger en filmduk och Anders sitter på en hög pall mittemot det långa bordet med en liten rullbänk framför sig. Dagsljus strilar från fönster och klassrummet ger ett intryck av rymd och bildskapande. Det andra klassrummet har lågt i tak, hyllor med material för bildskapande men också böcker och saker som antagligen används i andra ämnen som till exempel svenska och historia. Rummet har stora ventilationsrör och ställningar i taket som gör att det påminner om en industrilokal snarare än en skolsal. Möbleringen är också annorlunda jämfört med den första salen. Bänkarna står i långa rader vända mot kateder, tavla och filmduk. Eleverna sitter i bänkraderna vända mot filmduken och Anders som står bredvid filmduken. Detta klassrum släpper in lite dagsljus och ger ett intryck av att det är trångt möblerat och mindre trivsamt. När jag frågar Anders hur han upplever de två klassrummen svarar han att det första används endast till estetisk undervisning och därför upplevs mer stimulerande än det andra.

Trots skillnaden i den fysiska miljön så märker jag inte någon skillnad i hur Anders och eleverna interagerar i de båda klassrummen. De engagerar sig i att visa, skapa, titta på, prata och skriva om bilder enligt de regelbundenheter som belyses nedan. Vidare ägnas en stor del av lektionerna till att Anders gör genomgångar och visar bilder. Under de sex lektionerna ägnas cirka 70 procent av tiden åt att Anders visar och pratar om bilder, som han valt utifrån didaktiska syften. Resterande lektionstid avsätts till att eleverna får skriva i loggbok, göra bilduppgifter och berätta om bilder. När Anders gör genomgångar sitter eller står han framför elevgruppen. Under elevernas eget arbete med övningar och uppgifter rör han sig oftast runt i klassrummet. Han pratar med elever som vill ställa frågor och kommenterar ibland det som eleverna arbetar med. Sammantaget bidrar klassrummens möbleringar, gruppens storlek och elevernas placering i rummen till att de kan interagera med varandra i hel grupp. Det är oftast Anders som pratar under genomgångarna inför hela gruppen och men ibland ställer eleverna frågor och ger kommenterar. Eleverna interagerar med varandra och Anders desto mer under övningar och uppgifter. Då spelar Anders musik i bakgrunden och ett trivsamt sorl uppstår i salen när eleverna och Anders pratar i mindre grupperingar.

Visuella möten i Anders och elevernas klassrum

Under de sex lektioner jag observerar undervisning med Anders och eleverna tar fem visuella möten plats. Nedan kommer jag att ge exempel ur de visuella mötena ”tolkningar av lucia och begrepp” och ”tolkningar av onda och goda gestaltningar”. Dessa visuella möten exemplifierar de diskurser, positioner och konstruktioner av kunskap som jag tolkar som framträdande i interaktioner mellan Anders, elever och bilder i detta klassrum. Specifikt för dessa visuella möten är att Anders visar bilder från olika kulturer i hela världen med särskilt fokus på bilders tid, plats och sammanhang. Dessa bilder är utgångspunkter för de bilduppgifter som eleverna sedan ska arbeta med. Interaktioner

i samtliga fem visuella möten riktas främst mot att forma seendepraktiker som handlar om hur bildtolkning riktas mot bilders betydelser i kulturella sammanhang. Därtill ges utrymme för bilddidaktiska traditioner och etiska perspektiv, samt granskning av bilder med hjälp av begrepp och teckentolkning. Utöver det skymtar estetiska värderingar fram.

Det första visuella mötet som ges som exempel nedan är ”tolkningar av lucia och begrepp”, som exemplifierar hur Anders under en genomgång med bildvisning engagerar eleverna i att granska, tolka och ifrågasätta traditioner, normer och värderingar. Det visuella mötet belyser hur Anders sätter igång förhandlingar om tolkning av visuell kultur utifrån bildernas tid, plats och sammanhang. Därtill lyfter han etiska perspektiv och hur begreppet arketyp kan användas som tolkningsverktyg. Vidare ges ett andra exempel på visuellt möte, ”tolkningar av onda och goda gestaltningar”. Det exemplifierar hur Anders visar bilder och berättar om teckentolkning, samt ger eleverna en bilduppgift att gestalta varandra. Detta visuella möte belyser hur Anders och eleverna förhandlar granskning och tolkning av bilders innehåll och sammanhang. Det visar även hur de förhåller sig till etiska perspektiv och bilddidaktiska traditioner. Således belyser dessa visuella möten hur Anders och elever främst förhåller sig till en kulturell och en kritisk-analytisk diskurs, som till stor del styr hur de konstruerar kunskap och positioner. Därtill visas även hur Anders och eleverna förhåller sig till en bilddidaktisk-traditionsbunden, en etisk och en estetisk diskurs.

De tre visuella mötena som inte ges som exempel i denna licentiatuppsats har likväl ingått i min tolkning och analys av visuella möten i detta klassrum. Även dessa möten visar Anders och elevernas förhållningssätt till de ovan nämnda diskurserna. Det första visuella mötet är ”redovisning av artefakters sammanhang”, och handlar om att eleverna ska berätta om artefakter genom att tolka och placera dem i sin kulturella kontext. Eleverna turas om att i grupper berätta om artefakter och Anders ställer frågor samt fyller på elevernas redovisningar. Anders och elevernas interaktioner riktas i detta visuella möte således mot tolkning av artefakters kulturella sammanhang. Det andra visuella mötet är ”tolkning av tecken och symboler” och innebär att Anders visar bilder och berättar om teckentolkning av bilder. Till exempel visar och berättar han om klipp ur Harry Potter filmserien, en samisk ring, ett frimurarförkläde, runtecken och isländska galdrar. Eleverna får dessutom en bilduppgift att teckna egna galdrar i sina loggböcker. Även dessa bilder visar han i syfte att lyfta tolkning av bilder utifrån kulturella sammanhang. Det tredje visuella mötet ”bildanalys av text- och bildkombinationer” hinner jag endast observera inledningen av. Då visar Anders kombinationer av bilder med och utan text för att exemplifiera hur olika betydelser kan skapas. Sedan får eleverna börja leta bilder på internet och lägga till text i dem så att tolkningarna av bilderna förändras jämfört med om de är utan text. Anders uttalar också att eleverna ska få redovisa sina bilder vid en kommande lektion.

Dessa fem visuella mötena tolkar jag som att Anders och eleverna interagerar på liknande vis. Vad som eventuellt skulle ha kunnat belysas ytterligare är Anders sätt att använda artefakter i undervisningen som han lyfter under intervjun och som framträder i visuella möten. Under fyra av lektionerna som jag har observerat har han med sig en eller flera artefakter som han visar och berättar om för eleverna. Det är kopplat till att han sen ger eleverna i uppgift att tolka och redovisa artefakter. Hans didaktiska intention är att eleverna ska öva på att berätta om artefakter så som han gör. Men å andra sidan hanterar Anders tolkning av artefakter och andra slags bilder med likartat förhållningssätt. Det handlar om kulturella sammanhang som betonas i bildtolkning, vilket samtliga observerade visuella mötena belyser. Vidare skulle interaktioner kring teckentolkning ha kunnat exemplifieras ytterligare med tanke på elevernas reflektioner i loggböcker. Men hur teckentolkning och elevernas reflektioner tar plats belyses också i det visuella mötet om tolkningar av onda och goda gestaltningar.

Nedan följer exempel ur empirin som belyser det visuella mötet ”tolkningar av lucia och begrepp”.

Visuellt möte – tolkningar av lucia och begrepp

Inför en lektion har Anders valt ut ett trettiotal bilder till en genomgång som han kallar ”lucia som kulturellt fenomen” och har förberett att eleverna ska få arbeta i sina loggböcker. Bilderna visar han på filmduken och skickar vid ett tillfälle också runt en artefakt. Det är en ikon av helgonet Sankt Göran, vilken eleverna håller i och tittar på. I samtal med mig förklarar Anders att hans didaktiska intention är att eleverna ska få reflektera kring begreppet *arketyp* och få ta del av bilder från många olika kulturer. Under genomgången står han bredvid rullbordet och klickar fram bilder. Eleverna sitter vända mot filmduken och följer uppmärksamt genomgången samtidigt som de skriver och ritar i sina loggböcker. Han ger först en inledande förklaring till vad han kommer att ta upp.

> Anders: Hur-frågan för dagens lektion…varför är ritualer eller ceremonier så viktiga för oss? Eller för en kultur. Och då finns det framför allt två anledningar som jag vill ta upp idag. Dels så fungerar ceremonier och traditioner som till exempel lucia eller jul eller midsommarafton som ett slags socialt klister. Kulturellt klister som håller ihop oss som grupp, som definierar oss som grupp. Vi som firar jul, vi som firar lucia. Det här skapar en känsla av samhörighet och gemenskap och framför allt beständighet. Stabilitet i en tillvaro som kanske känns väldigt föränderlig eller osäker. Det är därför det ganska ofta är skönt med traditioner, någonting man kan falla tillbaks till, någonting som man vet hur det ska vara och så vidare. Dessutom då, så har det med det symboliska tänkandet och vi [klassen] håller ju på väldigt mycket med symboler nu och en ritual eller en tradition kan ge en form som

man kan ta i, gripliggöra någonting och göra vår komplicerade värld mer begriplig.

Därefter börjar Anders visa bilder och berätta om lucia, nedan följer exempel på det och några interaktioner med eleverna.

Anders: Men vad betyder lucia för oss idag då? [fotografi med ett luciatåg i vita nattlinnen] Ja det kanske inte är något vi reflekterar så jättemycket över. Vi bara firar och det känns ju gött liksom. Problemet är när man måste förklara för andra vad det är [äldre skolklassfoto]. Det här, jag gjorde det här bildspelet förra året och då använde jag den här bilden för att visualisera min dotters klass, jag kan inte visa hennes klass men det är en väldig blandning av människor och kulturer som var i hennes årskurs. Man kommer från alla håll i världen och man har alla möjliga kulturer med sig och hemifrån. Och när skolan skulle fira lucia så tyckte de flesta föräldrar att jamen det var väl en kul grej eller bra, men vad är det för något egentligen, är det kristet eller? Och lärarna börjar vrida på sig och de andra föräldrarna [förställer rösten] njaa, äh kristet vet jag inte om det är, men ja lite grand men [återgår till sin röst] så måste man helt plötsligt förklara vad det här är. Och det är inte så lätt. Men det kan till exempel låta så här [fotografi dörr i mörker som släpper ut ljusstrålar]. Ja men det är så mörkt, det är så mörk tid här i Sverige, vi måste få in lite ljus och glädje och då gör vi så här för att symbolisera ljuset, att det snart kommer tillbaka igen. Snart är det vår. Att vi samlas kring ljuset och känner kärlek och umgås och äter gott [fotografi levande ljus i hjärtformade händer]. Och det där är något som alla kan köpa. Det där finns ju liksom i alla kulturer i någon form.

Sedan visar han en gammal elevteckning som är inspirerad av romantrilogin *Sagan om ringen* av författaren J.R.R. Tolkien. Bilden är en skildring av trollkarlen Gandalfs möte med ett mörkt väsen kallat Balrog. Nedan följer ett citat som visar hur Anders kopplar den bilden och flera andra till hur lucia kan vara en kamp mellan ont och gott. Samtidigt som han visar dessa bilder spelar han snuttar ur en låt av artisten Bonnie Tyler som sjunger *I need a hero*.

Anders: Skulle man kunna säga att lucia på ett sätt handlar om kampen mellan ont och gott. Mörker och ljus. Hopp och förtvivlan. Det är ett uråldigt tema. Nu måste jag dra igång en låt också [spelar musik]. När hon Bonnie Tyler sjunger om hero så förstår vi på något sätt vad hon menar. Hon menar ju hjälte i allmänhet. En hjältefigur som liksom finns inom oss, en tanke om en hjälte och det är en uråldrig tanke. Det här är [en teckning] från femtusen år för Kristus ungefär där man berättar om Marduk till höger där som slåss mot Tiamat som är en, drakliknande kvinnligt urväsen är det egentligen. Marduk slår i hjälp Tiamat så klart. Här är en indisk [målning] Indra versus Vritra [spelar musik]. Sankt Göran och draken [målning, spelar musik]… Mayakultur [teckning aztekiska gudar]. Sigurd vs Fafner [teckning]. Sigurdsfafners-

bane hette han också, som dräpte ormen [spelar musik]. Tor Midgårdsormen [målning, spelar musik]. Alice och draken [stillbild ur film *Alice i underlandet*, spelar musik]. Pacific Rim, jajamän samma sak här [filmaffisch, spelar musik].

Efter det växlar han till att lyfta begreppet arketyp. Då visar han ingen bild på filmduken utan uppmärksamheten ligger på att prata om begreppet.

Anders: Och det här vill jag att ni ska kunna, så om ni ska anteckna någon gång så ska ni göra det nu. Arketyp, heter det. Arketyp [med eftertryck]. Ni ska snart få veta mer. Urmodern, urfadern, främlingen, jungfrun är alla arketyper som förmedlar en gemensam mental föreställningsvärld hos alla folk. Och det kanske man inte riktigt vill kännas vid, vem är främlingen och så där. Skulle vi börja gräva i det här och titta närmre så är det berättelser, eller tankegångar, eller tankemönster som ni kommer känna igen. Teman som återkommer i populärkultur och film och sagor och berättelser. De kommer ur våra berättartraditioner och grundar sig på allmänmänskliga drivkrafter. Kampen om ont och gott. Mörker ljus. Den oskuldsfulla, den driftiga, den moderliga hjälten. Kan sägas vara uråldriga nedärvda präglingar i det kollektiva medvetandet, något man bär med sig utan att vara medveten om det. Samtidigt kan man utan vidare avläsa och förstå en arketypisk bild. Det betyder alltså, det kanske inte är så lätt att komma på en arketyp. Om jag skulle säga, ge ett exempel på en arketyp och peka på någon av er. Det skulle inte kännas särskilt självklart tror jag. Men däremot när ni konfronteras med en arketyp, som i en film eller en berättelse eller vad det nu kan vara, då kommer ni känna igen den. Och ni kanske också kommer reproducera den på olika sätt. Ja? [tittar mot Mikaela som har räckt upp handen]

Mikaela: Ja alltså typ, Gandalf är en arketyp?

Anders: Ja, den vise mannen.

Mikaela: Ja, ja, han är så här mystisk och så där. Men är de andra det då också, arketyp? Eller är det bara han? Jag tycker det typ känns som att den här lilla skalliga, vad heter han? [andra elever fnissar]

Flera elever: Gollum.

Anders: Gollum?

Mikaela: Ja han, han känns inte som en arketyp liksom.

Anders: Nej, alltså Gollum kanske inte är en arketyp i sig som trollet som han är, eller vad man ska kalla det. Men däremot är han arketyp för han representerar den mörka sidan hos människan. När människan hänger sig åt för mycket mörker och destruktiva handlingar så kommer män-

niskans rätta ansikte visa sig till slut. Där finns det en arketypisk berättelse att om man är ond och utför onda handlingar så kommer det också återspeglas på andra sätt.

Mikaela: Ja men det är inte direkt någon från solsidan av arketyper, alltså för att det är väl bara fantasy bilder kanske, eller?

Anders: Nej alltså på solsidan finns ju kanske andra, den goda modern, alltså sådana arketyper, men det är inte helt lätt. Det är inte så att man kan peka på att det är exakt en sådan. Utan beroende på en given plats och en given tid, alltså var vi är och i vilken tid du är i så kommer de här anta olika former. Och när du ändå nämner det så kan jag passa på [visar igen bilden ur *Alice i underlandet*]. Finns det någon kritik mot det här arketypiska synsättet? Att det finns arketyper, ja det finns det. Bland annat inom feministisk teori som menar att arketypen är en patriarkal skapelse för att cementera, upprätthålla könsnormer och två kön bland annat. Man säger att man tilldelas egenskaper beroende på vilket kön man tillhör och att det liksom, ja men att det cementerar och gör så att vi fortsätter tycka så. Ungefär så, att vi håller oss i schack, att vi inte försöker att vara någon vi inte ska vara enligt det patriarkala systemet. Då vill jag säga så här. Arketyper kan anta den form som passar in på den kultur som de finns i. Vi tycker inte det är konstigt att Alice och Jaberwokyn slåss och att Alice vinner.

Bilden med Alice i underlandet intresserar eleverna som vill veta mer.

Mikaela: Varifrån är det där för något?

Anders: Det är Alice i Underlandet.

Lisa: På riktigt? Vilken av filmerna?

Mikael: Inte den första i alla fall [elever börjar prata i mun på varandra].

Flera elever: Tim Burtons version.

Mikaela: Nej jag såg den första för typ en vecka sedan, jag kommer inte ihåg det där [tittar på bilden med Alice och Jaberwokyn].

Anders: Se den igen [skrattar]. Det är ju hon som är utvald, det är hon som ska komma tillbaka och rädda dem ifrån Jaberwokyn. Och det gör hon också. Trots att hon är rädd och inte vet hur hon ska göra. Och det kan man säga är en arketyp lika väl god som Sankt Göran, som ni har här, skicka runt den gärna [Anders visar en ikonbild som han håller i handen]… Det här är en ikon från Ryssland troligtvis, 1700-tal. Och här är det Sankt Göran som slåss mot draken här nere medan ett allseende öga representerar att, ja men öga i en triangel, det vill säga Gud, tittar ner på det här. Men det här är en arketyp som har tagit extremt många former och är absolut inte unik för kristendomen på något sätt.

Medan eleverna skickar runt ikonbilden skiftar Anders till att prata om reaktioner som uppstod i sociala medier med anledning av en reklambild för luciaklädsel.

Anders: Under ganska lång tid har lucia fungerat som en slags skönhetstävling eller duglighetstävling eller en motsvarighet till miss Universum [fotografi luciatåg i vita linnen och affisch luciakandidater]. Där man får rösta på den som anses vara den mest dugliga ljusbäraren i varje stad. Och när Åhléns förra året lade upp den här bilden då vart det ett enormt ramaskri från alla håll och kanter [visar reklambild med ett litet barn i vitt linne och luciakrona]. Det där är alltså en mörkhyad pojke som är lucia. Och det var liksom att bryta med för många normer på en gång, tyckte en del. För att det finns nästan ingenting som är så känsligt som just våra traditioner. Vad som är en tradition, det kan vara ganska svårt att säga men en tradition kan till exempel, verkar det vara, att få visa rasistiska stereotyper på Kalle Anka och hans vänner önskar God Jul. För att när de tog bort de rasistiska stereotyperna i den filmen då vart det också ett ramaskri. Pk maffian har tagit bort våra traditioner, ungefär.

Därefter ställer Karolin en fråga om helgonet Lucias hårfärg.

Karolin: Man visste väl att hon hade mörkt hår, blev det inte konstigt när det blev blont också då?

Anders: … jo men det kan man ju också fundera på, att –

Karolin: Det borde egentligen ha varit likadant.

Anders: Där kan man ju fundera på hur den normen har kommit till att det ska vara en blond lucia, men det kan ju ha någonting med symbolik att göra, med ljus och så där. Men naturligtvis, alltså det är ju så här, man approprierar, man gör kulturen till sin när man kommer. Ta bara det här med alla jesusbilder. Hur många blonda blåögda Jesus finns det inte på kyrkväggar i Sverige? Jesus var troligtvis varken blond eller blåögd, eller ljushyad. Åker du till något afrikanskt land och tittar på krucifix är det mycket möjligt att du ser en svart Jesus.

Karolin: Finns det många olika skildringar av lucia?

Anders: Det är det som är styrkan hos de här traditionerna på något sätt, att man kan göra dem till sin på något sätt.

Efter det vänder han åter fokus till reklambilden. Han säger med förställd röst ”varför kan inte saker vara som de alltid varit?” och att det var så människor reagerade på reklambilden. Anders läser sedan ett citat som exempel på uttalanden han såg i sociala medier.

Anders: Lucia var ett kvinnligt helgon sluta med det löjliga tramset om att göra pojkar till Lucior. Det var en kommentar. Det kom naturligtvis en massa kommentarer om att han var mörkhyad också. Traditioner är ofta bärare av gamla funktioner, kulturer och förlegade inom parantes ibland också… Men det som står där nu är jätte jätte jätte jätte viktigt att förstå. [läser text på filmduken] Kultur, traditioner och ritualer är ett resultat av möten och sammanblandning. Och det är hela tiden levande. Hur traditionellt och tryggt det än känns med traditioner och kulturer, kulturyttringar så är de alltid föränderliga. Det kommer alltid att komma in någonting nytt i dem. Och det kommer alltid att väcka protester till en början. Men sen så kommer det att ge sig… Det finns inga urritualer eller sanningar i en dold forntid, man kan liksom inte gå tillbaks så långt man bara kan och hitta någon slags sanning… Man kan inte, sanningen kan man söka nu, eller de ritualer, den kultur som finns nu, det är det som gäller. Att titta tillbaks och tro att det var mera sant bara för att det fanns förr, då tror jag man begår ett stort misstag.

I slutet av lektionen när Anders har visat alla bilderna ger han eleverna i uppgift att reflektera i sina loggböcker om samband mellan begreppet arketyp och lucia. Sedan sätter han på musik i bakgrunden och börjar röra sig runt i rummet till elever som visar att de vill prata med honom. Ett exempel på en sådan interaktion är när Hanna ber om ytterligare förklaringar av begreppet arketyp.

Anders: Men alltså, det här med arketyper var någonting som man kom på i slutet av 1800-talet, som liksom teori som kunde beskriva som vi är... Men till exempel urmodern. Det är en sådan här arketyp som har funnits nästan i alla kulturer, alltså en moderlig gudinna eller symbol som man kan vända sig till eller skapa bilder av, eller så. Vad tror du urmodern är i vår, eller kanske inte i vår, men i svensk, nämen om vi säger för hundra år sen? För femhundra år sen i det kristna Sverige, vad tror du urmodern är då?

Hanna: Kanske, nej jag vet inte [ruskar på huvudet och ler].

Anders: Maria [nickar].

Hanna: Ja.

Anders: Som Jesu moder, men också liksom himmelsk moder och hon liksom fick vara allt, men det ska vi prata mer om sen.

Hanna: Jaa.

Anders: Så att –

Hanna: Men det är ju då som man kan hitta fler i filmer än i verkligheten?

Anders: Jaa, absolut i populärkultur, för alltså vi är ju väldigt sekulariserade, det vill säga vi har ingen, vi kan inte säga att, ja men vi är alla, har den här religionen eller livsåskådningen. Utan vi plockar och väljer och ser på dem från olika håll. Men naturligtvis så även i våra egna tankevärldar så finns det arketyper på något sätt. När, de kommer fram när vi minst anar det, kanske när vi söker hjälp eller när vi känner in någonting eller ska skapa någonting. Och de här arketyperna används jättemycket inom reklambranschen bara för att, vilken arketyp ska man använda sig av då man säljer den här parfymen, jo den oskuldsfulla unga kvinnan till exempel.

Hanna: Ja.

Anders: Den ska vi förknippa, för det är en arketyp som har funnits överallt, så att reklambranschen, det är kanske det samfund det här egentligen är störst idag, som är typiskt.

Hanna: Ja, så det är lite så här ont och gott på filmer, typ?

Anders: Ja kampen mellan ont och gott, ljus och mörker eller, och det som hela luciafirandet kanske handlar om idag, som alla, alltså alla kulturer så finns det någon dotters klass där de kan känna igen sig i det tänket och sympatisera med det. Och det låter ju okej. Liksom vi kommer fira mörkret som, eller mörkret som förlorar över ljuset… Jag skulle väl egentligen säga det här är en katolsk kristen tradition där vi firar en martyr som plockade ut sina ögon och var bränd på bål.

Anders avslutar samtalet och går mot sin dator för att hantera musiken som spelas. Hanna vänder sig mot sina anteckningar, nickar och säger att hon tror hon förstår. En bit bort vid sin dator svarar Anders att det är bra att hon förstår. Efter knappt 15 minuters reflektion är det dags att avsluta lektionen och eleverna får lämna in sina loggböcker till Anders.

Analys och diskussion

Detta visuella möte börjar när Anders berättar för eleverna att lektionen handlar om ett tema kring lucia. Mötet fortsätter när de tittar på och interagerar kring bilderna, samt när eleverna arbetar med reflektion i loggboken. Anders och eleverna engagerar sig i seendepraktiker som innebär att de förhandlar om bildernas kulturella sammanhang och lucia som tradition. Således lägger de fokus på bilders kulturella kontexter och förhåller sig till den kulturella diskursen i detta visuella möte. Vidare konstruerar Anders positionen som den erfarne bildtolkaren som leder och reglerar hur bilder ska granskas och tolkas. Åt eleverna konstruerar han positionen som de oerfarna bildtolkarna som ska öva på att granska och tolka bilder. Eleverna accepterar och engagerar sig i positionen. Således förhåller Anders och eleverna sig också till den kritisk-analytiska diskursen eftersom de, liksom Stina och hennes elever, förhandlar

hur bilder kan granskas och tolkas. Även om Stina och Anders iscensätter förhandling av bilders betydelser på olika vis så framträder att båda bildlärare interagerar med sina elever kring bilders kommunikativa aspekter.

Kulturella tolkningar av lucia

I början av mötet beskriver Anders traditionen lucia som ett socialt och kulturellt klister. Han säger att människor definieras av sådana klister och behöver luta sig mot dessa för att känna sig trygga och förstå världen. Därmed konstruerar Anders positionen den erfarne bildtolkaren som förklarar hur människor fungerar som kulturella subjekt i en visuell värld.

Vidare lyfter Anders att det inte räcker med att uppleva lucia som en positiv företeelse, man måste kunna förklara traditionen för andra som har annan kulturell bakgrund än en själv. Det implicerar att eleverna inte får acceptera traditioner som självklara och låta dem passera oreflekterade. Han konstruerar en position åt eleverna som de oerfarna bildtolkarna som ska reflektera över och förhålla sig till lucia som visuell kultur. Genom begreppet arketyp leder han eleverna i hur de kan göra kulturella tolkningar av bilder och att undersöka visuell kultur. Firandet av ljuset beskriver han som ett kulturellt handlingsmönster som återfinns i alla kulturer. Således inbegriper elevernas position i detta visuella möte att ifrågasätta luciatraditioner och samtidigt uppmärksamma kulturella handlingsmönster.

Dessutom visar exemplet att Anders problematiserar luciatraditioner i svensk skola som att den kan vara oreflekterad, sekulariserad och traditionsbunden visuell kultur. Han konstruerar således bildtolkarpositioner i förhållande den kulturella diskursen vilket involverar att eleverna behöver ta ställning till hur visualitet formas i deras vardag, skolan och samhället. Därtill visar exemplet han lyfter om sin dotters skola att han konstruerar positionen läraren som privatperson och delar med sig till eleverna ur sitt eget privatliv.

Förhandling av bilders betydelser och kontext

När Anders sedan visar bilden med Gandalf som kämpar mot ett mörkt väsen utvidgar han luciatraditioner till att tolkas som en kamp mellan ont och gott. I bilderna med hjältar och musiken med hjältetema visar han fler bilder som kopplar till hur människor världen runt skapar bilder och berättelser om kampen mellan ont och gott. Det är bilder som är allt ifrån flera tusen år gamla till samtida. Genom dessa bilder visar han hur lucia som visuell kultur kan relateras till andra visuella företeelser och kulturer i både Sverige och andra delar av världen. Detta visuella möte får därigenom fokus på förhandling av bilders betydelser utifrån frågor om tid, plats och sammanhang. Därmed framträder en regelbundenhet i hur han och eleverna förhandlar tolkningar av bilder, vilket inbegriper att de förhåller sig till den kulturella diskursen. Därtill positioneras bilder som kulturella uttryck för kampen mellan ljus och mörker, ont och gott.

Vidare väljer Anders att visa bilder ur populärkultur som eleverna har upplevt redan innan detta visuella möte. Till exempel medför Gandalf och Alice igenkänning för eleverna som reagerar på att han visar bilder med dessa filmkaraktärer. Anders nyttjar bildernas agens för att fånga elevernas uppmärksamhet då de påkallar tankar om tidigare erfarenheter ur deras privatliv. Hur han genom igenkänning söker efter att fånga elevernas uppmärksamhet kan tolkas som en regelbundenhet i att han förhåller sig till den bilddidaktiska-traditionsbundna diskursen. Han strävar efter att eleverna ska reagera och engagera sig i seendepraktiker.

Samtidigt använder han bilderna för att övertyga eleverna om de uttalanden som han gör om visuell kultur. Bilder som de inte har sett tidigare och bilder som de känner igen används tillsammans för att tolka lucia som visuell kultur. På så vis bygger Anders vidare på elevernas egna privata upplevelser, som därigenom kombineras med upplevelser som skapas i skolan. Det inbegriper även att han visar eleverna hur de tilltalas som subjekt i de bilder som de möter i sin vardag utanför skolan, vilket stärker hans trovärdighet som bildtolkare eftersom han erbjuder granskning av bilder som ett sätt att förklara deras tillvaro utanför skolan. På så vis konstruerar han en position som den erfarne bildtolkaren som visar hur visuell kultur som omger eleverna kan granskas och tolkas. Åt eleverna konstruerar han en position som de oerfarna bildtolkarna som ska reflektera över sina egna upplevelser av visuell kultur.

Begreppet arketyp som tolkningsverktyg

I samband med att Anders visar hjältebilderna understryker han att eleverna ska kunna förstå begreppet arketyp, vilket han beskriver som en ”gemensam mental föreställningsvärld hos alla folk”, ”allmänmänskliga drivkrafter” och ”nedärvda kollektiva präglingar”. Genom det uttrycks föreställningar om hur människor i alla kulturer delar gemensamma arketyper som produceras och reproduceras över tid. Därtill säger han att arketyp är tankemönster som eleverna känner igen i visuell kultur som de möter i sin vardag, såsom Gandalf och Alice i underlandet. Det implicerar att arketyp som begrepp tillskrivs fasta värden som inte förändras över tid, samt att människan som subjekt konstrueras med hjälp av dessa gemensamma föreställningar kring olika arketyper.

När Mikaela försöker tolka begreppet arketyp lägger Anders till att arketyper formas utifrån vilken tid och plats det handlar om. Därtill lyfter han att det finns kritik mot att arketyper står för att upprätthålla patriarkala strukturer men att det egentligen handlar om att arketyper formas efter rådande kultur. Därför menar han att det är självklart hur Alice i underlandet förekommer som hjälte i den visuella kultur som eleverna möter. Gestaltningen av Alice framställs därmed i Anders tal som en arketyp formad av rådande visuell kultur men också som en gemensam allmänmänsklig föreställning som reproduceras. Begreppet arketyp framstår därmed som att det både tillskrivs fasta värden och är föränderligt. Följaktligen positioneras bilderna med arketyper, såsom Alice

och Gandalf, både som fasta och föränderliga kulturuttryck. Vidare konstruerar han positioner åt sig och eleverna som subjekt i visuell kultur, vilken både är förutbestämd och föränderlig. Anders menar således att arketyp föregår kultur genom att i en patriarkal kultur utvecklas patriarkala traditioner och bilder kring en arketyp, men i en annan kultur kan samma arketyp ge upphov till mindre patriarkala traditioner och bilder. På så vis förklarar Anders begreppet arketyp som ett kulturellt tolkningsverktyg.

I slutet av denna bildvisning om lucia betonar Anders igen att traditioner, kulturer och kulturyttringar ska betraktas som föränderliga. Han säger att det inte finns några ”sanningar i en dold forntid” och att ”sanningen” kan sökas i den kultur som finns nu. Åt eleverna konstruerar han således en bildtolkarposition som utgår från att de ska tolka bilder och söka sanningar i samtida kulturer och vara uppmärksamma på att kulturer är föränderliga. Anders strävan efter att engagera sig och eleverna i granskning och tolkning av bilders betydelser utifrån kulturella kontexter visar en regelbundenhet i hur han konstruerar positioner som bildtolkare. Således förhåller Anders sig och eleverna till den kritisk-analytiska och den kulturella diskursen.

Artefakters betydelser

Eleverna får en historisk bild i sina händer när Anders skickar runt ikonen Sankt Göran. Han nyttjar ikonen för att ytterligare stärka definitionen och förekomsten av arketyper. Ikonen är en fysisk kvarleva från en annan tid än den som eleverna och Anders själva befinner sig i. Bruket av ikonen medför att Anders konstruerar en position som artefaktsamlaren som visar hur ett historiskt föremål kan tolkas, samt involverar eleverna i att fysiskt granska objektet i perspektiv av visuell kultur. Genom Anders sätt att rikta fokus mot artefakter av olika slag, såsom ikonen av Sankt Göran, leder han eleverna i tolkningar av föremål i deras egen omvärld som meningsbärare och som uttryck för visuell kultur.

Förhandling av normer och värderingar

Anders tar upp etiska frågeställningar och ifrågasätter hur normer och värderingar kommer till uttryck genom bilders användning när han visar bilderna med luciatåget och barnet i luciaklädsel. Han påtalar hur bilder kan användas för att bryta respektive vidhålla normer, samt hur det kan involvera diskriminerande synsätt på hudfärg och kön. Genom det sätter Anders igång en förhandling kring vad som tillåts uttryckas i bilder eller inte. Därtill när han svarar Karolin om hur lucias hårfärg tolkas ifrågasätter han normers ursprung och betonar att människor gör traditioner till sina. Det implicerar förhållningssätt till normer som att de förändras efter hand som människor anpassar traditioner till sin egen kultur. Därmed konstruerar han en bildtolkarposition åt eleverna som involverar kritisk granskning av hur normer och värderingar kommer till uttryck i bilder. Genom kritiska granskningar som denna framträder en regelbundenhet i hur förhandlingar kring bilders innehåll och sammanhang innebär

att Anders och eleverna förhåller sig till den kritisk-analytiska och den etiska diskursen. Därtill positioneras bilderna med luciatåget och barnet i luciaklädsel som uttryck för traditioner, normer och värderingar.

Eleverna övar och reflekterar

Efter genomgången av lucia ger Anders eleverna i uppgift att reflektera i loggboken kring lucia och begreppet arketyp. Under loggboksarbetet spelas det musik och det uppstår ett sorl av samtal i klassrummet. Anders och eleverna rör sig runt i rummet och samtalar med varandra i mindre grupper. Både under genomgången och i loggboksarbetet framträder hur elever vänder sig till Anders för att fråga och få veta mer, samt hur han fortsätter fördjupa och förtydliga temat om lucia. Positionerna som Anders och eleverna intar som erfaren respektive oerfaren bildtolkare synliggörs i dessa interaktioner. Eleverna visar genom interaktioner förtroende för honom i hur han inträder rollen som bildlärare. Genom att titta, lyssna, anteckna, ställa frågor och öva i loggboken visar eleverna att de accepterar positionen de oerfarna bildtolkarna och vänder sig till Anders som den erfarne bildtolkaren.

Vidare inbegriper positionen de oerfarna bildtolkarna att eleverna i detta visuella möte ska ifrågasätta traditioner, normer och värderingar. De ska också öva på att tolka bilder med hjälp av begrepp och reflektera över hur visuell kultur, som de möter i sin vardag både i och utanför skolan, kan granskas och tolkas. Utöver det konstruerar de positionen eleverna som privatpersoner som samtalar med varandra under tiden de arbetar i loggböckerna. Det betyder att under tiden de skriver och ritar i loggböckerna samtalar de även om privata saker.

Diskurser och konstruktioner av kunskap samt positioner

Anders förhåller sig och eleverna till den kulturella diskursen som i detta visuella möte har fokus på hur de som mänskliga subjekt är omgivna av visuell kultur. När han visar bilder och berättar om människor i olika delar av världen framträder ett globalt perspektiv som inkluderar både västerländska och icke-västerländska kulturer och bilder, till exempel i Europa, Afrika och Asien. Därtill betonar Anders att eleverna behöver förhålla sig till både den egna och andras kulturer. Vidare framträder den kritisk-analytiska diskursen då han under genomgången visar bilder och berättar om hur bilder kan granskas och tolkas, till exempel utifrån begreppet arketyp. Därtill får eleverna i anslutning till genomgången öva på att reflektera i sina loggböcker och i samtal med Anders om sambandet mellan begreppet arketyp och lucia. Han uppmanar eleverna att ifrågasätta normer och värderingar, samt att inte ta för givet hur traditioner och kulturer förstås. Samtidigt förhåller Anders sig till den etiska diskursen när han sätter igång förhandlingar kring normer och värderingar kopplade till lucia som visuell kultur, till exempel då han ifrågasätter luciatraditioner som uttryck för årlig skönhetstävling och fasthållande vid stereotypa könsroller. Vidare framträder den bilddidaktiska-traditionsbundna

diskursen i hur Anders väljer bilder som eleverna känner igen och därigenom engageras i bildtolkning.

Positioner som Anders och eleverna konstruerar i detta visuella möte är framför allt den erfarne bildtolkaren och de oerfarna bildtolkarna. Det involverar att Anders går igenom hur bilder i temat om lucia kan granskas och tolkas. Eleverna engagerar sig i att lyssna, ställa frågor och reflektera i sina loggböcker. Dessutom konstruerar eleverna positioner som privatpersoner när de reflekterar i sina loggböcker och samtalar även om privata saker. Utöver det konstruerar Anders positionen läraren som privatperson när han lyfter exemplet med dotterns klass. Därtill konstruerar han positionen artefaktsamlaren som tar med och tolkar artefakter. Vidare positioneras bilder i detta visuella möte som uttryck för kulturer, traditioner, normer och värderingar.

Konstruktioner av kunskap som betonas som värdefulla i detta visuella möte är att kunna granska och tolka bilder med hjälp av begrepp, samt ifrågasätta traditioner, normer och värderingar som kommer till uttryck genom bilder.

Visuellt möte – tolkningar av onda och goda gestaltningar

Här följer det andra exemplet på ett visuellt möte i Anders och elevernas klassrum, vilket tar plats under tre lektioner varav jag deltog på de två sista. Anders berättar för mig att han under en tidigare lektion har satt igång temat ”visuella kännetecken hos onda och goda” och gått igenom teckentolkning. Den andra lektionen börjar han med att ställa frågor till eleverna om hur tecken tolkas. Sedan repeterar han en bildvisning med ett trettiotal utvalda bilder. Därefter ger han eleverna en uppgift att fotografera och gestalta varandra som onda respektive goda. Den tredje lektionen visar han elevernas fotografier för hela klassen och pratar om hur de har arbetet med tecken för att gestalta varandra som onda respektive goda. I samtal med mig säger Anders att hans didaktiska intention är att eleverna ska öva på att sätta ord på vad de ser i bilder och kunna placera det i sammanhang.

När han börjar ställa frågor om tecken sitter eleverna i bänkrader vända mot Anders, som står bredvid filmduken och visar bilder. Eleverna räcker upp handen och svarar, samt frågar om tecken och bilder som visas.

Anders: Visuella kännetecken hos onda och goda. Men här är några ondingar [kollage tecknade figurer]. Kan ni direkt bara droppa några visuella kännetecken som vi ser hos de här? Kan ta vår kära Ursula till exempel. Mm. [pekar på disneyfiguren Ursula, vänder sig mot eleverna].

Ebba: Kalla färger.

Anders: Mm, kalla hudtoner. Mm.

Lovisa: Stor mun.

Anders: Stor mun.

Nora: Widow's peak.

Anders: Just det, det spetsiga hårfästet där, lite fantomen fast ändå inte.

Sanna: Skarpa ögonbryn.

Anders: Skarpa ögonbryn, inte bara skarpa utan.

Tuva: Höga.

Anders: Höga och stora, ja.

Anja: Halvöppna ögon.

Anders: Halvöppna ögon ja, stora markerade ögonlock. Vad säger ni om hennes sminkning? Mm.

Lovisa: Dramatisk och så där mycket [viftar med handen framför ansiktet].

Anders: Mycket och dramatisk, lite överdriven, lite manisk liksom. Mera? Hon är stor, eller hur? Man kan vara stor eller rund, som också är ett tecken. Vad är det här då? [pekar på disneyfiguren Ursula]

Ebba: Tentakler.

Anders: Ja tentakler ja, vad säger det om onda i allmänhet? Ja?

Ebba: Att de har så här någonting djurliknande.

Anders: Yes, helt rätt. Kommer ni ihåg vad jag pratade om när jag visade de här? [pekar på seriefigurer Knocke och Smocke (Andréasson, 2018)]. Och Svarte Petter? Mm [pekar på kollaget, tittar mot eleverna].

Figur 9. Knocke och Smocke, av Rune Andersson, 2018, använd med tillstånd, https://www.bamse.se/blogg/nytt-bamsenummer-7/attachment/knocke-smocke-670/

Vera: Att du hade en granne som såg ut som han.

Anders: Mm, när jag var liten så hade jag en granne som såg ut så här och vad trodde jag om grannen?

Vera: Att han var farlig?

Anders: Ja. Jag gjorde den slutsatsen att han ser ut på ett visst sätt som jag lärt mig att farliga människor ser ut och då är han nog också farlig. Riktigt intressant blir det när man sätter de som ska vara onda mot de goda [visar bild med disneyfigurerna Ariel och Ursula]. När vi kan göra en jämförelse direkt så här. Vad är det som den [Ursula] har som inte den [Ariel] har? Och så vidare. Och tittar vi på våran sjöjungfru här, så vad har den? Ja väldigt mycket det vi sagt. Den [Ariel] har ju frisk hudton, måttlig sminkning. Ska vi jämföra näsor så ser vi tydliga skillnader där. Svulstig, kantig, extraordinär näsa kanske man kan kalla hennes [Ursula]. Medans den här [Ariel] är lite mera diskret, subtilt sak. Håret då? Excentriska [lyfter händer och fräser], som en flamma liksom jämfört här.

Efter frågestunden går Anders över till att berätta om en undersökning han själv gjorde som lärarstudent. Han visar tidningsomslag med kvinnor och berättar om en ”visuell undersökning” som han utförde.

Anders: När jag läste till att bli lärare på [högskolan] så fick vi välja att göra en visuell undersökning, ungefär som ni har gjort och jag ville liksom få grepp kring det här om varför ofta kvinnor porträtterades i fotografi som de gör. Jag kände att det är någonting som är gemensamt och det är någonting som skavde i mig. Att det var någonting som kändes lite fel och konstlat… och sen tittade jag på dem här [tidningsomslagen]… så kunde man också dra kopplingen till varför, eller i alla fall

man kunde se likheter med hur många kvinnor porträtteras idag, enligt en norm. Liggande eller med halvöppen mun och så vidare. Nu tänker jag inte redogöra för hela den här, men jag menar det att den här typen av undersökning man gör, som ni har gjort med tecknade figurer den kan man ju sen applicera och använda på annat. Och göra den här kopplingen mellan det tecknade och det som är gestaltat när det är riktiga människor till exempel [fotografi man med mörkt skägg, teckning disneyfigur Scar ur filmen *Lejonkungen*].

Sedan börjar han visa bilder med människor och berättar om hur de skildras som onda respektive goda i bilderna. Det är en repetition av förra lektionens genomgång. Till exempel visar han ett filmklipp ur den nazistiska propagandafilmen *Der Ewige Jude* och kommenterar hur människor har framställts som onda.

Anders: Sen har man valt att filma människor som man tycker ser ut på ett lämpligt sätt. Människor som genom sitt yttre på något sätt kan associera till ett sämre inre. Kommer ni ihåg vad de sade? Ja vi kommer nog till det. [visar filmklipp, pausar] Ja så kommer det en massa fakta. Men det de säger sen, they differ from us in body but above all in soul. Så den här kopplingen mellan det yttre tecknet och den inre själskvaliteten eller egenskaperna. Och här har man då alltså tagit människor och tvingat dem att ställa upp på det här viset under hot… Men titta på hur de här människorna som porträtteras hur de ser ut, hur de, vilket ansiktsuttryck de har och så, för det är regisserat. [visar filmklipp] Titta på ansiktsuttrycken. [pausar filmklippet] Ja, man vill visa på en lömskhet och ett hot.

Efter ett antal bilder med onda gestaltningar skiftar han till att visa bilder med goda gestaltningar av människor. Till exempel lyfter han flera bilder med en person som kallar sig för *the Golden One*, som på internet har en hemsida och en filmkanal med över hundratusen följare.

Anders: Det finns många som är intresserade av att framhäva sig som de goda [kollage med nazistiska flaggor och personer]. Som patrioterna som de värdiga soldaterna för den rätta läran. Och det gränsar ju väldigt ofta till vad vi tycker är kitsch… *The Golden One* kanske ni kommer ihåg? [fotografi *The Golden One* (Follin, 2014) i gyllene rustning] Och hans följarskara är ju gigantisk av unga män som vill ha någon att se upp till även fast han står för den där neofascismen. Och han är ju väldigt mån att framställa sig på ett speciellt sätt också [fotografi *The Golden One* med bar och muskulös överkropp]. Men lite självrannsakning kanske inte är fel, hur framställer vi oss själva? När vi ska göra en profilbild eller porträttera oss i något sammanhang, sociala medier till exempel, hur vill vi framstå? Det kan vara bra att ta ett steg tillbaka och reflektera över varför vill jag se ut som jag reproducerar mig själv? Vad är det för traditioner eller varför känns det bra när jag ser ut så här?

Figur 10. The Golden One, av Marcus Follin, 2014, https://thegold-enone.se/2014/07/28/varfor-inga-mejeriprodukter/. Använd med tillstånd.

Efter bildvisningen ger Anders eleverna i uppgift att fotografera varandra med sina mobiltelefoner så att de ser ut som onda respektive goda. Han säger att bilderna han har visat kan vara inspiration och ger instruktioner om att eleverna kan arbeta med vinklar, ljus, ansiktsuttryck och avstånd. Eleverna sätter genast igång att arbeta i de par han delar in dem i och resten av lektionen ägnas åt fotograferande. En del elever rör sig runt i salen och andra går någon annanstans på skolan för att hitta en plats att fotografera. Anders stannar i salen, går runt bland eleverna och är tillgänglig för de elever som vill prata med honom. Jag frågar ett par elever, Sabina och Anja, om jag får följa när de fotograferar varandra. Det är mycket skratt och leenden under hela tiden de tar kort och de kommunicerar oavbrutet om hur de kan fotografera. Nedan följer ett exempel på hur de interagerar när de fotograferar Anja som ond. Sabina står på tröskeln in till en av skolans toaletter och fotograferar Anja som poserar inne på toaletten. Anja släcker i taket, tänder sin mobils lampa, sätter den under hakan och börjar studera sig i spegeln.

Sabina: Och så din näsa också, mm, men håret då?

Anja: Ja han pratade ju typ om vild och, jag vet inte riktigt, om jag rufsar till det så det ser rörigt ut, så ser det ut [Sabina rufsar Anja i håret och de skrattar]. Ja men sluta nu då, mitt hår är lite risigt… Typ så här, om jag håller den [mobilen], ska jag hålla den [ljuset från mobilen] så eller? Ser man nog så här skuggan större ut från min vinkel, så ser man liksom skuggan bakom, då blir det lite spännande också. Ja, det blir så… [sänker mobil]

Sabina: Vänta får jag hålla den [tar mobilen och riktar ljuset].

Anja: Ser det bra ut? Okej. Ska jag sen ha ögonen lite halvstängda? De ska i alla fall reflektera ljus tänkte jag och så ska jag typ le lite så här.

Sabina: Ja gör det. Och så kan du kolla på mig, alltså kolla [Anja vänder blicken mot Sabina]. Ja så där [Sabina tar bild och de skrattar].

Sabina: Jo [visar bild för Anja].

Anja: Ser du, kanske så här blir snyggare, om kanske testar tar den lite längre neråt och inte så jättestarkt ljus mitt på [Sabina höjer sin mobil för att ta bild]. Vi ska göra samma grej bara hålla ner?

Sabina: Ja.

Anja: Okej [sänker sin mobil till brösthöjd, Sabina tar kort].

När de fotograferat klart går de tillbaka till klassrummet och tittar på bilderna de har tagit. De bläddrar på sina mobiler, pratar om hur bilderna blev och diskuterar ifall de ser goda respektive onda ut.

Anja: Jag ser lite lätt lömsk ut [skrattar].

Sabina: Ja du gör verkligen det [båda skrattar]

Anja: Det här blev väl alltså rätt, kolla det är coolt där också [visar bild hon tagit på Sabina] det är så här örhänget, det blev bara snyggt allmänt. Jag vet inte.

Sabina: Oj vilken, vilken alltså den har sådan här spökfunktion [drar med handen framför näsan].

Anja: Ja det är spännande med ljuset.

Sabina: Den här tycker jag också [visar bild hon tagit på Anja].

Anja: Jag ser ju inte [skrattar].

Sabina: Ja du, jag håller med du ser hemsk ut [båda skrattar].

Anja: Du ser bättre ut på de goda och jag ser bättre ut på liksom, min är lite mer det här [pekar på sin näsa].

Sabina: Ja [tittar på Anja].

Anja: Jag ser lite ut så normalt, jag har så här.

Sabina: [skrattar] Vad hemskt säga så.

Anja: Nej [mumlar].

Sabina: Men alltså om man börjar så här och håller på då blir det ju så att vissa personer passar ju bättre som onda och vissa passar bättre som goda [sänker mobilerna och tittar på varandra].

Den tredje lektionen visar Anders elevernas fotografier för hela klassen och ber elever som tagit respektive fotografi att förklara hur tecken för ond respektive god har använts. Men innan han börjar visa bilderna frågar han eleverna om det är okej.

Anders: Jag tänkte visa era bilder, som ni har tagit. Men är det så att man ser sig själv och uppriktigt och ärligt känner att nej jag vill inte att vi tittar på mig någon längre tid. Då säger man bara stopp, så bläddrar jag vidare, okej? För det kan vara obehagligt. Men inte om ni bara känner [förställer rösten] å gud vad pinsamt. [Återgår till sin röst] Utan då ska det vara så här fhhh [andas in häftigt] det här var inte vad jag kände var okej. Känns det som en överenskommelse? [flera elever svarar ja]

Det är en tämligen uppsluppen stämning och eleverna skrattar ofta åt bilderna när de diskuterar om hur de ser ut som onda och goda. Nedan följer ett exempel på interaktion kring gestaltningen av Mikaela som god. Bilden visar en leende Mikaela som skuttar i ett färgglatt Disney-landskap med tre små djur ur filmen *Snövit och de sju dvärgarna*.

Anders: Hur tänkte du här då?

Daga: Jag kolla på någonting, prinsessbilder typ och sådant. Ville jag typ porträttera henne med att förstärka typ med prinsessdjur i bakgrunden.

Anders: Ja men precis det är Disney här verkligen och vad är det med ansiktsuttrycket där som skapar en god människa eller en – [elever skrattar]

Daga: Jamen hon ser glad ut och inte så ledsen ut där, tycker jag.

Anders: Nej. Så uppenbarligen är det skillnad om man har ansiktet så här [lutar huvudet framåt] eller så här [lutar huvudet bakåt]. Döljt för världen [lutar huvudet framåt], öppet för världen [lutar huvudet bakåt]. Mm [nickar åt Sanna som håller upp handen].

Sanna: Det ser ju, hon har ju, det här leendet och kollar på en som att det så här hej är du kär i mig? Typ, tycker jag alltså så här [Sanna och flera elever skrattar].

Anders: Och det ligger jättemycket i det du säger, för tittar ni på reklambilder för gymnasieskolor till exempel, så finns det olika sådana här schablonstereotyper… en av de allra viktigaste, det ska finnas en inbjudande blick. Typ så här, hej var med oss, jag bekräftar dig, jag ser dig.

Och det är verkligen en sådan blick och de här andra [djuren], under-i-från-blicken är mera åh du ser mig, men jag vill inte det, eller stick. Den där är mera inbjudande bara. Kom ska vi mata kaninerna [glad röst]? Eller vad det kan vara. Ja, absolut. Finns det något som talar emot att den här personen skulle vara god?

Lovisa: Att den har så mörka kläder.

Anders: Mm. Svarta kläder, kanske är den designer, vem vet? Har ni sett sådana här älvprogram, älvor [elever jakar tyst]. Där det finns älvor för alla, ja, och det är det typiskt att ha stereotypa kläder för allihopa. Det finns en arkitektälva, en festälva, en bondälva. Det finns allt möjligt. Ja [nickar åt Sanna].

Sanna: Ja men även en så här onaturlig hårfärg som betyder att hon egentligen inte är god… Alltså man har inte så där, man brukar inte, det är ovanligt födas med så där vitt år. Förstår du? … Nej alltså det är ju typ om man ska porträttera en stereotypiskt god människa så brukar det oftast vara väldigt, de ska alltid se väldigt naturliga ut. Och det är, även att hon har mörka ögonbryn och den där hårfärgen [ljust blekt], det är, det ser inte väldigt naturligt ut. [Elever mumlar och skrattar]

Lovisa: Men de flesta Disney-prinsessor har ju onaturlig hårfärg [elever skrattar]. Men ändå, det är ju samma färger.

Sanna: Hon ser ju inte ut som en isprinsessa i sina svarta kläder [flera elever skrattar].

Anders: Nej kan du reda ut det här? Prinsessor har ofta onaturligt hår, men hur onaturligt hår får man ha innan man blir liksom skräckprinsessan?

Sanna: Men om man tänker så här. Ja det ser så här *Frozen* ut [disneyfilm].

Lovisa: Men hon har ju vitt hår.

Sanna: Men då har hon även ljusblå klänning.

Lovisa: Men hon [karaktären Elsa i *Frozen*] är ju ond.

Sanna: Det är liksom, det där ser ju ut som en spion, kolla [pekar mot bilden på filmduken].

Flera elever: En spion [Lovisa, Sanna och flera elever skrattar högt].

Cecilia: Har det inte mycket med hårstilen att göra då? Det är så här, det är väldigt utsläppt. Det hänger bak ner, men sen så med onda karaktärer så är det mera så här går uppåt och det är också så här excentriskt.

Anders: Mm. Där, får jag bara, stopp, paus [eleverna tystnar]. Där tror jag du sade någonting. Du sade excentriskt och det tror jag är ett sådant här nyckelord i det här sammanhanget. Är det vågar, onaturligt eller naturligt, eller går det över till excentriskt liksom så här? Hade det varit så här illblått, hade det varit gott eller ont? Ja det är en fråga.

Lite senare i visningen av elevernas onda och goda bilder stannar Anders upp och understryker vad eleverna ska kunna vid tolkning och granskning av bilder.

Anders: Egentligen är det inte viktigt att ni kommer ihåg exakt allting av vad vi har sagt nu här vad som kännetecknar, vilka visuella kännetecken som man lägger på en stereotyp ond eller god. Utan det är bara att ni är medvetna om att det går ju att få någon att se ond eller god ut. Och bara man går in i bilden och analyserar den lite grand eller tänker efter och delar upp den i beståndsdelar så går det att klä av bilden och förstå varför man kände någonting. Och så förstå en avsändares budskap.

Efter bildvisningen av elevernas fotografier avslutar Anders temat genom att fråga eleverna hur de ser på att framställa sig själva i bilder.

Anders: Jaha har ni några tankar eller reflektioner kring det här? Hur kändes det att bli fotograferad som ond och god?

Mikaela: Konstigt.

Anders: Mm. Hur fotograferar ni er själva?

Mikaela: Snygg [elever skrattar].

Anders: Ja men snygg det är ju viktigt.

Mikaela: Ja.

Anders: Att man ska ju se snygg ut. Man vill ju inte liksom göra [förställer röst och gör grimas] så här.

Mikaela: Nej.

Anders: Som selfieprofilbild kanske.

Mikaela: Man ska se snygg och seriös ut.

Anders: Men finns det något av det här [elevernas fotografier som onda respektive goda] med i era bilder av er själva?

Kristin: Man ser lite hård ut inte så snäll, lite skräckinjagande [Mikaela och Cecilia håller med].

Anders: Och hur gör ni det? Ser ni smirkey [ett ord som eleverna och Anders tidigare använt för att beskriva onda] och arga ut?

Mikaela, Cecilia: Nej, man ska vara neutral [pratar i mun på varandra].

Cecilia: Man tar bilden lite underifrån, vinkeln ska vara lite –

Mikaela, Kristin: Ja.

Cecilia: Ja lite underifrån.

Anders: Så här? [låtsas ta kort på sig själv med sänkt hand och tittar mot Mikaela, Sanna och Cecilia, vilka instämmer]… Fundera över hur ni tar bilder av er själva. Det kan vara intressant att bara tänka på det. Tänk också på bilder ni ser och är det så att ni ser bilder, som dyker upp nu, alltså inte gamla bilder eller bilder på nätet, utan kanske en bild som dyker upp i stan eller i en tidning som ni känner att oj det här kommunicerar verkligen det som vi har lärt oss i det här sammanhanget, så ta gärna med den eller visa den för mig eller lägg upp den på er individuella mapp. Det är jätteintressant tycker jag att se vad ni ser [med eftertryck]. Också var ni befinner er i för visuell verklighet. Vad använder ni för några bilder? Vad konsumerar ni? Eller vad producerar ni för bilder också?

Därefter avslutar Anders detta visuella möte genom att ge eleverna rast.

Analys och diskussion

Detta visuella möte har redan startat under en tidigare lektion när jag kommer och deltar i klassrummet. Jag får således inblick under de två sista lektionerna då det visuella mötet spinner vidare med frågestund om tecken, repeterad bildvisning och fotograferingsuppgift. Anders och eleverna engagerar sig i seendepraktiker som inbegriper att de förhandlar om hur bilders innehåll kan tolkas i termer av tecken för ond respektive god gestaltning. Vidare konstruerar han positionen den erfarne bildtolkaren som leder och reglerar hur bilder granskas, tolkas och placeras i kulturella sammanhang. Åt eleverna konstruerar han positionerna de oerfarna bildtolkarna och bildskaparna som ska öva på att granska, tolka och skapa bilder. Dessa positioner accepterar och engagerar sig eleverna i. Således förhåller Anders och eleverna sig i detta visuella möte till den kritisk-analytiska när de granskar hur figurer och personer gestaltas i bilder. Därtill förhåller Anders sig och eleverna till den kulturella diskursen med fokus på hur bilders betydelser är relaterat till kulturella sammanhang.

Bildtolkning och igenkänning

När Anders börjar ställa frågor till eleverna om tecken för onda och goda sätter han igång förhandling om tolkningar av kollaget med tecknade figurer. Han

ställer frågor för att hjälpa eleverna på traven att tolka vad det är de ser och bekräftar elevernas uttalanden. Därtill är figurerna i kollaget hämtade från bland annat Disney, vilket är en referens som eleverna kan relatera till utifrån egna upplevelser av visuell kultur. Det framträder senare under bildvisningen av deras egna fotografier då elever lyfter referenser såsom ”Disney-prinsessor” och använder Disney-landskap. Anders konstruerar således en position åt eleverna som de oerfarna bildtolkarna som får öva på att tolka bilder samtidigt som igenkänning uppstår hos eleverna kring tecknade figurer. Det visar att han förhåller sig till den bilddidaktisk-traditionsbundna diskursen med avseende på att han väljer bilder som fångar elevernas intresse.

Åt sig själv konstruerar han positionen som den erfarne bildtolkaren och läraren som privatperson när han lyfter anekdoter från sin barndom och berättar om grannen som liknade Svarte Petter. Genom det kombinerar han att konstruera positioner som vuxen/barn och bildtolkare/privatperson i mötet med eleverna och kollaget med de tecknade figurerna. Därigenom exemplifierar han för eleverna hur de som bildtolkare kan blicka tillbaka på sin barndoms visuella kultur och granska sina upplevelser av bilder. Dessutom medför det att han framstår som personlig och öppen eftersom han berättar om sina upplevelser av visuell kultur som barn och hur det påverkade hans tillvaro. Därtill positioneras bilder som uttryck för barndomsupplevelser.

Exemplet med bilden av Svarte Petter visar hur han i rollen som bildlärare bygger en undervisning som engagerar eleverna i att tolka bilder utifrån vilket kulturellt sammanhang de förekommer i. Således förhåller sig Anders och eleverna till den kritisk-analytiska och den kulturella diskursen när de granskar och tolkar tecknade figurer.

Eleverna erbjuds bilddidaktiska traditioner

I och med att Anders berättar om hur han själv har arbetat med en ”visuell undersökning” under sin studietid visar han för eleverna att det finns bilddidaktiska traditioner i granskning och tolkning av bilder. Han bjuder in eleverna att förhålla sig till dessa traditioner genom att likna sin egen undersökning av tidningsomslag med elevernas tolkningar av tecknade figurer. Skäl till att utöva granskning av bilder formulerar han som att något kändes fel vid betraktande av kvinnorna på tidningsomslagen. Han berättar därtill att han genom granskning kunde dra slutsatser om normer för hur kvinnor framställs i bilder. Det implicerar att de bilddidaktiska traditioner som tas upp i detta visuella möte handlar om fokus på att granska hur bilder konstrueras i sitt sammanhang och att normkritiskt tolka vad som kommer till uttryck. Därmed konstruerar han åt eleverna en position som de oerfarna bildtolkarna som ska anamma traditioner i bildtolkning och fortsätta tillämpa kritisk granskning av bilder i andra sammanhang. Till exempel förväntas eleverna kunna dra slutsatser om liknelser mellan gestaltningar av tecknade figurer och människor. Därtill positioneras bilder som uttryck för könstereotypa normer.

Således framträder en regelbundenhet i hur Anders konstruerar bildtolkarpositioner åt sig och eleverna när han visar traditioner inom bildtolkning, vilket medför att han förhåller sig till den bilddidaktisk-traditionsbundna diskursen. Därigenom uttrycks även att han tidigare har intagit en position som den oerfarne bildtolkaren som övade, samt att eleverna liksom han kan öva färdigheter i bildtolkning och genom det nå insikter om bilders betydelser.

Konstruktioner av bilder ifrågasätts men diskuteras inte

Efter frågestunden när Anders skiftar till att visa bilder av människor fortsätter förhandlingen om hur tecken för ond respektive god förekommer och kan tolkas i bilder. I samband med visning av filmklipp ur *Der Ewige Jude* tar han upp att människorna har regisserats som lömska och ett hot. Vidare pratar han om hur *The Golden One* framställs som en förebild för unga män. Dessa bilder utgör exempel på hur Anders relaterar till rasistiska och stereotypa sätt att visa människor i bilder. Det inbegriper ett ifrågasättande av hur människor representeras genom bilder i olika kulturella sammanhang. Vidare lyfter Anders att det finns skäl att ifrågasätta hur de själva gestaltar sig i bild. Genom bildvisningen sätter han följaktligen igång förhandlingar som involverar att eleverna ska granska hur människor visas i bilder och hur tecken kan användas för att skapa bilder som vinklar hur människor uppfattas. Det berör sedan fotograferingsuppgiften i vilken eleverna måste ta ställning till hur de gestaltar sig själva i bilder med hjälp av tecken. På så vis konstruerar Anders en position som den erfarne bildtolkaren som pekar ut tillvägagångssätt för teckentolkning och granskning av hur bilders innehåll kan vinklas i olika sammanhang. Därtill konstruerar han en position åt eleverna som de oerfarna bildtolkarna som ska öva på att kritiskt granska bilders innehåll. Vidare positioneras bilder som propaganda med vinklade gestaltningar av människor.

Genom bildvisningen lyfter Anders således etiska perspektiv på hur tecken används i bilder för att representera människor, men däremot inte konsekvenser av vad det betyder för människor att framställas på olika sätt. Till exempel lyfts inte vad det betydde för judarna som folk att framställas som lömska eller vad *the Golden One* betyder för de unga män som följer honom. Existentiella frågor visas således men diskuteras inte, vilket leder till att de förblir underförstådda och uttrycks som självklara. Till exempel framgår det tydligt i mötet att det är fel att framställa judar som lömska och att framhäva sig själv som en neofascistisk förebild, men det tas inte upp varför det anses vara fel. Därmed begränsas utrymme för den etiska diskursen i detta visuella möte medan den kulturella och den kritisk-analytiska diskursen ges stort utrymme.

Elever förhandlar tecken och gestaltningar

Under tiden Sabina och Anja fotograferar varandra som ond respektive god förhandlar de hur bilderna kan skapas med hjälp av de tecken som Anders har gått igenom. Det synliggörs till exemplet då Anja ska gestaltas som ond och de tillsammans pratar om och arrangerar bilderna baserat på skuggbildningar,

ljusets vinkel, hårfrisyr, ansiktsmin och blick. Eleverna övar på att både verbalt uttrycka sig om bilders komposition och att praktiskt använda tecknen i bildskapande. Tillsammans konstruerar positioner som bildskapare som övar på att skapa bilder baserat på hur tecken för ond och god kan användas i bilder, samt förhåller sig till den kritisk-analytiska diskursen. De interagerar och pratar också om bildskapande i termer av spännande och snyggt, vilket utgör estetiska värderingar kopplade till deras praktiska sökande efter kompositioner som upplevs som onda. Det innebär att eleverna även konstruerar den bildskapande positionen i förhållande till den estetiska diskursen eftersom de bedömer sina fotografiers estetiska värde.

Efter fotograferingen fortsätter Sabina och Anja att tolka och bedöma bilderna när de pratar om de ser onda eller goda ut i bilderna. Då använder de verbala uttryck som lömsk, spökfunktion, coolt, hemsk, snyggt och spännande med ljuset. Interaktionen synliggör att deras bedömningar av bildernas innehåll kretsar kring hur de har lyckats med att framställa varandra som onda och goda. I deras fokus är att använda de tecken och sätt att granska bilder som Anders har gått igenom. Deras ordval och interaktioner under fotografering och eftersnack visar att de har anammat verbala uttryck och visuella gestaltningar som Anders tog upp när han ställde frågor och visade bilder. De förhåller sig således till den bilddidaktiska tradition som Anders har visat och granskar sitt eget bildskapande i termer av tecken. Elevernas interaktioner synliggör hur de liksom Anders konstruerar positioner baserat på hur tecken skapar mening i bilder. Således konstruerar Sabina och Anja positioner som bildtolkare och bildskapare som visar att de håller på att tillägna sig erfarenheter i att granska, tolka och skapa bilder. Elevernas övande visar således att de är på väg mot att konstruera sig själva som erfarna bildtolkare och bildskapare.

Eleverna anammar bilddidaktiska traditioner

När de tittar på elevernas fotografier initierar Anders förhandling om hur eleverna har använt tecken för att skapa onda och goda versioner av varandra. Han frågar eleverna hur de har arbetat och kommenterar deras svar. Till exempel pratar Daga och Sanna om bilden av Mikaela i termer av känslor som glad, ledsen och kär. Det visar att de tolkar bilden som känslouttryck. Anders svarar med att tolka bilden i termer av ansiktsuttryck, huvudets hållning och blick, vilket visar att han håller sig till teckentolkning när han tar upp vad bilderna uttrycker. Därmed reglerar han att det är teckentolkning såsom han har gått igenom tidigare som de ska engagera sig i när de granskar elevernas bilder. Under denna förhandling om tolkning av bilden med Mikaela framträder således hur Anders leder och reglerar tolkningar av bilder. Det gör han genom att använda verbala termer för teckentolkning, ställa frågor och bekräfta samt komplettera elevernas uttalande. Han konstruerar en position som den erfarne bildtolkaren som leder de oerfarna bildtolkarna i hur de ska uttrycka sig om och granska bilders innehåll. På så vis leder Anders eleverna i

hur de kan konstruera sig som bildtolkare för att sikta mot en mer erfaren position.

Vidare ber Anders eleverna att granska om det finns motsägelser i tecken på att Mikaela ser god ut. Det leder till en diskussion om hur färger, kläder och frisyr kan tolkas som tecken på ond eller god. Under diskussionen sticker Anders in referenser om stereotyper i reklam och barnprogram. Sanna använder också ordet stereotyp för att uttrycka sig om hur människor framställs i bild. Därtill tar eleverna upp flera referenser till Disney. Till exempel Dagas val av bakgrund i bilden, Lovisas kommentar om Disney-prinsessors onaturliga hårfärg och Sannas uttalanden om isprinsessor samt den tecknade filmen *Frozen*. Både elevernas språkbruk och visuella referenser relaterar till frågestunden och bildvisningen som Anders genomförde under den andra lektionen. Eleverna har således tagit till sig genomgången och lyfter i diskussionen upplevelser som de själva har av Disneys visuella miljöer och tecknade figurer. De använder också språkliga termer som Anders har gått igenom. Därmed framträder hur Anders liknelser mellan tecknade figurer och människor återkommer i förhandling om tolkning av hur eleverna har gestaltats i bilderna som onda och goda. Eleverna har därmed inte bara accepterat positionerna som de oerfarna bildtolkarna och bildskaparna som övar, utan de fortsätter också att konstruera positionerna genom att ta upp sina upplevelser av visuell kultur. Det visar hur eleverna reproducerar Anders språkbruk och sätt att referera till tidigare visuella erfarenheter när de granskar och tolkar bilders innehåll. Anders och eleverna förhåller sig följaktligen till den kritisk-analytiska och den bilddidaktisk-traditionsbundna diskursen. Vidare positioneras elevernas bilder som övning i gestaltande med hjälp av tecken.

Dessutom ger han eleverna möjlighet att säga till om det känns obehagligt att se sig själv bild. Därigenom iscensätter han bildvisningen av elevernas fotografier så att den genomförs med en ton av respekt för elevernas känslor inför hur de framställs i bilderna. Det visar att han förhåller sig till den etiska diskursen med tanke på att bilder kan väcka starka reaktioner hos eleverna. Det är dock ingen elev som säger stopp och bildvisningen verkar snarare roa eleverna som skrattar ofta. På så vis öppnar Anders för att en stämning av tillit mellan honom och eleverna kan skapas.

Elevernas position konstrueras som aktiv

Under visningen av elevernas bilder kommenterar Anders att eleverna inte behöver komma ihåg alla detaljer om tecken för ond och god. Däremot betonar han att de ska uppnå insikter i analys och tolkning av bilder för att förstå avsändares budskap. Därigenom konstruerar han en position åt eleverna som handlar om att de som bildtolkare ska lära sig avkoda bilder.

Insikt och avkodning i möte med bilder återkommer han till då han avslutar temat visuella kännetecken. Anders efterfrågar elevernas reflektioner kring hur de fotograferar sig själva och uppmanar eleverna att fortsätta granska bilder såsom de har gjort under temat ond och god. Därmed konstruerar han en

position åt eleverna som aktiva och reflektiva bildtolkare i sin vardag, med tanke på hur de själva möter och skapar bilder i olika sammanhang. Dessutom visar han intresse för elevernas upplevelser av bilder de möter i sin vardag, vilka han uppmuntrar att de kan dela med honom. Därigenom ger Anders möjlighet till eleverna att dela med sig av sina möten med bilder till honom. Hans uttalande visar åter hur han strävar efter att förena upplevelser av visuell kultur både i och utanför skolan. Han konstruerar således positionen den erfarne bildtolkaren och förhåller sig till den kritisk-analytiska diskursen och den kulturella diskursen.

Därtill uttrycker både Anders och eleverna i slutet av detta visuella möte estetiska värderingar när han frågar hur de fotograferar sig själva. Men språkbruket i termer av snyggt är ett undantag i hur Anders konstruerar positioner som bildtolkare. Dessutom uppmanar han eleverna att reflektera över varför de vill framställa sig i bild såsom de gör. Det visar att den estetiska diskursen, som här skymtar fram, sätts i relation till den kritisk-analytiska diskursen eftersom reflektion betonas kring hur bilder konstrueras och tolkas. Elevernas egna bilder av sig själva positioneras som estetiskt smakfulla självporträtt.

Diskurser och konstruktioner av kunskap samt positioner

Anders förhåller sig och eleverna till den kulturella diskursen som i detta visuella möte har fokus på förhandling om hur människor representeras som onda och goda genom bilder i olika sammanhang. Det relaterar till den kritisk-analytiska diskursen då han lyfter hur bilder kan granskas och tolkas baserat på teckentolkning. Därtill får eleverna arbeta med teckentolkning i fotografiuppgiften för att sedan i diskussion med Anders ta upp hur de har använt tecken. Han uppmanar även eleverna att reflektera över hur de själva fotograferar sig och hur människor gestaltas i bilder de möter i sin vardag. Samtidigt inbegriper det att Anders förhåller sig till den etiska diskursen när han lyfter hur rasistiska och stereotypa sätt att skilda människor förekommer i olika sammanhang. Däremot begränsar han utrymme för existentiella frågor eftersom de visas under bildvisningen men inte tas till vidare diskussion. Därmed begränsas möjligheter för lärare och elever att positionera sig i förhållande till existentiella frågor och etiska perspektiv. Ett exempel på det är vad det betyder att som människa under tvång representeras som lömsk i bild. Dessutom förhåller sig Anders till den etiska diskursen genom att öppna för att eleverna kan säga till om de upplever bilder som obehagliga. Vidare relateras tillvägagångssätt för bildtolkning i detta visuella möte till den bilddidaktisk-traditionsbundna diskursen. Anders lyfter hur han fick lära sig att granska bilder och den normkritik som det medförde, samt liknar sin egen utbildning med hur han utformar elevernas undervisning. Detta visuella möte framstår därför som inramat av hur Anders som lärare reproducerar traditioner i bildtolkning, vilket involverar granskning av bilders kulturella sammanhang. Därtill skymtar den estetiska diskursen fram i och med att elever och Anders uttalar estetiska värderingar kring hur eleverna fotograferar sig. Dock är det en diskurs som

kommer i skymundan i visuella möten i detta klassrum. Främst förhåller Anders och eleverna sig till de andra diskurserna när de interagerar.

Positioner som Anders och eleverna konstruerar i detta visuella möte är framför allt den erfarne bildtolkaren och de oerfarna bildtolkarna. Det involverar att Anders går igenom teckentolkning och att eleverna får öva på det. Dessutom konstruerar Anders positioner åt eleverna som de oerfarna bildskaparna som ska öva på att fotografera varandra som onda och goda. Eleverna engagerar sig i dessa positioner och förhandlar gestaltningar, vilket innebär att de är väg mot att konstruera sig själva som erfarna bildtolkare och bildskapare. Utöver det konstruerar Anders positionen läraren som privatperson när han lyfter exemplet med grannen som liknade Svarte Petter. Vidare positioneras bilder i detta visuella möte som stereotypa och vinklade gestaltningar av figurer och människor. Bilder positioneras även som barndomsupplevelser och estetiskt smakfulla självporträtt.

Konstruktioner av kunskap som betonas som värdefulla i detta visuella möte är att kunna granska och tolka bilder med hjälp av traditionell teckentolkning. Därtill understryks att kunna ifrågasätta hur människor representeras genom bilder i olika sammanhang, vilket inkluderar reflektion över hur man framställer sig själv i bild.

Relationsbyggande och sanningssägarposition

Vidare vill jag belysa att den diskursiva praktiken i detta klassrum även formas av hur Anders och eleverna konstruerar positioner som privatpersoner, samt hur han kombinerar det med att konstruera positionen som artefaktsamlaren. Anders upprättar relationer med sina elever som involverar att han delar med sig av sina privata upplevelser kring bilder som visuell kultur. Till exempel när han berättar om luciafirande i sin dotters klass och grannen som liknade Svarte Petter. När Anders delar med sig av sådana privata anekdoter ur sitt liv stärker det hans sanningssägarposition, eftersom han framstår som personlig och öppen. Däremot förekommer inga interaktioner som innefattar att eleverna på liknande sätt berättar om sina privata upplevelser av bilder för Anders. Det händer att elever relaterar till upplevelser av bilder, såsom när de pratar om Disney under visningen av elevernas onda och goda bilder. Anders uppmuntrar också eleverna att dela med sig av bilder som de möter i sin vardag, till exempel när han avslutar temat kännetecken hos onda och goda. I samtal med mig säger han att eleverna får dela bilder med honom om de vill och att en del elever gör det.

Elevgruppen är dessutom en stor klass om nästan 30 elever, vilket medför att de delar upp sig i mindre grupper som vänder sig till varandra. Den stora gruppen bidrar antagligen till att de hellre delar privata upplevelser med sin mindre grupp istället för i hel klass. Därtill framstår stämningen i klassrummet som engagerad och lugn. Eleverna och Anders interagerar med intresse för

bilder och bildtolkning, samt upprättar relationer främst med fokus på undervisningens innehåll. De privata positionerna konstruerar Anders och eleverna således på olika sätt. Han konstruerar positionen som privatpersonen som berättar anekdoter ur sitt liv och kombinerar det med positionen som artefaktsamlaren som tar med sig saker. Eleverna konstruerar istället positionen privatpersoner tillsammans med varandra. De pratar om livet utanför skolan när de arbetar med bilduppgifter, samt ibland håller på med privata saker på sina mobiler och datorer.

Dessutom undviker eleverna att inta positioner som privatpositioner med Anders under lektionerna. I samtal med Anders interagerar eleverna med honom om frågor kopplat till de teman han lyfter i undervisningen. Det visar att eleverna vänder sig till honom främst i positionen som erfaren bildtolkare/bildskapare. Det händer även frekvent att eleverna både under och efter lektioner vänder sig till Anders för att få veta mer om artefakterna. Dessa interaktioner kring artefakter som Anders tar med till lektionerna formar relationsbyggandet i klassrummet. Eleverna engageras i att undersöka och tolka fysiska ting som uttryck för visuell kultur. I samtal med mig säger Anders att han söker efter att väcka elevernas intresse och uppmärksamhet under lektionerna genom att ta med och berätta om artefakter. Artefakterna positioneras därigenom som ett gemensamt intresse i detta klassrum för hur ting förekommer som visuell kultur i olika sammanhang världen runt. Nedan ges ett par exempel på hur Anders och eleverna interagerar kring artefakter i det visuella mötet ”Redovisning av artefakters sammanhang”.

Under en redovisning ska eleverna i mindre grupper berätta vad de vet om artefakter som Anders har tagit med. Eleverna turas om att berätta inför klassen, som lyssnar och antecknar vad som sägs om artefakterna. Anteckningarna ska sedan lämnas in till Anders. Nedan följer en grupps redovisning av en gammal japansk skulptur.

Figur 11. Baksida gammal japansk skulptur, Anders eget fotografi av artefakt, 2018. Använd med tillstånd.

Mona: Så våra första tankar om den här var, skulle vara typ något troll eller häxor eller någonting som med kvast eller rullar eller grimaserna och sådant. Vi tyckte att de blev lite av, såg lite onda ut.

Simone: Ja, men vi antog ju att det antagligen inte hade med det som vi trodde att just för att vi är ju i västvärlden och ser häxor och kvastar och trollformler. Men… så tänkte vi att det betyder antagligen inte det och ja sen så fick vi veta av Anders att de här två heter Kanzan och Jittoku och är två japanska munkar egentligen. Och vad vi kunde hitta, Kanzan var en poet med rullen och Jittuko var en kökshjälpa. Och de står inte alls egentligen och grimaserar eller något. De står egentligen och skrattar och så här och var rätt bekymmerslösa och det var det vi fick fram.

Anders: Känner ni er nöjda så? [Mona nickar] Tack så mycket [klassen applåderar, eleverna sätter sig på sina platser igen]. Då kommer jag återupprepa en del av det ni sade [visar bild på skulpturens baksida]… att man läser saker eller symboler och tecken läses i ett särskilt kontext. Det vill säga i en given tid och en given plats till exempel. Och då är det väldigt lätt att man tolkar den här skulpturen som någonting som finns i ens egen kultur och då kanske man tänker lätt att det här är ju häxor så klart. Tittar man på det som står på baksidan förstår vi ju att den är från Japan och det står inte vem som har gjort den. Den är gjord 1592 i Japan i en provins som heter Ovari av en släkt som heter Sei Chin… men man tittar ju på de olika delarna. Kvasten, pappersrullen, kläderna, håret, ansiktsuttrycken och så utifrån de här teckenkombinationerna så kommer vi fram till någonting. Elakt ovårdade mystiskt klädda kvinnor med kvast, så det måste ju vara häxor, ursäkta [skrattar]. Men vi har ju pratat om att det finns inga ursymboler eller ursanningar… Utan det som däremot finns som man kan se är kanske gemensamma berättelser. Det vi kallar arketyper och då kan man ju fundera… är det här en arketyp? Ja det är ett par de här två. Inte som kärlekspar utan ett par som hänger ihop, som är varandras motpoler på många sätt, men som också är oskiljaktiga. Och den ena står för hjärnan kan man säga, poesi, det intellektuella, visheten om man vill säga det. Medan den andra står för känslan och hjärtat, medmänskligheten. Och sådana här par finns i alla typer av berättelser.

Exemplet visar hur Anders involverar artefakter i undervisningen när han och eleverna tittar på och berättar om dem som uttryck för visuell kultur. Genom det möts de oerfarna bildtolkarna med den erfarne bildtolkaren i tolkningar av artefakters betydelser. Det är en del i hur de visuella möten i detta klassrum iscensätts och utgör en del av regelbundenheter kring hur kunskap konstrueras i detta klassrum. Artefakterna positioneras, liksom de andra bilderna, som kulturella uttryck som granskas genom teckentolkning och sätts i kontext.

Ytterligare ett exempel ges nedan på hur artefakterna spelar roll för hur relationer upprättas i detta klassrum. Det visar att även eleverna initierar interaktioner kring artefakterna och intresserar sig för dem. Denna interaktion

sker i hel klass efter en elevgrupps redovisning av en ovanlig nöt. Alma ställer frågor om nöten, vilket leder till en uppsluppen stämning i klassrummet.

Alma: Kan man äta dem?

Anders: Kan man äta dem, jaa, det vet jag inte [skrattar]. Alltså de är ju väldigt ovanliga, än idag om man vill ha en sådan här, så måste man ha [den] regeringens godkännande.

Alma: Var har du köpt den då?

Anders: Jag har köpt den på loppis i [vår stad].

Elever: [skrattar]

Anders: Och de som jag köpte den av tyckte det var så kul att jag köpte den så de var tvungna att fota, för äntligen hade de blivit av med den. De hade försökt sälja den på tio loppisar, alla, ingen hade velat köpa den.

Alma: Vilken var det då?

Anders: Så då blev jag tvungen att visa dem på Ebay vad den kostade där. Då skrattade de inte längre [han och eleverna skrattar]. Nej, men den går inte att sälja heller, för att den, den är så utrotningshotad att den, man kan bara äga den fortsatt. Det kostar motsvarande tiotusen svenska kronor bara att få tillstånd att köpa den.

Alma: Har du tillstånd då?

Anders: Nej, men du behöver inte anmäla mig för det.

Alma: Men det är bra att du är ärlig.

Anders: Ja [skrattar].

Felicia: Hur mycket sade du att du gav?

Anders: Fyrtio kronor [eleverna skrattar].

Ovan har jag tagit upp exempel som visar hur Anders och eleverna konstruerar och intar positioner som bidrar till relationsbyggande i klassrummet. Framför allt är positionerna som bildtolkare ständigt närvarande i hur visuella möten ter sig i detta klassrum. De positionerna är centrala för hur Anders och eleverna upprättar relationer tillsammans och förhandlar kring bilders innehåll i visuella möten i klassrummet. Vidare är positionerna som bildtolkare relaterade till hur Anders konstruerar positionen som privatperson och artefaktsamlare. Genom att kombinera dessa positioner öppnar det för att vad han säger

om bilder kan tas som sanningar. Det vill säga, hans sanningssägarposition stärks av att han kombinerar positionerna den erfarne bildtolkaren, läraren som privatperson och artefaktsamlaren.

Sammanfattning

Båda exemplen på visuella möten ovan visar hur Anders genom att visa, tolka och granska bilder bidrar till att vidga, men även begränsa och styra, elevernas visuella repertoar. Således formar Anders tillsammans med eleverna seendepraktiker i klassrummet, som inbegriper att kunskap konstrueras i förhandlingar utifrån vad som synliggörs eller inte i bilderna. Det kräver att både Anders och eleverna i möten med bilderna förhåller sig till diskurser och konstruerar positioner. De ovan belysta regelbundenheterna visar på diskurser som relaterar till bilddidaktisk undervisning i gymnasieskolan. Nedan följer en tabell som översiktligt visar de olika konstruerade positionerna i relation till de diskurser som framträder i interaktioner mellan Anders, elever och bilder. Diskurserna och positionerna är baserade på analys av hela det empiriska materialet från klassrumsobservationerna.

Tabell 7.

Översikt av diskurser och positioner i visuella möten – Anders och elever

Diskurs	Positioner
Kritisk-analytisk	Erfaren/oerfarna bildtolkare, oerfarna bildskapare
Kulturell	Erfaren/oerfarna bildtolkare, artefaktsamlare
Bilddidaktisk-traditionsbunden	Erfaren/oerfarna bildtolkare
Etisk	Erfaren/oerfarna bildtolkare
Estetisk	Erfaren/oerfarna bildskapare

Diskurser

Diskurserna relaterar till varandra och förekommer samtidigt i de visuella mötena, men ges varierande stort utrymme. I detta klassrum ges stort utrymme till den kulturella diskursen som handlar om hur bildtolkande och bildskapande kopplas till frågor om bilders kulturella sammanhang i olika delar av världen och under olika tider. En annan diskurs som också ges stort utrymme är den kritisk-analytiska diskursen som involverar att Anders visar och berättar om hur bilder kan granskas och tolkas i termer av begrepp och tecken, vilket eleverna sedan får öva på i uppgifter. Detta innefattar att ifrågasätta normer och värderingar som kommer till uttryck genom bilder i olika sammanhang. Ifrågasättandet berör också den etiska diskursen eftersom Anders lyfter etiska perspektiv när han visar bilder. Dessutom inbegriper den etiska diskursen att existentiella frågor visas genom bilder som Anders visar. Dessa frågor tas dock inte upp till diskussion utan framstår snarare som underförstådda och

självklara, vilket leder till att de hamnar ur fokus i de visuella mötena. Därtill förhåller Anders sig till den etiska diskursen när han markerar att elever kan säga till om bilder väcker för starka reaktioner. Vidare ges utrymme till den bilddidaktisk-traditionsbundna diskursen, som berör att eleverna förväntas anamma traditioner som Anders visar kring bildtolkning och att han genom igenkänning engagerar eleverna i bildtolkning. Utöver det kan den estetiska diskursen skönjas, men förhållningssätt till den är vaga i detta klassrum eftersom Anders avhåller sig från än att lyfta estetiska värderingar. Till exempel riktas diskussionen kring hur eleverna fotograferar sig själva snarare till att ifrågasätta hur människor kan representeras utifrån vinklade sätt, än hur de kan framställas som snygga i självporträtt. Likaså lyfts luciatraditioner inte som uttryck för estetiska normer, utan som uttryck för kulturella normer som berör etiska perspektiv. Dock indikeras estetiska normer i och med att val av lucia benämns som en ”skönhetstävling”.

Vidare förhöll Anders sig under intervjun till den etiska diskursen genom att han i sina bildval strävar efter att väcka elevernas reaktioner och utifrån det skapa tillfällen för diskussion. Men i de visuella mötena är det till största del Anders som lyfter etiska perspektiv under bildvisningar och ifrågasätter vad som kommer till uttryck. Han tar inte etiska perspektiv vidare till diskussion med eleverna. Däremot ges utrymme för eleverna att ställa frågor och Anders svarar genom att förtydliga och vidare exemplifiera de teman han tar upp. Därtill följer eleverna bildvisningar uppmärksamt och arbetar med de bilduppgifter som han ger dem. När eleverna arbetar med uppgifter anammar de traditioner i bildtolkning och övar på de sätt som Anders visar. Genom sådana interaktioner synliggörs den bilddidaktisk-traditionsbundna diskursen, vilken också framträdde under intervjun eftersom han uttalade en strävan i att entusiasmera och engagera elever i seendepraktiker. Vad som väcker elevernas engagemang i klassrummet är bilder som skapar igenkänning, vilket leder till interaktioner mellan eleverna och Anders. Men starka reaktioner på bilder, såsom chock och äckel, som Anders tog upp under intervjun förekommer inte under de lektioner jag observerar. Stämningen är över lag lugn och präglas av fokus och uppmärksamhet på bilderna som visas och uppgifterna som ska göras.

Därtill framträdde under intervjun att Anders främst förhöll sig till den kulturella diskursen och betonade bilders kulturella sammanhang samt hur världen kan förstås genom bilder. I visuella möten framträder även hur Anders förhåller sig och eleverna till den kritisk-analytiska diskursen, vilken kunde skönjas under intervjun. Till exempel anas den genom att Anders berättade om bilduppgiften i att undersöka artefakters betydelser och hans avsikt att ge eleverna verktyg och teorier som leder till att de skapar förståelse för världen. I klassrummet framträder att han iscensätter en undervisning som ger stort utrymme för interaktioner kring hur bilder granskas och tolkas utifrån olika sammanhang. Anders sätter igång förhandlingar kring bildtolkning med fokus på teckentolkning och begrepp. Dessutom förekommer den kritisk-analytiska

och den kulturella diskursen sammanhängande. Granskning och tolkning av bilders innehåll är förenat med hur bilder förekommer i kulturella sammanhang. Tid, plats och sammanhang uttalas som faktorer som styr hur bilder ska tolkas och förstås. Således utvecklar Anders tillsammans med sina elever seendepraktiker i vilka det är centralt med förhandling av hur bilder kan granskas och tolkas som kulturella yttringar.

Det visar också att interaktioner kring granskning och tolkning av bilder utgör exempel på hur diskurser förekommer samtidigt och överlappar varandra i visuella möten. Jag har övervägt att dessa två diskurser skulle kunna benämnas som en diskurs. Till exempel skulle interaktioner kring bilders sammanhang kunna relateras till den kritisk-analytiska diskursen. Men i och med att Anders fokuserar på att visa bilder från kulturer i olika delar av världen, och förhållningssätt till dessa vid bildtolkning, valde jag benämningen kulturell diskurs. Därtill är det också skillnad mellan hur Anders och Stina iscensätter bildtolkning i visuella möten, vilket också har föranlett hur jag benämner diskurser. Båda utgår från teckentolkning och begrepp, men medan Anders didaktiska intentioner inbegriper tonvikt på kulturella aspekter så lägger Stina större fokus på bildskapande processer utifrån tekniska och estetiska aspekter.

Ett till exempel på överlappning av diskurser är när Anders visar bilder med tema lucia och berättar om hur traditioner, normer och värderingar kommer till uttryck. Bilders innehåll och sammanhang granskas och tolkas då ur kulturella och etiska perspektiv. Dessutom överlappar den historiska och den kulturella diskursen varandra, men åter igen skiljer det sig i hur lärarna förhåller sig. Medan Stina pekar på hur bilder kan vara historiska skildringar och traditioner i bildskapande, så riktar Anders fokus mot hur bilder förkommer i kulturer på olika platser runt om i världen. Förvisso skulle Anders förhållningssätt kunna relateras till den historiska diskursen eftersom han lyfter tid, plats och sammanhang. Men det är inte så jag tolkar hans interaktioner med eleverna och bilderna. Det han accentuerar i seendepraktiker tillsammans med eleverna är hur olika kulturer yttras, vilket inte i första hand görs med hjälp av historiska perspektiv utan snarare normkritik. Därtill lägger Stina mindre betoning på bilders sammanhang och visar bilder ur vad som brukar kallas för ett västerländskt perspektiv.

Vidare överlappar den bilddidaktiska-traditionsbundna och den kritisk-analytiska diskursen varandra. Anders berättar för eleverna om traditioner i bildtolkning som han uppmanar dem att anamma. Dock har jag valt att benämna den kritisk-analytiska diskursen som en egen diskurs eftersom bildtolkning ges stort utrymme i de visuella mötena i detta klassrum. Därtill framträder under intervjun att han även strävar efter ta till vara ungdomars upplevelser av visuell kultur. Det är en del i hur han avser att förnya bilddidaktiska traditioner genom att inte enbart hålla fast vid ett lärarperspektiv på bildval. Således anser jag att förhållningssätt till bilddidaktiska traditioner tjänar på att benämnas som en diskurs för att belysa förhållningssätt till traditioner inom

bilddidaktisk undervisning. Därtill finns skillnader mellan Anders och Stinas förhållningssätt till bilddidaktiska traditioner. Anders uttrycker under intervjun att han avser att föra traditioner vidare men även att utveckla dem, vilket sedan även framträder i visuella möten. Stina uttalar inte hur hon har tagit ställning till bilddidaktiska traditioner eller om hon vill utveckla dem, men använder traditionella modeller och begrepp i undervisningen. Under intervjun och de lektioner som jag observerar är det även vagt huruvida hon söker efter att relatera till ungdomarnas egna upplevelser av visuell kultur. I ett visuellt möte låter hon eleverna välja en filmskapare utifrån vad som tilltalar dem. Men det är ett undantag och valet av filmskapare leder inte till interaktioner om elevernas egna upplevelser. Exemplen ovan visar att det kan skilja sig i hur bildlärare förhåller sig till dessa diskurser. Genom att använda benämningarna avser jag att lyfta fram hur bildlärare dels förhåller sig till traditioner inom bilddidaktisk undervisning, dels iscensätter granskning och tolkning av bilder. Följaktligen formas seendepraktiker både på liknande och olika sätt i dessa klassrum, vilket implicerar att hur visualitet formas i visuella möten är relaterat till hur bildlärare förhåller sig till olika diskurser.

I inledningen till detta kapitel lyftes också att undervisningen inramas institutionellt av styrdokument. Även om syftet med denna studie inte inbegriper analys av kopplingar mellan ämnesplaner och iscensatt undervisning så vill jag ändå kommentera det. Min avsikt är att ge några exempel på kopplingar som indikerar att det institutionella regelverket påverkar hur Anders iscensätter visuella möten. Därför lyfts kortfattat några kopplingar till ämnesplanen i *Bildteori (Skolverket, 2011c)*, vilka exemplifierar hur observationerna med Anders och eleverna kan relateras till det styrdokumentet. Till exempel synliggörs kopplingar till ämnesplanen i det utrymme som Anders ger till att visa hur bilder från olika delar av världen kan förstås och kommunicerar i sina sammanhang. Han lägger cirka 70 procent av tiden under de sex lektionerna på bildvisningar då han lyfter begrepp och teckentolkning, som eleverna sedan får öva på i bilduppgifter. Det visuella mötet om onda och goda gestaltningar är ett exempel på det. Eleverna får också arbeta i en loggbok med reflektioner och övningar relaterat till det som Anders tar upp. I en traditionsbunden kontext lyfter Anders hur bilders betydelser är avhängiga det sammanhang som de förekommer i. Kopplingar mellan ämnesplanen och den iscensatta undervisningen kommer således till uttryck främst genom att han engagerar eleverna kring visuella teorier vid bildtolkning och bildskapande.

Positioner

Interaktioner i Anders och elevernas klassrum karaktäriseras av att de intar positioner som främst bildtolkare, men även bildskapare. Det inbegriper att Anders kontinuerligt bjuder in eleverna till interaktioner kring att titta på bilder, granska och tolka bilder, samt skapa bilder. Han ägnar större delen av lektionerna till att visa utvalda bilder som han berättar om utifrån olika teman. Då lyssnar, antecknar och frågar eleverna om bilderna och de teman han pratar

om. I anslutning till genomgångarna får eleverna bilduppgifter i vilka de ska reflektera kring och tillämpa det som Anders fick igenom. Dessutom lägger de som bildtolkare stort fokus på att undersöka och ifrågasätta vad som kommer till uttryck genom bilder i olika kulturella sammanhang.

Det är dock skillnad på hur Anders och eleverna intar positioner som bildtolkare. Han intar positionen som den erfarne bildtolkaren som utgår från bilddidaktiska traditioner, lyfter etiska frågor och använder begrepp när han går igenom och förklarar hur bilder kan granskas och tolkas. Åt eleverna konstruerar han positionen de oerfarna bildtolkarna som ska öva på att tolka och granska bilder, använda begrepp samt reflektera över etiska frågeställningar, såsom vid reflektion kring lucia och arketyp. Eleverna accepterar och intar positionen samt vänder sig i visuella möten till Anders som den erfarne bildtolkaren som leder dem. Det kan också skönjas att eleverna konstruerar bildtolkarpositionen delvis annorlunda än Anders. Till exempel i diskussion kring bilden av Mikaela som god uttalar eleverna känslor som glad, ledsen och kär när de tolkar vad som kommer till uttryck. Ett andra exempel är när Anja och Sabina uttrycker sig i termer av snygg när de förhandlar gestaltning av Anja som ond. Det pekar på att eleverna även konstruerar bildtolkarpositioner utifrån emotionella upplevelser och estetiska värderingar.

Därtill konstruerar Anders positionen de oerfarna bildskaparna åt eleverna som i bildskapande ska öva på att tillämpa det som han går igenom, såsom när eleverna fotograferar varandra som onda och goda. Åt sig själv konstruerar han inte motsvarande position. När eleverna får uppgifter att arbeta med interagerar han genom att ge verbala instruktioner kring hur de ska arbeta. Eleverna accepterar och intar positionen som bildskapare samt vänder sig i visuella möten till Anders som handleder genom att verbalt svara på deras frågor. Han arbetar inte själv med eller visar praktiska tillvägagångssätt i bildskapande. Å andra sidan kan bildvisningarna betraktas som visuella exempel på bildskapande. Dock presenterar han inte bilder som förebilder i bildskapande utan som exempel på hur bilder granskas och tolkas i olika sammanhang.

Utöver ovan nämnda positioner konstruerar Anders också positionen artefaktsamlaren som intresserar sig för att samla ting som uttryck för visuell kultur. Artefakterna tar han med till lektioner och eleverna får titta och känna på dem. Han berättar för eleverna om hur dessa ting kan granskas och tolkas med betoning på kulturella sammanhang. Därtill återger han anekdoter om artefakterna som markerar hans stora intresse för dessa ting. Eleverna visar också intresse för artefakterna genom att ställa frågor och undersöka dem när då håller i dem. Jag har övervägt om positionen artefaktsamlaren skulle ingå som en del av den erfarne bildtolkaren, eftersom båda positioner handlar om att granska och tolka bilder av olika slag. Men Anders specifika intresse för att leta och samla ting som betraktas som uttryck för kulturer runt om i världen utgör en grund för att benämna det som en egen position. Artefaktsamlaren är också en position som visar hur ett privat intresse kan påverka rollen som bildlärare. Under både intervjun och i visuella möten konstrueras den positionen,

vilket visar ett ställningstagande i hur Anders samlar och använder bilder. Detta intresse är också förknippat med hur han konstruerar positioner som bildtolkare, eftersom bilder som kulturyttringar ges ett stort utrymme i detta klassrum. Dessa positioner överlappar med andra ord varandra och även positionen läraren som privatpersonen.

Den sist nämnda positionen relaterar till hur han i rollen som bildlärare delar med sig av bilder ur sitt privatliv, såsom den ovanliga nöten som han köpte billigt på loppmarknad eller figuren Svarte Petter som han upplevde som barn. Men det involverar inte att han öppnar för att eleverna kan konstruera en position som privatpersoner tillsammans med honom i de visuella mötena. Å andra sidan bjuder han in till att de kan dela med sig av de bilder de möter utanför skolan när han säger att de kan lägga upp bilder i sin ”individuella mapp”. I samtal med mig säger han att det också händer. Men i klassrummet intar inte eleverna en position som privatpersoner tillsammans med Anders. Trots att han bjuder på sina privata upplevelser och anekdoter så uteblir den konstruktionen. Det kan tolkas som att det beror på att det är en stor klass och att han väver in sina privata exempel i genomgångar då eleverna främst förväntas lyssna, anteckna och fråga. Däremot konstruerar eleverna tillsammans med varandra positionen elever som privatpersoner, som umgås med klasskompisar och håller på med privata saker på mobilen samt datorn. Det sker när eleverna arbetar med bilduppgifter, vilket tillåter utrymme för samtal sinsemellan elever.

Därtill förhåller sig Anders i visuella möten till den etiska diskursen när han lyfter frågeställningar kring bilder, såsom när han påtalar diskriminering kring vem som får visas som lucia eller hur judar framställdes som lömska. Men de existentiella frågor som samtidigt kommer till uttryck genom de utvalda bilderna kommenteras inte. Han tar varken etiska perspektiv eller existentiella frågor vidare till diskussion med eleverna. Det medför att bildtolkarpositioner i första hand konstrueras med fokus på hur man kodar av budskap i bilder, såsom vilka normer och värderingar som kommer till uttryck i olika sammanhang. Vidare framträdde under intervjun att Anders konstruerade positionen den diskuterande läraren med fokus på att väcka elevernas reaktioner och därigenom skapa tillfällen för diskussion. Den positionen skymtar fram i visuella möten när han påtalar etiska perspektiv och väljer bilder som relateras till diskriminering, rasism och stereotypa gestaltningar. Men de visuella mötena inbegriper inte att han bjuder in eleverna till diskussion kring deras reaktioner på vad som kommer till uttryck i dessa bilder. Istället är det han som berättar om dessa perspektiv och betonar teckentolkning. I och med det får positioner som bildtolkare och artefaktsamlare mer utrymme i visuella möten än den diskuterande läraren.

För övrigt konstruerade Anders inte positionen den bildskapande läraren under intervjun och konstruerar den inte heller under de lektioner jag observerar. Han nämner under intervjun i förbigående att han tycker undervisningen

är som värdefullast när elever bland annat ”kan förstå värdet i det egna skapandet”. Men det är förvisso undervisning i ämnet *Bildteori* (Skolverket, 2011c) som jag observerar vilket kan vara en del av förklaringen till att den positionen inte framträder. Dock anser jag att undervisning i detta ämne inte utesluter att en sådan position kan konstrueras.

Utöver det kan den entusiastiske läraren också urskiljas i de visuella mötena. Anders väljer många bilder och berättar ingående om bilderna, vilket inkluderar privata anekdoter ur hans eget liv. Eleverna följer honom uppmärksamt genom att titta på bilderna, lyssna, anteckna och ställa frågor. Det kan tolkas som att Anders engagerar eleverna genom sina bildval. Å andra sidan krävs att eleverna följer sin lärare för att uppnå ett godkänt betyg.

Vidare finns det vissa tecken på att eleverna agerar utifrån opposition kring hur positioner konstrueras i de visuella mötena. Det händer att en del elever använder sina mobiler och datorer till annat än skolarbete, vilket föranleder att Anders emellanåt reglerar eleverna i att återgå till skolarbete. Men jag tolkar dessa interaktioner som att det snarare handlar om den övergripande skoldiskursen, vilket innebär att elever regleras av läraren att arbeta med det som betraktas som skolarbete. Över lag följer eleverna Anders genomgångar och instruktioner i de visuella mötena i klassrummet. Relationsbyggande i detta klassrum framträder därmed som att de framför allt konstruerar positioner som bildtolkare med fokus på konstruktioner av kunskap i bildtolkning. Kritiskt tänkande betonas som en värdefull konstruktion av kunskap i relation till bildtolkning. Men i visuella möten är det framför allt Anders i rollen som bildlärare som utövar kritiskt tänkande. De visuella mötena i detta klassrum präglas av hur makt och kunskap relaterar till varandra genom att Anders i rollen som bildlärare tydligt reglerar och styr iscensättandet av undervisningen.

Positioneringar av bilder och konstruktioner av kunskap

I de visuella mötena ovan positioneras bilder för att tjäna didaktiska syften, vilket innebär att de granskas och tolkas som fasta och föränderliga kulturella uttryck. Det inbegriper att bilder visas som exempel på traditioner, normer, värderingar och vinklade gestaltningar. Bilder positioneras också som barndomsupplevelser och smakfulla självporträtt. Därtill positioneras elevernas egna bilder som övningar i teckentolkning och kritisk granskning av bilders innehåll. Under intervjun positionerades bilder på ett liknande sätt men det som skiljer sig är att i visuella möten framträder inte bilder som underlag för diskussion. Istället framstår bilder som föremål för traditionell teckentolkning och avkodning av budskap.

Konstruktioner av kunskap som kommer till uttryck som värdefulla i de visuella mötena är att kunna granska och tolka bilder med hjälp av begrepp och traditionell teckentolkning. Det inbegriper att kunna ifrågasätta traditioner, normer och värderingar som kommer till uttryck genom bilder i olika sammanhang. Dessutom ramas konstruktioner av kunskap in av uttalade förväntningar om att följa bilddidaktiska traditioner. Under intervjun framträdde

konstruktioner av kunskap som värdefulla på liknande vis genom betoning på bildtolkning relaterat till kulturella sammanhang. Det som skiljer sig är att kunskap i att diskutera upplevelser inte framträder i visuella möten. Betoning ligger istället på konstruktioner av kunskap i teckentolkning och avkodning av budskap.

Sanningsregim

Tillsammans utgör ovan beskrivna regelbundenheter grunden för den sanningsregim som konstrueras i detta klassrum. Det inbegriper att Anders tillsammans med eleverna förhåller sig till diskurserna och iscensätter en undervisning som i stor utsträckning baseras på analys av bilders kontexter och hur människor kan förstås genom det. Således är visualitet i detta klassrum förenat med frågor om kulturella sammanhang, vilket framträder som en central förhandling i de visuella mötena. Sanningsregimen genomsyrar de visuella mötena och det är utifrån den som bilder granskas, tolkas och skapas. Den vinner också legitimitet eftersom eleverna accepterar att konstruera den tillsammans med Anders. Eleverna söker i interaktion med Anders efter att handla och uttrycka sig om hur bilder granskas och tolkas utifrån innehåll och sammanhang. Över lag läggs stor del av lektionstiden på att Anders visar bilder och utövar kritisk granskning och tolkning av vad som kommer till uttryck. Det handlar om ifrågasättande av traditioner, normer, värderingar och gestaltningar. Anders tar under genomgångar upp begrepp och teckentolkning, som eleverna sedan får öva och tillämpa i egna reflektioner och bildskapande. Han fortsätter då att konstruera sanningsregimen tillsammans med eleverna genom att svara på frågor och ge vidare exempel på de teman han lyfter. Exempel på det är när han berättar mer om arketyper för Hanna och leder visningen av elevernas egna fotografier som onda och goda. Eleverna förväntas också anamma bilddidaktiska traditioner när de granskar och tolkar bilder, vilket implicerar att de måste underkasta sig rådande traditioner i bildtolkning. Vidare ifrågasätter inte Anders eller eleverna sanningsregimen, vilket jag tolkar som att de är underkastade en syn på att det korrekta sättet att tolka bilder handlar om att betona kulturella kontexter. Därtill positionerar Anders sig som den vuxne/erfarne och eleverna som de barn/oerfarna som ska lära sig hur världen görs begriplig genom teckentolkning och att sätta sig in i bilders kontext. De visuella mötena formas följaktligen till stor del av den kulturella och den kritisk-analytiska diskursen, som även styr hur fokus riktas i de andra diskurserna. Sanningsregimen i detta klassrum har således betoning på att eleverna ska konstruera kunskap om traditionella tillvägagångssätt för att granska och tolka bilder utifrån tecken och kontext. Det ska leda till att eleverna själva fortsätter granska bilder utanför skolan med fokus på att avkoda vad som kommer till uttryck genom bilder i olika sammanhang.

7. Diskussion

I detta kapitel redogörs för slutsatser och tolkningar av studiens resultat med utgångspunkt i forskningsfrågorna. Resultatet diskuteras utifrån teoretiska perspektiv, begrepp och tidigare forskning. Efter diskussionen följer förslag till vidare forskning.

Syftet med denna studie är att bidra med fördjupad förståelse av hur kunskap och positioner konstrueras i visuella möten i klassrummet genom att problematisera den diskursiva praktiken i bilddidaktisk undervisning i gymnasieskolan. Fokus ligger på att undersöka och analysera bildlärares val av bilder till undervisning och interaktioner i klassrummet som involverar bildlärarna, eleverna de utvalda bilderna.

Nedan besvaras forskningsfrågorna i tur och ordning. Den första frågan handlar om hur bildlärare konstruerar positioner i berättelser om val av bilder till undervisning. Den andra frågan lyfter vilka konstruktioner av kunskap som framträder som värdefulla i bildlärares berättelser om val av bilder till undervisning. Den tredje forskningsfrågan har fokus på hur bildlärare och elever konstruerar positioner i visuella möten i klassrummet. Den fjärde forskningsfrågan tar upp vilka konstruktioner av kunskap som framträder som värdefulla i visuella möten i klassrummet.

Analysen av bildlärarnas berättelser om bildval och interaktioner med eleverna betraktas som en möjlig dimension i hur bildlärare och elever förhåller sig till diskurser. Således ses de belysta konstruktionerna av kunskap och positioner som uttryck för hur skolan som en del av en större diskursiv praktik möjliggör eller begränsar bilddidaktisk undervisning.

Konstruktioner av positioner i bildlärares berättelser

Nedan följer diskussion av den första forskningsfrågan om hur bildlärare konstruerar positioner i berättelser om val av bilder till undervisning. Diskussionen bygger på resultaten som har presenterats ovan och som här tolkas, fördjupas och diskuteras vidare i relation till tidigare forskning.

Bildlärares val av bilder – en komplex diskursiv praktik

Bildlärarna Stina och Anders konstruerar positioner i sina berättelser om val av bilder till undervisning som röjer en komplex diskursiv praktik, vilken in-

volverar ställningstaganden som de behöver göra i rollen som bildlärare. Bilder som bildlärarna väljer bidrar till både deras och elevernas konstruktioner av hur de ser på och förstår världen. Eftersom bilderna utgör en väsentlig del av hur de skapar mening tillsammans med eleverna har deras bildval betydelse för vad som kommer uttryck eller inte, samt hur det kommer till uttryck i visuella möten. Hur bildlärarna utifrån didaktiska syften väljer bilder visar på en splittring över möjliga positioner som den bildsamlande, ställningstagande, bildtolkande, bildskapande, diskuterande och entusiastiske läraren. Därtill konstruerar bildlärarna genom sina berättelser om bildval positioner åt eleverna som bildtolkare och bildskapare, det vill säga utifrån hur de avser att bilderna de väljer ska användas i undervisningen indikeras även hur de konstruerar elevers positioner.

Val av läromedel

Bildlärarna letar och samlar bilder utifrån didaktiska syften, vilket innebär att de konstruerar positionen den bildsamlande läraren. Deras bildval styrs av hur de betraktar färdiga läromedel som finns tillgängliga kontra att skapa egna läromedel. Både Stina och Anders föredrar att leta och samla bilder själva. De utgår inte från att använda färdiga läromedel, vilket kan ses som en kritik mot utbudet av färdiga läromedel. Didaktiskt positionerar sig båda bildlärarna istället utifrån att leta bilder och skapa läromedel till lektioner utifrån sina egna upplevelser och erfarenheter av visuell kultur. De utgår inte primärt från färdiga läromedel eftersom dessa inte till fullo uppfyller de didaktiska syften som bildlärarna har för avsikt att iscensätta i undervisningen. Istället strävar de genom sina bildval efter att själva välja hur visualitet konstrueras i klassrummet tillsammans med elever. Således kommer deras syn på vilka konstruktioner av kunskap som är eftersträvansvärda till uttryck genom deras bildval. Följaktligen styrs bildlärarna utifrån sin strävan mot att själva leta och utforma egna läromedel.

Upphovsrätt som ett dilemma

Bildlärarnas ställningstagande att själva välja bilder relaterar även till det stora utbud av bilder som finns tillgängligt på internet. Dagens digitala och visuella teknologier innebär ett stort flöde av bilder, vilket möjliggör för bildlärarna att leta och hitta alla möjliga olika slags bilder på internet. Således är behovet av färdiga läromedel mindre än tidigare eftersom bilder enkelt kan sökas på internet. Lärare behöver också begrunda hur kunskap konstrueras och utveckla arbetssätt i bildundervisning i förhållande till dagens utbud av digital media (Grushka et al., 2018).

Dessutom prioriterar bildlärarna Stina och Anders att fritt kunna välja bilder när de letar bilder till undervisningen. Därför har de tagit ställning för att kringgå upphovsrätten för att fullt ut kunna uppfylla de didaktiska intentionerna med sina bildval. På så vis inbegriper den bildsamlande positionen ett dilemma för bildlärarna. Om de begränsar urvalet utifrån upphovsrätt medför

det att vissa bilder inte kan väljas och därmed utesluts från undervisningen. Dessutom pekar Anders på att det tar tid att söka reda på vem som har upphovsrätt. Istället för att lägga tid på att undersöka upphovsrättsliga frågor prioriterar han att söka och fritt välja bilder ur visuell kultur som finns tillgänglig.

Enligt Buhl (2009) har de bilder som används i skolan didaktiska funktioner och utgör en visuell repertoar som relaterar till pedagogiska syften kring att förändra eleven med avsikten att skapa ny insikt. Hon menar att skolan har ett ansvar för val av visuell repertoar eftersom eleverna bär med sig den under resten av livet och att den utgör underlag för reflektionsstrategier och konstruktioner av verklighet. Bildlärare har således ett didaktiskt ansvar för bildval eftersom det påverkar byggandet av elevers visuella repertoar och vilka konstruktioner av kunskap som därigenom möjliggörs. Om urvalet begränsas utifrån upphovsrätt så begränsas även elevers visuella repertoar. Upphovsrätt blir därför problematiskt för bildlärares yrkesutövande och kräver ställningstagande för vad som ska prioriteras, det vill säga om bildlärare ska följa upphovsrättslagen eller möjliggöra bredare urval av bilder till undervisning. Genom det blottläggs ett etiskt perspektiv på hur bilder kan och får väljas till bilddidaktisk undervisning. Upphovsrätt försvårar för bildlärarna att bedriva en undervisning som inkluderar den mångfald av visuell kultur som står till buds i dagens samhälle. Bildlärare behöver kunna visa exempel ur rådande visuell kultur för att kunna erbjuda en relevant och aktuell undervisning. Vidare innebär det ett omfattande arbete att leta reda på vem som har upphovsrätt och att be om tillstånd, om det ens går. Därför kan det leda till att bildlärare använder bilder utan att be om tillstånd. Således relaterar bildlärarnas val av ståndpunkt i att själva välja bilder och att välja bilder fritt, även om det innebär att kringgå upphovsrätten, till att de konstruerar positionen den ställningstagande läraren.

I linje med Buhl (2009) visar således studiens resultat att det är av större vikt för bildlärarna i denna studie att visualitet i klassrummet inte begränsas av vilka bilder som får väljas eller inte. De tar ställning för att tillgodose byggandet av elevernas visuella repertoar utifrån befintlig visuell kultur, vilket står i relation till vilka konstruktioner av kunskap som därigenom möjliggörs.

Fånga elevernas intresse för att skapa och tolka bilder

Bildlärarna positionerar sig även utifrån att deras bildval syftar till att eleverna ska skapa och tolka bilder. De utvalda bilderna får således didaktiska funktioner som reflektionsstrategier som relaterar till att eleverna ska framställa och förstå bilder (Buhl, 2009). Bildlärarna avser genom bildvalen att fånga elevernas intresse och engagera dem i seendepraktiker. Stina konstruerar positionen den bildskapande läraren genom att betona bildval som syftar till att visa eleverna tekniska, konstnärliga och kompositionella lösningar i bildskapande. Därtill konstruerar hon positionen den bildtolkande läraren som handlar om att eleverna mer ingående ska analysera bilders innehåll. Således avser hon att konstruera positioner åt eleverna som bildskapare och bildtolkare. Anders

konstruerar också positionen den bildtolkande läraren när han berättar om sina bildval. Bilderna han väljer utgör exempel på kulturella uttryck. Hans intentioner med bildvalen är framför allt att eleverna ska öva på att tolka bilder utifrån det kulturella sammanhang som de förekommer i. Bildskapande nämner han mer i förbigående som en del av undervisningen. Åt eleverna avser han således att konstruera positioner framför allt som bildtolkare men även bildskapare. Tidigare forskning visar att bilddidaktisk undervisning prioriterar tekniska aspekter i bildskapande framför att arbeta med bilders kommunikativa aspekter (Björck, 2014; Lind, 2010; Marklund, 2019; Pettersson & Åsén, 1989; Welwert, 2010). Stinas förhållningssätt till bildval pekar mot betoning av tekniska aspekter. Men Anders förhållningssätt visar tvärtom ett fokus på kommunikativa aspekter. Således skiljer sig deras förhållningssätt åt vid val av bilder och stämmer delvis överens med tidigare forskning om vilka aspekter som betonas i bildundervisning.

Vidare tolkar Marner och Örtegren (2015b) begreppet frihet i relation till hur det uppfattas i bildundervisning. De drar slutsatsen att frihet handlar om att förhålla sig till sociokulturella relationer och en process som innebär delaktighet, kreativitet och kommunikation. Både Stinas och Anders intentioner med bildval indikerar att de väljer och avser att använda bilder som leder till att elever konstrueras som delaktiga, kreativa och kommunikativa bildskapare och bildtolkare. Anders uttrycker också genom sina bildval fokus på att arbeta med kultur och sammanhang, vilket Marner och Örtegren (2015b) ser att frihetsbegreppet öppnar för i bildundervisning.

Därtill konstruerar Anders även positionen den entusiastiske läraren, som inbegriper en strävan efter att entusiasmera elever genom bildvalen, vilket bottnar i bilddidaktiska traditioner. Positionen har sitt ursprung i hur han uppfattar att tidigare kollegor ”trollband” elever och hans egna lärare ”hade föreställning” för studenter när de använde bilder, vilket utgör inspiration för honom. På liknande sätt söker han efter att engagera eleverna genom sin egen entusiasm kring bilder. Därför kopplar han även bildvalet till sina egna personliga intressen, såsom att leta och samla artefakter. Anders strävar således efter att föra bilddidaktiska traditioner vidare. Pettersson och Åsén (1989) drar en liknande slutsats kring hur lärarens egen utbildningstid och tips från kollegor utgör inspiration för hur undervisning utformas. Men Anders avser även att utveckla de bilddidaktiska traditionerna genom att inkludera bilder som relaterar till visuell kultur som eleverna upplever i sin vardag. Således har Anders intentioner med sina bildval som tidigare forskning efterfrågar, nämligen att förena ungas perspektiv på visuell kultur i och utanför skolan samt hur det inbegriper meningsskapande (Hellman, 2017; Marklund, 2019; Sparrman, 2002; Welwert, 2010). Därmed anknyter hans bildval även till bilddidaktiska syften kring att väga in elevernas erfarenheter av visuell kultur.

Elevers förväntade reaktioner påverkar bildvalen

Vidare implicerar bildlärarnas berättelser om bildval att det finns en bortre gräns för vilka bilder som kan väljas med tanke på hur elever antas reagera. Stina överväger hur eleverna kan reagera på bilderna som hon väljer. Hon avser att välja bilder som är ”mer neutrala” och ”lagom”. De får inte vara ”för otäcka”. Därför undviker hon bilder som kan väcka för starka reaktioner, såsom ”förnedring och kränkningsbilder”. Anders däremot konstruerar positionen den diskuterande läraren som avser att väcka reaktioner hos eleverna genom att välja bilder som leda till upplevelser av ”äckel” och ”chock”. Genom sådana utmanande bildval avser han att skapa gemensamma upplevelser som leder till att eleverna engageras i diskussion och reflektion. Å andra sidan uttrycker han att lärare behöver vara ”lyhörda” så att upplevelser inte blir för svårhanterliga för vare sig lärare eller elever. Dock anser Anders att lärare ska våga välja bilder för att göra skillnad för eleverna och inte styras av rädsla för vad som kommer till uttryck genom bilder. Han överväger med andra ord var gränsen går för vilka bilder som kan väljas eller inte. Även om bildlärarna uttrycker sig delvis på olika sätt så kan slutsatsen dras att de båda pekar på en bortre gräns för vilka bilder som kan väljas till undervisningen med tanke på hur elever kan tänkas reagera. Med andra ord är förväntningar kring elevernas reaktioner och upplevelser en del av vad som styr båda dessa bildlärares val av bilder till undervisning.

Denna bortre gräns är att betrakta som en uteстängningsprincip i form av ett förbud kring vad som får eller inte får komma till uttryck genom bildlärarnas val av bilder. Genom bildlärarnas överväganden kring hur elever kan tänkas reagera framkommer att vissa bilder sorteras som för svåra att visa. Bildlärarnas didaktiska intentioner med den sorteringen tolkar jag som att de handlar om att iscensätta visuella möten som blir emotionellt genomförbara. Men samtidigt visar sorteringen att rollen som bildlärare innefattar privilegiet att utesluta vissa former av visualitet beroende på vad som upplevs problematiskt att hantera i undervisningen. Pettersson och Åsén (1989) diskuterar också uteslutningar med avseende på hur klassrumspraktik färgas av att lärare och elever inte har samma villkor eftersom läraren står för urvalet av material till undervisningen. Således medför bildlärarnas val av bilder att vissa bilder sorteras bort redan innan de når klassrumspraktiken utifrån bildlärarens bedömning av vad som antas vara hanterbart i visuella möten. Begränsningarna av bildvalen påverkar i sin tur vilka konstruktioner av kunskap som möjliggörs eller inte, vilket utvecklas vidare nedan.

Pornografiska bilder undviks

Bildlärarna i denna studie undviker även att välja pornografiska bilder. Stina berättar om hur hon upplevde att bli ålagd att visa och analysera pornografiska bilder som en annan bildlärare hade valt till ett ”sexualkunskapstema”. I möte med eleverna kring bilderna uppstod diskussioner som Stina ”inte ville ha”.

Hon nödgades också välja bort vissa bilder som hon inte ville visa. Efteråt ångrade hon visningen av bilderna, vilket resulterade i hennes ställningstagande att själv välja bilder och besluta vad hon vill uttrycka genom sina bildval. Anders berättar att han inte drar sig för att visa bilder som ”innehåller sexuella skildringar” och som kan vara ”jättekänsligt”. Men han tar samtidigt ett tydligt ställningstagande i att inte visa pornografiska bilder. Han uttrycker att ”det är ingen poäng” med att han visar sådana bilder eftersom ”det vet alla hur det ser ut”. Således konstruerar båda bildlärarna den bildsamlande positionen utifrån att utesluta pornografiska bilder i undervisningen. Foucault (1971/1993) skriver att förbud kan uppträda i form av vem som får nyttja det priviligierade subjektets rätt att uttrycka sig. I detta fall är det bildlärarna som väljer vad som får komma till uttryck eller inte genom deras bildval till undervisningen. Även om det handlar om att bildlärarna upplever att pornografiska bilder är svåra att visa eller självklara, så utgör det likväl en utestängning av vad som får komma till uttryck genom bilder i undervisning.

En följd av att pornografiska bilder inte visas i undervisningen är att eleverna istället får uppleva och konstruera positioner i förhållande till sådana bilder i andra sammanhang. Men att elever förhåller sig till hur kroppar framställs genom bilder visar Erikssons studie (2019) om bilddidaktisk undervisning i gymnasieskolan. Hon drar slutsatser om att elever ser och framställer bilder som uttryck för uppfattningar om kroppar, vilket hon även relaterar till jämställdhetsarbete i gymnasieskolan.

I samband med att Anders säger att han inte väljer pornografiska bilder reflekterar han kring ”en etisk gräns” när han väljer bilder, som till exempel när han visar skildringar av ”döda kroppar” och ”rondellhundar”. Genom att våga välja och visa bilder som diskussionsunderlag avser han att göra skillnad, men säger också att bildlärare själva måste ”dra en gräns” för sina bildval. Följaktligen utgör bildlärarnas val av bilder en balansgång mellan vilka bilder som de anser sig kunna visa eller inte. De överväger med andra ord konsekvenser av sina bildval till undervisning. Därav följer att bildlärarna överväger etiska frågor som berör deras yrkesutövande, såsom dilemman med upphovsrätt och elevers reaktioner på bilder, vilket visar att de förhåller sig till en etisk diskurs. Således möjliggör eller begränsar deras bildval hur de konstruerar visualitet tillsammans med elever i visuella möten i klassrummet.

Konstruktioner av kunskap i bildlärares berättelser

Nedan följer diskussion av den andra forskningsfrågan om vilka konstruktioner av kunskap som framträder som värdefulla i bildlärares berättelser om val av bilder till undervisning. Diskussionen bygger på resultaten som har presenterats ovan och som här tolkas, fördjupas och diskuteras vidare i relation till tidigare forskning.

Bildval och didaktisk potential

I analysen av bildlärarnas berättelser har jag visat att de tar ställning för hur de letar, samlar och väljer bilder. Vidare inbegriper deras bildval även didaktiska överväganden genom de funktioner som bilderna sedan får i undervisningen (Buhl, 2009). Den kunskap som konstrueras i de visuella mötena är relaterad till hur visualitet väljs ut och konstrueras i klassrummet. Bildvalen läraren gör inbegriper således didaktisk potential som kan medföra både möjligheter och begränsningar vid konstruktioner av kunskap i undervisningen.

Tekniska, konstnärliga, analytiska och estetiska intentioner

Stina väljer bilder som ska tjäna didaktiska syften i form av illustrationer, instruktioner, förebilder och föremål för estetiska värderingar. Hennes berättelse om bildval visar att hon förhåller sig till en teknisk diskurs som får stort utrymme och dominerar vilka konstruktioner av kunskap som betonas. Stinas urval av bilder syftar på en generell nivå leda till att eleverna ska konstruera kunskap om bildskapande processer med betoning på tekniska aspekter. Dessutom visas samtida och historiska förebilder inom bildskapande för eleverna genom hennes bildval, vilket inbegriper att hon även förhåller sig till en historisk diskurs. Stinas förhållningssätt till diskurserna resulterar i att eleverna förväntas konstruera kunskap om tekniska, konstnärliga och kompositionella lösningar i bildskapande. De intentioner som Stina poängterar med sina bildval ligger i linje med hur tidigare forskning har ringat in att tekniska aspekter i praktiskt bildskapande prioriteras i bilddidaktisk undervisning (Björck, 2014; Lind, 2010; Marklund, 2019; Pettersson & Åsén, 1989; Welwert, 2010). Likaså pekar även Stinas bildval på vad Zander (2007) analyserar som diskurstraditioner i konstnärlig undervisning, det vill säga förmedling av rådande konstnärliga traditioner.

Men även om Stina i stor utsträckning betonar tekniska och konstnärliga aspekter så lyfter hon också att eleverna får arbeta med att tolka bilders innehåll för att genom det uppnå fördjupad förståelse för vad som uttrycks genom bilder. Det indikerar att även bildanalytiska konstruktioner av kunskap betonas genom hennes bildval. Således ges utrymme för en kritisk-analytisk diskurs i Stinas berättelse om bildval. Tidigare forskning har tagit upp att kommunikativa former av kunskap ges mindre utrymme i bildundervisning (Björck, 2014; Lind, 2010; Marklund, 2019). Till exempel drar Marklund (2019) slutsatsen att det finns behov av att kombinera tekniska färdigheter med hur berättande sker genom bilder i grundskolans bildundervisning. Stinas berättelse utgör ett exempel på att både tekniska och analytiska konstruktioner av kunskap avses att kombineras i bilddidaktisk undervisning.

Vidare nämner Stina att hon ofta visar bilder för eleverna med avsikten att uppmärksamma vad som gör en bild ”bättre än den andra”. Därmed syftar Stinas bildval även till att eleverna ska konstruera kunskap i hur bilders estetiska uttryck värderas, till exempel med hjälp av regler som ”gyllene snittet”.

Hon förhåller sig på så vis även till en estetisk diskurs kring vad som utgör smakfulla kompositioner i bildskapande, vilket sålunda även styr vilka konstruktioner av kunskap som betraktas som värdefulla. Även Illeris och Arvedsen (2011) samt Lind (2010) drar slutsatser om att bilddidaktisk undervisning styrs av uppfattningar om vad som är tilltalande estetiskt. Dock skymtar endast den estetiska diskursen fram i Stinas berättelse om bildval. Senare under observationer i klassrummet skulle det visa sig att det är en dominerande diskurs som i stor utsträckning styr konstruktioner av kunskap, vilket utvecklas vidare nedan.

Kulturella, kontextuella, diskuterande och livsvidgande intentioner

Anders väljer bilder som ska tjäna didaktiska syften i form av stöd för minnet, diskussionsunderlag, kulturella uttryck och perspektiv på världen. Hans berättelse om bildval visar att en kulturell diskurs får stort utrymme och dominerar vilka konstruktioner av kunskap som betonas som värdefulla. På en generell nivå syftar hans urval av bilder till att eleverna ska konstruera kunskap om bildtolkande processer med fokus på bilders kulturella sammanhang och hur världen kan förstås genom bilder. Till exempel berättar han att eleverna får arbeta med att tolka hur artefakter kan förstås utifrån sina kulturella sammanhang. Anders intentioner kring att välja bilder som leder till att eleverna konstruerar kunskap om bilders sammanhang och hur världen kan förstås relaterar jag till vad flera tidigare studier lyfter som potential med bilddidaktisk undervisning. Till exempel drar Welwert (2010) slutsatsen att bildundervisning i skolan kan handla om att engagera eleverna i livsfrågor. Ett till exempel är Marklund (2019) som pekar på att elever genom arbete med bildberättande i skolan kan utvidga sin förståelse för vad bilder kommunicerar i olika sammanhang. Ett ytterligare exempel är Grushka (2009, 2011) som för fram att bildundervisning kan utformas så att elever får arbeta med frågor om hur identitet konstrueras.

Dessutom avser Anders att bilderna han väljer ska utmana eleverna till att göra ”tankesprång”, vilket handlar om att ifrågasätta vanor för att söka efter nya kombinationer och möjligheter vid problemlösning. Därigenom betonar han konstruktioner av kunskap i bildskapande som utgår från att söka efter nya och oväntade kombinationer. Således är Anders intentioner med bildval att eleverna ska engageras i att diskutera bilders betydelser och fortsätta ta egna initiativ kring hur bilder skapar mening. Det liknar de slutsatser som Grushka (2009) drar om att bildundervisning kan öppna för experimenterade processer och kritisk reflektion som involverar att eleverna själva får söka förståelse för olika sätt att se på världen. Likaså ligger det i linje med vad Illeris (2002) för fram om att bilddidaktisk undervisning behöver inkludera en diskursiv mångfald kring vad bilder är och kan vara, samt hur bilder förekommer i olika sammanhang.

Vidare strävar Anders efter att hans bildval ska väcka reaktioner som leder till reflektioner och diskussioner. Genom det förväntas eleverna konstruera

kunskap i att kunna diskutera upplevelser som uppstår i visuella möten, vilket syftar till att eleverna ska kunna fortsätta vidga sin syn på världen även efter skoltiden. I detta avseende bottnar hans bildval i didaktiska traditioner kring hur elever engageras i seendepraktiker. Han strävar efter att engagera sina elever liksom tidigare kollegor kunde prata om en bild så att ”efter en timme är den fylld med liv” och hans egna lärare lyfte ”skruvade hypoteser” om bilder. Utifrån hur han minns upplevelser av bilder i undervisning söker han efter att iscensätta visuella möten som ska leda till att eleverna minns vad han tar upp. På så vis får hans bildval funktioner som stöd för minnet samtidigt som det pekar på hur didaktiska traditioner är en grundval för Anders urval av bilder. Traditionerna kring att diskutera bilder handlar således för honom om att entusiasmera eleverna i visuella möten så att de konstruerar kunskap som de fortsätter använda för att förstå världen. Han förhåller han sig därmed till en bilddidaktisk-traditionsbunden diskurs när han väljer bilder, vilket underförstått handlar om intentioner kring att iscensätta visuella möten som inte tråkar ut eleverna eller leder till att de tappar intresset. Anders didaktiska intentioner riktas mot att eleverna ska minnas och i andra sammanhang kunna använda de konstruktioner av kunskap som formas i visuella möten.

I Anders förhållningssätt till bilddidaktiska traditioner finns paralleller med Petterssons och Åséns (1989) slutsatser kring att klassrumspraktik påverkas av hur lärare omsätter undervisning utifrån vad som är bättre eller sämre enligt sociala och kulturella konventioner. Det framgår tydligt att Anders styrs i sina bildval och didaktiska intentioner av hur han uppfattar konventioner kring bilddidaktisk undervisning. Vidare kan Anders strävan efter att eleverna själva ska kunna fortsätta vidga sin syn på världen även ses utifrån den neoliberala diskurs som flera studier lyfter (Lind, 2010; Lindgren, 2006; Marklund, 2019). Den neoliberala diskursen inbegriper idéer om hur barnet genom estetisk undervisning ska befrias (Lindgren, 2006) och ska förstå sitt eget lärande (Lind, 2010).

Rollen som bildlärare är relaterad till konstruktioner av kunskap

Bildlärarnas berättelser visar hur de som talande subjekt har privilegier att i klassrummet välja vilka slags bilder som ska visas och hur de presenteras. Genom sitt bildval påverkar bildlärarna hur visualitet väljs till och konstrueras i undervisning och vilka konstruktioner av kunskap som därigenom betonas som värdefulla. Därtill visar bildlärarnas berättelser olika men också delvis liknande fokus på hur bilddidaktisk undervisning avses att iscensättas i gymnasieskolan. Dessa skillnader kan bero på att det är olika skolmiljöer, gymnasieprogram och ämnesplaner. Men framför allt drar jag slutsatsen att det är hur bildlärarna förhåller sig till de olika diskurserna som styr hur de väljer bilder. Det vill säga, rollen som bildlärare inbegriper att de måste ta ställning och konstruera positioner och förhålla sig till rådande diskurser, men för det finns ingen färdig mall att följa. Det handlar snarare om hur lärare underkastar sig eller utövar jag-tekniker i förhållande till olika diskurser. Ett exempel på jag-

tekniker som framkommer i resultaten är bildlärarnas sätt att uttrycka sig kring förväntningar på elevers reaktioner som en bortre gräns för deras bildval. Ett ytterligare exempel är hur bilder väljs utifrån att mer eller mindre betona bildskapande eller bildtolkande processer. Jag menar att Stinas och Anders berättelser visar att positioner kan konstrueras via betonandet av olika aspekter och syften med bildval till bilddidaktisk undervisning. Bildlärarnas förhållningssätt till diskurser visar variationer i hur de konstruerar sig själva som subjekt.

Vidare betonar tidigare forskning vikten av rörlighet och förhandling vid konstruktioner av positioner i bilddidaktisk undervisning (Hellman, 2017; Illeris, 2002; Lind, 2010). Jag tolkar Stinas och Anders berättelser som att det finns utrymme för rörlighet vid konstruktioner av positioner i bilddidaktisk undervisning eftersom deras förhållningssätt till diskurserna skiljer sig. Deras berättelser visar hur de både på liknande och olika sätt strävar efter att välja bilder och iscensätta undervisning utifrån ställningstaganden som de gör i rollen som bildlärare.

Ovan har jag diskuterat hur bildlärares berättelse om bildval visar bilddidaktiska konstruktioner av kunskap och positioner. Nedan fortsätter jag att diskutera forskningsfrågorna som handlar om visuella möten i klassrummet.

Konstruktioner av positioner i visuella möten

Nedan följer diskussion av den tredje forskningsfrågan om hur bildlärare och elever konstruerar positioner i visuella möten i klassrummet. Diskussionen bygger på resultaten som har presenterats ovan och som här tolkas, fördjupas och diskuteras vidare i relation till tidigare forskning.

Klassrumspraktiken – en komplex diskursiv praktik

Interaktionerna i båda klasserna i denna studie visar hur klassrumspraktik i bilddidaktisk undervisning är en komplex diskursiv praktik. Bilderna som bildlärarna väljer och använder tillsammans med eleverna har betydelse för hur visualitet konstrueras i klassrummet. De visuella mötena involverar förhandlingar kring bilders betydelser, utveckling av seendepraktiker och konstruktioner av positioner. Bildlärarna förhåller sig till diskurser och konstruerar positioner åt sig själva och eleverna i visuella möten i klassrummet. Eleverna accepterar och intar positioner som bildläraren konstruerar åt dem, men fortsätter även själva att konstruera positioner. Interaktionerna i de visuella mötena visar på en splittring över möjliga positioner som bildtolkare, bildskapare, privatpersoner, artefaktsamlare och livsgrubblare.

Förhandlingar om estetiska värderingar

I visuella möten konstruerar Stina främst positioner som bildskapare åt sig och eleverna. Det handlar om olika bilduppgifter som eleverna ska göra, vilka riktas mot hur bilder skapas tekniskt och estetiskt på olika vis. Genom det sätter

Stina igång förhandlingar kring hur bilder kan värderas estetiskt, vilket inbegriper att hon lägger fokus på hur smakfulla bilder formas. Det handlar om hur bilder kan värderas i termer av intressanta, fina, snygga och bra. Dock är det skillnad på hur positioner konstrueras som bildskapare. Stina konstruerar sig som den erfarne bildskaparen som leder eleverna, som istället erbjuds positionen som de oerfarna bildskaparna. Eleverna intar denna position genom att vända sig till Stina i hennes roll som den erfarne bildskaparen. Det sker till exempel när Stina handleder eleverna i redigering av fotografier till skoltidningen. Eleverna söker i interaktioner med Stina efter hur bilder kan skapas och bedömas utifrån estetiska värderingar. Interaktioner visar således att de förhåller sig till en estetisk diskurs, som dominerar de visuella mötena i detta klassrum och styr hur visualitet konstrueras. Dessutom ges stort utrymme åt en teknisk diskurs, vilket involverar att Stina lägger stor del av lektionstiden på att eleverna under hennes handledning får arbeta med praktiskt bildskapande utifrån tekniska aspekter. Det finns flera tidigare studier som också visar att tekniska aspekter betonas och prioriteras i bildundervisning (Björck, 2014; Lind, 2010; Marklund, 2019; Pettersson & Åsén, 1989; Welwert, 2010).

Även den dominerande estetiska diskursen som synliggörs i visuella möten i detta klassrum kan relateras till vad tidigare forskning har belyst. Lind (2010) drar slutsatser om hur positioner kan bli låsta när bild som ämne hålls kvar i ett grepp av ”en romantisk uttrycksestetik” (s. 89), vilket enligt Lind (2010) behöver utmanas för att möjliggöra nya positioner och en breddning av kunskapsbegreppet. Därtill drar Arvedsen och Illeris (2011) slutsatsen i sin studie att det var svårt att få lärarstudenter att öppna för andra perspektiv på bildskapande än estetiska som riktas mot att skapa fina och intressanta bilder. I linje med tidigare forskning drar jag slutsatsen att Stinas och elevernas bildskapande positioner i stort sett kretsar runt det sköna estetiska bildskapandet. Bedömningar av bilders estetiska värde är ett självklart didaktiskt syfte med undervisningen och ifrågasätts inte. Den estetiska diskursen är därtill tätt sammanlänkad med den tekniska diskursen i de visuella mötena i detta klassrum eftersom teknik relateras till hur smakfulla bilder skapas.

Vidare betonar Stina samtida och historiska bildskapare som förebilder och iscensätter visuella möten som handlar om att eleverna ska utgå från erkänt bildskapande. Det betyder att förhandlingarna om estetiska värderingar även inbegriper förhållningssätt till konstnärliga traditioner. På så vis förhåller sig Stina och eleverna till en historisk diskurs, vilket implicerar att de underkastar sig rådande estetik i etablerat bildskapande när de konstruerar de bildskapande positionerna. Det förhållningssättet har likheter med Zanders (2007) slutsats att konstnärlig undervisning (*art education*) inkluderar berättelser om hur konst skapas och att elever befinner sig i sociala kontexter som förmedlar de konstnärliga traditioner som finns. Zander (2007) menar även att det är vanligt att läraren styr eleverna genom att ställa frågor och bekräfta samt korrigera elevernas svar, vilket leder till att eleverna söker efter de rätta svaren istället

för att själva berätta om hur de upplever konst. Stinas och elevernas interaktioner kring etablerat bildskapande tyder på ett sådant reglerande förhållningssätt. Till exempel synliggörs det när de analyserar filmen *Waltzing Tilda* (Wilhlemsson, 2017) och pratar om fotografiet *Arbeta på havet* (Johansson, 2007).

Över lag inbegriper de visuella mötena att Stina reglerar elevernas beteende och lämnar lite utrymme åt dem att själva konstruera positioner som bildskapare. Det betraktar jag som en yttring av hur den övergripande skoldiskursen styr konstruktioner av positioner, det vill säga det är lärarens privilegium att bedöma, belöna och bestraffa elevers prestationer (Foucault, 1975/2017). Därtill konstruerar Stina positioner som privatpersoner både åt sig själv och eleverna, vilket inbegriper att hon samtalar med eleverna om privata upplevelser utanför skolan. Eleverna fortsätter också att konstruera positionen som privatpersoner tillsammans med varandra. Upprättandet av relationer i detta klassrum involverar således att lärare och elever ger varandra förtroenden. Det förtroendet bygger Stina vidare på när hon som bildlärare tillsammans med eleverna förhandlar bilders estetiska värde och betonar vilka konstruktioner av kunskap som är värdefulla.

I de visuella mötena med Anders och hans elever ges de estetiska och tekniska diskurserna mindre utrymme. Jag tolkar hans förhållningssätt som att han försöker avhålla sig från estetiska värderingar och fokuserar på andra aspekter i undervisningen. Den estetiska diskursen indikeras genom enstaka interaktioner, men analysen av empirin visar att Anders snarare förhåller sig normkritiskt utifrån etiska perspektiv med utgångspunkt från bilders innehåll och sammanhang. Således förhåller sig Anders och hans elever i högre grad till andra diskurser när de konstruerar positioner, vilket jag utvecklar nedan. Dock finns det exempel på att Anders elever konstruerar positioner i förhållande till den estetiska diskursen när de arbetar med bildskapande. Till exempel talar elever i termer av snyggt om hur de fotograferar sig själva och varandra. Det betyder att även om den estetiska diskursen hamnar i skymundan i detta klassrum finns det vissa indikationer på att både Anders och hans elever förhåller sig till den. Följaktligen visar resultaten att den estetiska diskursen förekommer i bilddidaktisk undervisning men att bildlärares och elevers förhållningssätt till den kan variera.

Förhandlingar om kulturer och kontext

I visuella möten konstruerar Anders främst positioner som bildtolkare åt sig och eleverna. Han lyfter olika teman i vilka han visar bilder och berättar om hur bilder tolkas på olika sätt utifrån frågor om olika kulturer och sammanhang. I anslutning till bildvisningar får eleverna bilduppgifter som har fokus på att reflektera med hjälp av begrepp och teckentolkning. Genom sådana uppgifter sätter Anders igång förhandlingar kring hur bilder kan tolkas utifrån frågor om tid, plats och sammanhang. Det handlar således om hur världen kan förstås utifrån reflektionsstrategier baserade på traditionell teckentolkning.

Dock är det skillnad på hur lärar- respektive elevpositioner konstrueras som bildtolkare. Anders konstruerar sig som den erfarne bildtolkaren som leder eleverna, åt vilka han konstruerar positionen som de oerfarna bildtolkarna.

Därtill konstruerar han positionen artefaktsamlaren som visar eleverna ting som han samlar på och visar hur de kan tolkas som kulturyttringar. Han engagerar eleverna i tolkningar av artefakter från olika kulturer, tider och platser. Positionen artefaktsamlaren visar hur ett privat intresse kan förenas med bildlärarrollen. Dessutom inbegriper Anders visningar av bilder och artefakter att han konstruerar positionen bildläraren som privatperson genom att berätta anekdoter ur sitt privatliv. Anekdoterna framställs som ytterligare exempel på kulturyttringar och bildtolkning. Han öppnar inte för att motsvarande position kan konstrueras åt eleverna som privatpersoner. Men när eleverna arbetar med bilduppgifter konstruerar de positionen eleverna som privatpersoner tillsammans med varandra och pratar om privata saker.

I interaktioner med Anders intar eleverna främst positionen som de oerfarna bildtolkarna och vänder sig till honom i rollen som den erfarne bildtolkaren och artefaktsamlaren. Eleverna söker i interaktioner med Anders efter hur bilder tolkas utifrån sina sammanhang och kulturella aspekter. Interaktioner visar således att Anders och eleverna förhåller sig till en kulturell och en kritisk-analytisk diskurs, som dominerar de visuella mötena i detta klassrum. Det inbegriper att Anders lägger stor del av lektionstiden på att göra genomgångar då han visar bilder och berättar för eleverna om olika kulturer och ifrågasätter vad som kommer till uttryck genom bilderna. Eleverna förväntas därtill aktivt anteckna och reflektera i loggböcker utifrån bildvisningarna, vilket de också gör.

Tidigare forskning pekar på hur bildundervisning har inneburit att tekniska aspekter prioriteras på bekostnad av kommunikativa aspekter (Björck, 2014; Lind, 2010; Marklund, 2019; Pettersson & Åsén, 1989; Welwert, 2010). Anders iscensättande av visuella möten pekar på det motsatta. Han ger stort utrymme till bilders betydelser genom att ta upp hur bilders innehåll och sammanhang skapar mening på olika vis. Tekniska aspekter kring bildskapande såsom handledning i praktiskt bildskapande får lite utrymme. Istället ger Anders främst verbala instruktioner till eleverna om hur de ska utföra bilduppgifter. Uppgifterna baseras på hans bildvisningar och med betoning på hur bilder granskas och tolkas. Det betyder att även i bildskapande uppgifter ligger fokus på vad som kommer till uttryck genom bilderna snarare än hur bilder tekniskt skapas. Ett exempel på det är när eleverna i en bilduppgift ska tillämpa teckentolkning och fotografera varandra som onda och goda.

Vidare kan Anders förhållningssätt relateras till vad danska forskare (Arvedsen, 2003; Arvedsen & Illeris, 2011; Buhl & Flensborg, 2011; Illeris et al., 2004) lyfter kring bilddidaktisk undervisning. De menar att undervisningen bör rymma ett kulturpedagogiskt perspektiv med strategier för reflektion. Det inbegriper att elever ska få träna på att utveckla ett kritiskt förhåll-

ningssätt till visuella fenomen i vardagen. Anders bildvisningar och de bilduppgifter han ger eleverna pekar på förhållningssätt som baseras på reflektiva strategier kring bilder. Likaså indikerar hans sätt att inkludera artefakter och att han inte betonar en viss estetisk smak , såsom Arvedsen och Illeris (2011) fört fram, ett sådant kulturpedagogiskt förhållningssätt.

Dock är det främst Anders som kritiskt granskar och tolkar bilder utifrån etiska perspektiv i de visuella mötena. Största delen av lektionstiden nyttjas för bildvisningar då han berättar och ifrågasätter vad som kommer till uttryck genom bilder. När de samtalar om elevernas egna bilder och när eleverna svarar på frågor konstruerar Anders positionen den erfarne bildtolkaren genom att utveckla och fördjupa resonemang ur normkritiska perspektiv. De etiska perspektiv han lyfter visar också att han förhåller sig och eleverna till en etisk diskurs när han konstruerar positioner. Emellertid konstruerar eleverna sina positioner delvis annorlunda än Anders. Det finns interaktioner som pekar på att elever även tolkar bilder utifrån känslor och estetiska värderingar. Men när det händer reglerar Anders interaktionerna kring bildtolkning så att fokus läggs på frågor om kulturer och sammanhang. Således kan även Anders förhållningssätt relateras till de slutsatser som Zander (2007) framför om hur läraren styr eleverna. Likaså kan Anders förhållningssätt, liksom Stinas, ses om en yttring av den övergripande skoldiskursen. Däremot presenterar Anders inte konstnärliga traditioner eller sätter elevernas bildskapande i konstnärliga kontexter. Bildtolkande och bildskapande positioner konstrueras främst utifrån frågor om kulturella kontexter, vilket framstår som ett självklart didaktiskt syfte med undervisningen i detta klassrum som inte ifrågasätts. Det implicerar att Anders är underkastad den kulturella diskursen som styr hur visualitet konstrueras i detta klassrum.

I de visuella mötena med Stina och hennes elever ges den kritisk-analytiska diskursen också utrymme, men den kulturella diskursen hamnar i skymundan. Stina konstruerar bildtolkande positioner i förhållande till den kritisk-analytiska diskursen med betoning på att tolka bilders innehåll och budskap, medan bilders sammanhang inte lyfts i någon större utsträckning. Det blir därför delvis motsägelsefullt i och med att semiotisk teckentolkning av bilder inkluderar att tolka innehåll, budskap och sammanhang. Därtill förhåller Stina sig i bildtolkning till den estetiska diskursen. När hon använder modeller och begrepp för analys av bilder resulterar det i att hon även lyfter tekniska och kompositionella aspekter på hur estetiskt smakfulla bilder framställs. Stina påtalar också etiska perspektiv i samband med bildvisningar för eleverna och förhåller sig genom det till den etiska diskursen. Men hon berättar om etiska perspektiv som former av fakta vilka eleverna bör känna till snarare än frågor öppna för diskussion, till exempel frågor om upphovsrätt och bilders autenticitet. Således konstruerar Stina de bildtolkande positionerna utifrån frågor om bilders innehåll och budskap relaterat till estetiska värderingar och konstnärliga traditioner.

Utrymme för att konstruera positioner

Bildlärarnas förhållningssätt till diskurser visar att de konstruerar positioner både på olika och liknande vis. De båda bildlärarna konstruerar positioner åt sig själva och eleverna som bildtolkare och bildskapare. Men samtidigt inbegriper det att dessa positioner får olika funktioner beroende på bildlärarnas förhållningssätt till diskurserna. Det pekar på att det finns utrymme för bildlärarna att styra konstruktioner av positioner på olika sätt.

Däremot visar resultaten att elevers utrymme att konstruera positioner begränsas av den övergripande skoldiskursen. Det händer att elever visar att de tolkar bilder på annat sätt än sina bildlärare eller opponerar sig mot varför en uppgift ska göras. Men generellt sett följer eleverna sina lärare och låter sig regleras när bildläraren styr hur teckentolkning går till eller motiverar varför en bilduppgift ska göras. Den övergripande skoldiskursen styr lärare och elever till att inta positioner som den erfarne/vuxne kontra den oerfarne/barnet. Varken bildlärarna eller eleverna visar i någon större utsträckning tecken på opposition mot denna uppdelning, vilket medför en utestängning av vilka positioner som möjliggörs för lärare och elever. Det handlar om en maktrelation i vilken läraren förväntas leda och bedöma elevernas prestationer, vilket implicerar att eleverna behöver följa sin lärare för att uppnå godkända betyg. Därtill kan det handla om att eleverna konstruerar sig i förhållande till diskurserna såsom läraren erbjuder eftersom de ser det som meningsfullt att få lära sig att skapa snygga bilder respektive att tolka bilder kulturellt. Elevernas följsamhet kan även tolkas som att de har förtroende för sina lärare, vilket bottnar i hur Stina respektive Anders upprättar relationer med eleverna och konstruerar positioner som sanningssägare.

Vidare vill jag lyfta att bildlärare är utbildade i att granska och tolka bilders innehåll, budskap och kontext. Det ingår i bildlärarutbildningar och bildlärare förväntas att i sitt yrkesutövande också kunna undervisa om det. Det är samtidigt en del av den institutionella ram som beskriver bildlärares förväntade undervisning. Till exempel speglas det genom formuleringar i ämnesplanerna för *Medieproduktion* (Skolverket, 2011g) och *Bildteori* (Skolverket, 2011c). Bildtolkning är således inte ett självständigt val som Stina och Anders gör, utan något som de förväntas göra. Dock kan det göras på olika sätt och det intressanta i denna studie är hur Stina respektive Anders väljer att iscensätta bilddidaktisk undervisning med fokus på vilka konstruktioner av kunskap som betonas som värdefulla, vilket jag utvecklar nedan.

Bilddidaktiska traditioner styr undervisningen

Både Stina och Anders använder traditionella modeller och begrepp vid bildtolkning när de konstruerar positioner som bildtolkare åt sig själva och eleverna. Även om Stina inte påtalar att det är bilddidaktiska traditioner så framgår det att modellerna och begreppen används av hävd. Det framställs som självklart i visuella möten att det är så analys av bilder ska gå till. När Anders

iscensätter visuella möten påtalar han bilddidaktiska traditioner. Han berättar och visar för eleverna hur han själv under sin utbildning fick arbeta med att granska och tolka bilder, samt uttalar förväntan att eleverna ska arbeta på liknande vis. Genom att anknyta till traditioner motiverar han således sina didaktiska syften och iscensättande av undervisningen, vilket visar att han i visuella möten förhåller sig och eleverna till en bilddidaktisk-traditionsbunden diskurs. Enligt Petterssons och Åséns (1989) studie färgas klassrumspraktik i bildundervisning av lärares tolkningsföreträde om vad som är viktigt eller oviktigt. Därtill drar de slutsatsen att lärarens intentioner påverkar interaktioner som sker i klassrummet. I enlighet med Pettersson och Åsén (1989) drar jag slutsatsen att hur Stina och Anders förhåller sig till och betonar traditioner och tillvägagångssätt för bildtolkning styr iscensättandet av visuella möten i klassrummet.

Vidare inbegriper de visuella mötena som Anders iscensätter att han visar bilder ur populärkultur som skapar igenkänning hos eleverna. Det är bilder som relaterar till den visuella kultur som eleverna har upplevt i sammanhang utanför skolan, vilket föranleder interaktioner mellan Anders och eleverna kring hur dessa bilder skapar mening. Eleverna engageras därigenom som bildtolkare kring bilder som berör livet utanför skolan. På så vis nyttjar Anders bildernas agens till att fånga elevernas uppmärksamhet kring de teman han lyfter i undervisningen. Samtidigt utgör bilderna medel för att övertyga eleverna om olika teman kring visuell kultur, som exempelvis tolkningar av luciatraditioner. Han uppmanar också eleverna att dela sådana bilder som de möter i sin vardag med honom och koppla dem till vad som tagits upp i undervisningen. Därmed bygger han en bro mellan elevernas upplevelser utanför skolan och den undervisning han iscensätter i klassrummet. Genom det lyfter han aspekter i undervisningen som tidigare forskning efterfrågar kring att bilddidaktisk undervisning behöver ta till vara elevers upplevelser av visuell kultur utanför skolan (Marklund, 2019; Sparrman, 2002; Welwert, 2010). Resultaten i denna studie visar därmed exempel på bildval och iscensättande av bilddidaktisk undervisning som inkluderar elevperspektiv på visuell kultur och livet utanför skolan. Därtill kan igenkänning också ses som ett tecken på att han konstruerar positionen den entusiastiske läraren som strävar efter att entusiasmera sina elever. Med andra ord kan igenkänning även relateras till bilddidaktiska traditioner.

Stinas och Anders iscensättande av visuella möten visar således att visualitet i klassrummet konstrueras med avstamp i bilddidaktiska traditioner. Dessutom söker Anders efter att utveckla nya förhållningssätt till bildval och hur visualitet konstrueras i klassrummet. Genom hans fokus på bildval utifrån elevperspektiv inkluderas ett förhållningssätt som tidigare forskning framfört som en brist i bilddidaktisk undervisning (Marklund, 2019; Sparrman, 2002; Welwert, 2010).

Etiska och existentiella frågor begränsas

I de visuella mötena lyfter Stina etiska perspektiv genom att påtala frågor om upphovsrätt, redigering och bilders autenticitet. Frågorna tas dock inte vidare till diskussion med eleverna, trots att hon själv under intervjun uttryckte att hon tagit ställning för hur hon väljer och använder bilder. Således nyttjas inte bilder för diskussion om etiska perspektiv på hur visualitet konstrueras genom bilder, till exempel fotografiska bilders sanningsanspråk i relation till bildredigering. Positionen den ställningstagande läraren får därmed inte något större utrymme i visuella möten i detta klassrum. Istället är det de bildskapande och bildtolkande positionerna som ges stort utrymme.

Inte heller existentiella frågor tas upp till diskussion med eleverna utan nämns mer i förbigående och i det närmaste undviks av både Stina och eleverna. Till exempel undviker de samtal om känslor kring kaninens död i filmen *Waltzing Tilda* (Wilhlemsson, 2017). Däremot konstruerar eleverna på egen hand positionen livsgrubblarna och möter varandra i de ledsamma känslor som väcktes. Dock intar de inte den positionen tillsammans med Stina. I möten mellan eleverna och Stina uteblir samtal om existentiella frågor eftersom Stina inte konstruerar motsvarande livsgrubblande position. Istället konstruerar hon bildtolkarpositioner och sätter igång förhandlingar om tekniska och estetiska aspekter.

Anders lyfter också etiska perspektiv i samband med bildvisningar. Då ifrågasätter han vad som kommer till uttryck genom bilder i olika sammanhang. Till exempel ifrågasätter han traditioner, normer och värderingar kring lucia som visuell kultur. Men de intentioner som han uttryckte under intervjun om att väcka reaktioner som leder till diskussion tillsammans med eleverna framkommer inte i de visuella mötena i klassrummet. De etiska frågor han lyfter tas inte vidare till diskussion med eleverna.

Därtill antyds existentiella frågor genom bilder Anders visar, men frågorna förblir underförstådda och outtalade, vilket ger ett intryck av att svaren är självklara. Till exempel i bildvisningen om hur människor gestaltas som onda och goda framgår det tydligt att det är fel att framställa judar som lömska och att framhäva sig själv som en neofascistisk förebild. Men varför det är fel eller vilka konsekvenser det får för människor att framställas på dessa vis tas inte upp till diskussion med eleverna. Positionen den diskuterande läraren får därmed inte något större utrymme i visuella möten. Istället konstrueras de bildtolkande positionerna med fokus på att avkoda bilders budskap.

Följaktligen begränsas utrymmet för den etiska diskursen och att konstruera positioner i förhållande till den. Vidare belyser begränsningen den potential som finns i bilders didaktiska funktioner kring att samtala med elever om de etiska och existentiella frågor som kommer till uttryck genom bilder. I linje med Boström (2014) menar jag att möten med bilder involverar att samtala om de känslor som uppstår kring vad som synliggörs i bilder. Bilders agens ställer krav på lärare och elever i visuella möten att hantera de känslor

som väcks. Till exempel skulle bilder kunna användas i visuella möten för att diskutera frågor om villkor för konstnärligt skapande, människors handlingar gentemot djur och diskriminering av oliktänkande. Visuella möten skulle genom det möjliggöra samtal om existentiella frågor relaterat till bildskapande och bildtolkande, vilket står i relation till hur elever och lärare förhandlar bilders betydelser och konstruerar sig själva som subjekt i möten med bilder.

Vidare relaterar jag det begränsade utrymme som etiska och existentiella frågor får i de visuella mötena till tidigare forskning som har visat att hur lärare och elever tillåts eller begränsas att förhålla sig i bilddidaktisk praktik påverkar vilka slags lärprocesser som kan ta plats i klassrummet (Pettersson & Åsén, 1989; Welwert, 2010). Stinas och Anders förhållningssätt till den etiska diskursen begränsar utrymme för samtal om etiska och existentiella frågor. Stinas förhållningssätt tolkar jag som att hon avser att undvika fokus på för starka känslor, vilket skulle kunna leda till obekväma klassrumssituationer för henne och eleverna. Hon söker efter att skapa harmoniska visuella möten med fokus på det sköna bildskapandet. Genom det konstruerar hon positionen den erfarne bildskaparen som leder eleverna i estetiska frågor. Anders förhållningssätt tolkar jag som att han lägger tonvikt på att berätta om etiska perspektiv för eleverna. Han söker efter att visa olika frågeställningar och etiska perspektiv kring bilders innehåll och sammanhang, men glömmer samtidigt att ge utrymme för elevernas egna diskussioner. Genom det konstruerar han positionen den erfarne bildtolkaren som avser att inviga eleverna i hur bildtolkning går till.

Elevers positioner som självständiga och kritiska bildtolkare

Det framgår av denna studie att eleverna får ta del av bildvisningar och genomgångar som inbegriper att bildlärarna granskar och tolkar bilders betydelser. I koppling till det får eleverna bilduppgifter som innebär att de i bildtolkning ska arbeta med att avkoda budskap. Men det ges inte utrymme för eleverna att konstruera sig som aktiva subjekt som självständigt och kritiskt granskar bilder. Det är bildlärarna Stina och Anders som intar aktiva positioner och styr samt reglerar granskning av bilder. Dock uppmanar Anders eleverna att inta positioner som aktiva bildtolkare utanför skolan och att dela bilder med honom som de möter i sin vardag. Men i de visuella mötena i klassrummet konstruerar han inte aktiva och självständiga positioner åt eleverna. Då är det till största del Anders som står för den kritiska granskningen av bilder. Jag tolkar bildlärarnas konstruktioner av aktiva positioner främst som ett uttryck för den övergripande skoldiskursen och därmed lärarens privilegium i skolans maskineri.

Tidigare forskning visar på liknande sätt att maktutövande i estetisk undervisning inbegriper att lärare intar positioner som aktiva/vuxna/kunniga och att elever erbjuds positioner som passiva/barn/okunniga (Eisenhauer, 2006; Lind, 2010; Lindgren, 2006). Sådana uppdelningar implicerar att bilddidaktisk

undervisning begränsas eftersom aktiva och kunniga positioner inte görs tillgängliga för elever. Vidare betonar flera tidigare studier vikten av rörlighet och förhandling vid konstruktioner av positioner i bilddidaktisk undervisning (Hellman, 2017; Illeris, 2002; Lind, 2010; Sparrman, 2002). Studierna visar på problematik när lärares och elevers positioner blir fasta och inte kan (om)förhandlas, samt pekar på behovet av att tillåta flexibla positioner. Därtill drar Marner (2005) slutsatsen att lärare behöver handleda eleverna med hjälp av iscensatta kommunikativa situationer som leder till konstruktioner av kunskap i kritiskt tänkande. I linje med tidigare forskning drar jag slutsatsen att även denna studies resultat visar uppdelningar av positioner i aktiva/kunniga lärare respektive passiva/okunniga elever. Dessa uppdelningar pekar på behovet att öppna för elever att konstruera sig som aktiva, självständiga och kritiska granskare av bilder i bilddidaktisk undervisning.

Vidare anser jag att elevers aktiva/kunniga positioner även relaterar till bildlärares formella uppdrag utifrån läroplanen för gymnasieskolan (Skolverket, 2011a). I den står att elever efter examen ska ha ”förmåga att kritiskt granska och bedöma det han eller hon ser, hör och läser för att kunna diskutera och ta ställning i olika livsfrågor och värderingsfrågor” (Skolverket, 2011a, s. 10). Således uttrycks behovet även i styrdokument att konstruera elevers positioner som aktiva, självständiga och kritiska granskare. Det betyder att den kritisk-analytiska diskursen, som bildlärare måste förhålla sig till, framträder både i tidigare forskning och styrdokument.

Samtidigt vill jag understryka att resultatet i denna studie visar hur komplex den diskursiva praktiken i bilddidaktisk undervisning är. Bildlärarnas yrkesutövande kräver ställningstagande och förhållningssätt vid konstruktioner av positioner i visuella möten som visar ”diskursernas brokighet” (Foucault, 1969/2011, s. 249). Resultaten visar hur olika diskurser förekommer samtidigt, överlappar varandra och ges olika utrymme. I rollen som bildlärare måste Stina och Anders förhålla sig till flera olika diskurser, vilket styr hur undervisningen planeras och iscensätts. Bildlärarnas berättelser visar didaktiska intentioner som inbegriper att göra elever delaktiga, kreativa och kommunikativa bildskapare och bildtolkare (Marner & Örtegren, 2015b), vilket implicerar aktiva positioner. Men i klassrummets visuella möten framkommer också hur den övergripande skoldiskursen genomsyrar och på ett generellt plan styr bildlärarnas och elevernas konstruktioner av positioner. Det jag avser att förtydliga med detta resonemang är att det ena eller andra sättet att iscensätta bilddidaktisk undervisning inte behöver betraktas i uppdelningar som bra/dålig eller rätt/fel sätt att undervisa. Däremot är det av vikt att medvetandegöra hur bildlärares förhållningssätt till diskurser leder till olika konstruktioner av visualitet i klassrummet och därmed också olika konstruktioner av kunskap.

Konstruktioner av kunskap i visuella möten

Nedan följer diskussion av den fjärde forskningsfrågan om vilka konstruktioner av kunskap som framträder som värdefulla i visuella möten i klassrummet. Diskussionen bygger på resultaten som har presenterats ovan och som här tolkas, fördjupas och diskuteras vidare i relation till tidigare forskning.

Visualitet och konstruktioner av kunskap

Resultaten visar att bildlärarna och eleverna förhåller sig till och formar visualitet i klassrummet när de interagerar kring bilder. Bildlärarna och eleverna förhåller sig till olika diskurser, vilket leder till att de konstruerar sanningsregimer tillsammans. Vidare styr Stinas och Anders förhållningsätt till diskurser hur visualitet formas genom vad som synliggörs eller inte i de visuella mötena. Således utvecklas seendepraktiker i klassrummet som relaterar till hur maktrelationer möjliggör eller begränsar konstruktioner av kunskap. Generellt sett får bilderna som Stina och Anders använder i visuella möten funktioner som syftar till att eleverna ska framställa och förstå bilder i bilddidaktiska processer.

Konstruktioner av kunskap ramas in av sanningsregimer

Sanningsregimen som Stinas konstruerar tillsammans med eleverna har en betoning på förhandlingar om estetiska värderingar och syftar till att eleverna ska konstruera kunskap om vad som gör bilder estetiskt tilltalande. Eleverna ska sedan själva kunna producera tilltalande bilder med hjälp av kunskap i analys, komposition, teknik och traditioner i bildskapande. I visuella möten använder Stina bilder som exempel på tilltalande estetik, teknik, komposition, konstnärliga traditioner och samhällsskildringar. Eleverna förväntas utgå från och inspireras av bilderna i sitt eget bildskapande. En skillnad mellan intervjun och klassrumspraktiken är vilken betoning som läggs på estetiska värderingar av bilder. Under intervjun kan estetiska värderingar skönjas medan visuella möten i klassrummet genomsyras av interaktioner kring vad som uppfattas estetiskt tilltalande. Därmed framstår den estetiska diskursen som dominerande och en självklar utgångspunkt för vilka konstruktioner av kunskap som betonas som värdefulla i de visuella mötena i detta klassrum. Det är genom förhållningssätt till det sköna estetiska bildskapande som Stina främst skapar mening tillsammans med eleverna i möten med bilder.

Sanningsregimen som Anders konstruerar tillsammans med eleverna har betoning på förhandlingar om hur bilder kan förstås utifrån kulturella kontexter, vilket syftar till att eleverna ska konstruera kunskap om traditionella tillvägagångssätt för att granska och tolka bilder. Eleverna ska sedan själva utanför skolan kunna fortsätta avkoda bilders budskap med hjälp av kunskap om teckentolkning och begrepp. I visuella möten använder Anders bilder som exempel på traditioner, normer, värderingar och vinklade gestaltningar. Eleverna

förväntas granska och tolka bilderna som fasta och föränderliga kulturella uttryck. En skillnad mellan intervjun och klassrumspraktiken är att kunskap i att diskutera upplevelser inte framträder i visuella möten i klassrummet. Däremot sägs under intervjun att bildvalen syftar till att väcka reaktioner som kan leda till diskussioner tillsammans med eleverna. Därtill visar de visuella mötena i klassrummet att interaktioner kring bilder i stor utsträckning involverar teckentolkning och avkodning av budskap. Den betoning som under intervjun läggs på bildtolkning relaterat till kulturella sammanhang framträder även i visuella möten, dock med en betoning på teckentolkning. Därmed framstår den kulturella och den kritisk-analytiska diskursen som dominerande och självklara utgångspunkter för vilka konstruktioner av kunskap som betonas som värdefulla i de visuella mötena i detta klassrum. Det är genom förhållningssätt till traditionell bildtolkning och avkodning av budskap som Anders främst skapar mening tillsammans med eleverna i möten med bilder.

Resultaten visar således hur bildlärarna förhåller sig och eleverna till diskurser, vilket leder till att olika konstruktioner av kunskap betonas som värdefulla. Båda elevgrupperna förväntas konstruera kunskap i att granska, tolka och skapa bilder, men på olika vis. Skillnaden mellan dessa klassrum tolkar jag som att det inte enbart handlar om olika ämnesplaner. Den bottnar också i vilka diskurser som ges utrymme i undervisningen och hur bildlärarna förhåller sig till dem. Bildlärarnas roll inbegriper privilegiet att välja bilder och att överväga hur visuella möten i klassrummet ska iscensättas. Samtidigt reglerar också bildlärarna i vilken mån eleverna tillåts att utforska och utforma seendepraktiker i klassrummet. Bildlärarna ställs inför en balansgång mellan att leda och att lämna öppningar för hur visualitet formas i klassrummet. Utifrån resultaten drar jag slutsatsen att bildlärares undervisning inbegriper att överväga förhållningssätt till rådande diskurser och till de konstruktioner av kunskap som därigenom betonas.

En form av maktutövning synliggörs i det utrymme som bildläraren har kring att betona vad som är att betrakta som värdefull kunskap. Rollen som bildlärare inbegriper att leda och reglera konstruktioner av kunskap genom val av bilder och iscensättande av uppgifter. En slutsats som kan dras mot bakgrund av detta är att lärare behöver ifrågasätta vad maktutövandet leder till för konstruktioner av kunskap i mötet med eleverna. Liksom Hellman (2017) och Lind (2010) menar jag att lärare behöver reflektera över var processer tar vägen i undervisning för att inte fastna i låsta positioner och stelnade förhållningssätt till diskurser. Till exempel kan det involvera att vara uppmärksam på tecken som finns på motstånd och känslor som uppstår. Genom öppenhet för hur processer utvecklas efter hand kan de visuella mötena bli mötesplatser i vilka bildlärare och elever kan konstruera sig själva och ifrågasätta vilka konstruktioner av kunskap som betonas. Om bildlärare istället håller fast vid sin planering begränsas utrymmet för möjliga konstruktioner av kunskap och positioner som kan uppstå i visuella möten.

Vidare begränsas möjligheter för hur visualitet kan konstrueras i klassrummet av dessa sanningsregimer kring hur bilder ska väljas, skapas och tolkas. Resultaten visar hur bildlärarna och eleverna konstruerar sanningsregimer som inte ifrågasätts, vilket jag tolkar som ett uttryck för hur kraftfulla diskurserna är i klassrummet. Således riskerar subjekten bildlärare och elever att underkastas dominerade diskurser som leder till sanningsregimer som begränsar vilka konstruktioner av kunskap som möjliggörs. Enligt Illeris (2002) tjänar bilddidaktisk undervisning på att betraktas ur ett perspektiv av diskursiv mångfald kring vad bilder är och kan vara, samt hur bilder kan ingå i olika sociala sammanhang. Hon drar slutsatsen att bilddidaktisk undervisning snarare handlar om att förhålla sig till relationer och positioner som människor intar i olika sammanhang med bildskapande och bildreception än att söka bakomliggande absoluta sanningar. Därtill drar Lind (2010) slutsatsen att kunskap kan ses som varande i rörelse och konstrueras efter hand som lärare och elever utforskar bilders funktioner och ifrågasätter vad dessa kan vara och bli. I linje med tidigare forskning menar jag att en öppenhet kring förhållningssätt till diskurser och en syn på kunskap som rörlig kan bidra till flera möjligheter vid konstruktioner av kunskap och positioner. Bildlärarens roll involverar att ifrågasätta vad det är som ges utrymme i undervisningen, varför det kommer sig att positioner och kunskap konstrueras på vissa sätt och slutligen om det går att förändra. I ett sådant förhållningssätt finns en potential till en bilddidaktisk undervisning som både kan rymma en mångfald av sätt att förhålla sig till bilder, bildtolkning samt bildskapande och kan leda till rörliga konstruktioner av subjekten bildlärare och elev.

I enlighet med Besley och Peters (2007) menar jag att man i pedagogiska sammanhang kan inspireras av Foucaults tankar kring jaget (*the self*) för att ställa frågor om hur och på vilka sätt elever i pedagogiska kulturer lär sig att säga sanningar om sig själva. Sådana frågor relaterar jag till att bilddidaktisk undervisning även handlar om att ta till vara potentialen i att ifrågasätta och synliggöra hur sanningsregimer i klassrummet understödjs genom rådande diskurser, vilket kan begränsa elevernas kritiska handlingsutrymme. Elever skulle kunna bjudas in att tillsammans med bildläraren reflektera kring hur diskurser styr konstruktioner av visualitet i klassrummet och hur motstånd till dessa diskurser kan formas. Genom sådana inbjudningar skulle seendepraktiker och maktförhållanden i klassrummet kunna utmanas för att tillåta bildlärare och elever att på olika sätt konstruera kunskap och positioner.

Studiens kunskapsbidrag

Även jag som forskarstuderande är fångad i en diskurs om kunskap, vilket innebär att jag förväntas bidra med kunskap om studieobjektet. Denna studies kunskapsbidrag utgörs av synliggörandet av sanningsregimer som kan förekomma i bilddidaktisk undervisning. Den kan förhoppningsvis bidra till en

ökad medvetenhet om sådana sanningsregimers ofrånkomliga närvaro och betydelse för lärares undervisning och elevers lärande. Resultatet visar att det är relevant för bildlärare att reflektera kring vad som ges utrymme eller inte i undervisning genom bildval och iscensättande av visuella möten. Relevansen av denna studie överskrider samtidigt det bilddidaktiska fältet. I resultatet och diskussionen framförs perspektiv som är relevanta för reflektion kring utveckling av undervisning i flera ämnen. Frågan om hur diskurser styr konstruktioner av kunskap och positioner är central oavsett vilket ämne som undervisningen handlar om.

Vidare forskning

Resultaten av denna studie pekar mot nya frågor och tänkbara vägar för vidare forskning. Exempelvis skulle elevperspektiv på val av bilder till undervisning kunna vara av intresse att undersöka. Det skulle kunna ge ytterligare fördjupad förståelse för konstruktioner av kunskap och positioner i undervisning.

Vidare skulle det även kunna vara av intresse att observera fler bilddidaktiska ämnen i gymnasieskolan än *Bildteori* (Skolverket, 2011c) och *Medieproduktion* (Skolverket, 2011g). Genom det skulle en bredare bild av villkoren för bilddidaktisk undervisning i gymnasieskolan kunna ges. Den mångfald av olika ämnen i gymnasieskolan som relaterar till bilddidaktik är med andra ord en anledning till vidare forskning. Det är ett tämligen outforskat område och som sträcker sig över flera olika program i gymnasieskolan.

Därtill kan det vara av intresse att följa fler bildlärare i ett ämne för att undersöka variationer i klassrumspraktik utifrån samma ämnesplan. Till exempel kan det visa på skillnader och likheter i hur olika bildlärare iscensätter visuella möten utifrån ämnesplanen. Genom det kan ytterligare variationer i förhållningssätt till diskurser belysas.

Ytterligare ett område för vidare forskning är hur bilddidaktisk undervisning planeras och genomförs inom olika program i gymnasieskolan. Bilddidaktik sträcker sig inte endast över program som innefattar ämnen i vilka bildlärare undervisar i. Hur bilder väljs och används i undervisning av olika ämneslärare är därmed ett område för vidare forskning. Bilders betydelser spelar roll för all undervisning i gymnasieskolan.

Vidare synliggörs i denna studie ett till område för vidare forskning genom att bildlärarna undviker pornografiska bilder. Hur det kommer sig att bildlärarna i denna studie exkluderar denna typ av bilder framgår inte av studien. Men att de anser att det är ett svårt och olämpligt val av bilder framgår, vilket pekar på ett område som kan vara svårt att hantera i bilddidaktisk undervisning.

English summary

Introduction

This study is about visual meetings between art teachers, students and images in upper secondary school. The focus is on how art teachers choose images for teaching based on didactic intentions and how art teachers and students construct meaning when using the images. Teachers' narratives about how they choose images and classroom interactions between art teachers and students are analyzed and problematized.

The background of this study is that during my 18 years as an art teacher I have often reflected on how the images I choose for teaching is part of meaning-making processes in the classroom. I experienced my image choices as an essential part of the communication between me and my students. Therefore, an interest arose in seeking further understanding of how images are part of meaning-making in teaching. When I was admitted to doctoral studies at Dalarna University, I took the opportunity to delve into issues that I had pondered over.

Today's extensive image flow in society offers great opportunities to search, find and create images with the help of visual technologies (Mirzoeff, 1999/2009; Rose, 2001/2016). It provides opportunities for art teachers and students to use images in different ways in classroom interactions and when constructing knowledge. With the help of today's easily accessible digital image flow, teachers can design their own material for teaching in more diverse ways than before, which has consequences for art education and how students are offered to construct knowledge.

There are several syllabi that relate to art teaching in upper secondary school which include opportunities for teachers to choose images based on didactic purposes. Art teaching in upper secondary school is thus spread over different programs and subjects. In this study, the focus is on art teaching in the subject *Visual Art Theory* (Skolverket, 2011c) in the Aesthetics program and the subject *Media Production* (Skolverket, 2011g) in the Social Sciences program. Syllabi for these subjects state that students should "develop knowledge" in visual communication, visual culture, the role of the image in society, production of images and analysis of images. These syllabi indicate that how images are used in art teaching is related to the construction of knowledge.

Previous research shows that the positions teachers and students construct for themselves in art education will affect what kind of learning processes that are made possible in the classroom (Eisenhauer, 2006; Hellman, 2017; Illeris, 2002; Lindgren, 2006). Research also indicates that power relations in aesthetic education tend to follow a pattern where teachers are constructed as active/adult/experienced, whereas students are offered positions as passive/child/inexperienced (Eisenhauer, 2006; Lind, 2010; Lindgren, 2006). Such position divisions affect students' opportunities for learning in school. Previous research also shows that discourses that are given space in art education govern what kind of knowledge that is prioritized. For example, technical knowledge has been prioritized in art education at the expense of communicative knowledge (Björck, 2014; Lind, 2010; Marklund, 2019; Pettersson & Åsén, 1989; Welwert, 2010). Furthermore, previous research has drawn attention to a lack in art education concerning students' experiences of visual culture not being granted space (Marklund, 2019; Sparrman, 2002; Welwert, 2010).

These perspectives on today's image flow in society, art syllabi and previous research form an educational science incentive to study how art teachers choose images as didactic material and how art teaching that involves interactions among art teachers, students and images is staged in the classroom. This study is carried out within the practical research subject pedagogical work, which is part of the research area of educational science.

Aim and research questions

The aim of this study is to contribute to further understanding of how knowledge and positions are constructed in visual meetings in the classroom by problematizing the discursive practice of visual art education in upper secondary school. The focus is on examining and analyzing art teachers' choices of images and interactions in the classroom that involve the art teachers, students and the chosen images. The first two research questions deal with how art teachers construct positions when talking about their choices of images for teaching and what kind of knowledge thereby is constructed as valuable. The second two research questions deal with how art teachers and students construct positions in visual meetings in the classroom and what kind of knowledge thereby is constructed as valuable.

Theoretical perspectives and concepts

This study is theoretically framed by *visual culture*, which concerns today's extensive image flow that requires people's attention and how perspectives on the world are expressed through images (Alpers, 1983; Mirzoeff, 1999/2009). Visual culture can be understood as a flow of interactive processes and social practices that lead to development of *looking practices* involving *negotiations* about what images mean in different contexts (Sturken & Cartwright,

2001/2018). How people in a visual culture view the world is based on different interpretations of images, or other visual phenomena, competing with each other (Mirzoeff, 1999/2009). However, people are not only interpreters of images, but also make claims through images on how the world can be understood. This means that people in today's society are creative producers, who make use of practices such as looking, producing, reproducing, reusing and relocating images (Sturken & Cartwright, 2001/2018). Visual culture as a concept in this study therefore relates to how teachers and students also take part of this flow, and how it manifests itself in the classroom. The concepts of looking practices and negotiations are applied to analyze how teachers and students make meaning together when they choose, interpret and produce images. Visual meetings in the classroom are seen as a concept dealing with how art teachers and students interact and make meaning when using images that the art teachers have chosen.

Furthermore, *agency* is a crucial part in negotiations about images' meanings and refers to images as objects that place demands on us as viewers (Mitchell, 2005). Thus, the agency of images can be explained as not viewing images as inert objects that convey meaning, but as expressions of peoples' demands and desires. Agency relates to how images in visual meetings in the classroom require the attention of teachers and students, which involves negotiations about how images are interpreted. Moreover, *visuality* (Foster & Foundation, 1988) implies how looking practices are dependent on the social context and existing power relations. This means that the physical ability to see differs from looking as a social phenomenon (Foster & Foundation, 1988). Power relations in looking practices are based on the meanings shared through images in different places and cultures. What is made visible or not is linked to power relations and visual culture is essential for the production of power relations (Sturken & Cartwright, 2001/2018). Historically, images have been used to consolidate power, and authorities have claimed the right to practice looking in order to maintain prevailing power relations. At the same time, social structures can also show signs of resistance, that is, struggle for the right to practice looking and resistance to how authorities form looking practices (Mirzoeff, 1999/2009). Visuality is a central concept that describes how teachers and students together develop looking practices and how power relations in the classroom allow and limit what is made visible or not through images. Images in this study refer to visual materials such as photographs, films, works of art, artifacts, drawings, sculptures and animations. That is, all kinds of visual materials that art teachers choose and use together with students in visual meetings in the classroom.

The other main theoretical perspective which informs this study is that developed by Michel Foucault, namely discourse analysis, which means that art education in this study is regarded as a discursive practice. Art teachers' narratives about their image choices and classroom interactions are regarded as

expressions of prevailing ideas related to art education. The discursive perspective is based on concepts by Michel Foucault, and discourse analysis involves focus on how social practices produce certain kinds of statements (Foucault, 1972/2010, 1975/2017). Foucault describes a *discourse* as a set of rules that legitimize a certain kind of knowledge and defines who has the right to make utterances and about what. Thus classroom interactions are regarded as regulated by discourses defining who is allowed to make utterances and about what, and what kind of constructions of knowledge are seen as valuable.

Furthermore, Foucault (1980) studied how power systems made certain practices possible or impossible within *régimes of truth*, which refers to ”truth” being produced in relation to how power is exercised systematically. According to Foucault (1969/2011), knowledge is what in a certain practice and time is considered as ”true” knowledge or not. What is seen as true changes depending on place and time, which is the reason why Foucault asserts that knowledge needs to be problematized in perspectives of time and place.

Additionally, this study draws on Foucault's (1988) conception of how people use technologies to understand and construct themselves within a certain power system. The concept *technologies of the self* can be understood as in Foucault (1988) emphasizing that people are not only seen as subjects who must submit to a certain power system, but who can also use technologies to construct themselves. Besley and Peters (2007) suggest that one can be inspired by Foucault's ideas about *the self* to examine how and in what ways students in educational cultures learn to tell truths about themselves. They mean that truth-telling discourses are crucial in the construction and reconstruction of the teachers' and students' self.

Method

The design of this study stems from my intention to investigate meetings among art teachers, students and images. Therefore, I chose an ethnographic study in which interviews and classroom observations are primary methods for producing material. The idea of combining interviews and observations was to produce a rich material that included both the teachers' and my own reflections about image choices and interactions. When designing the study, I was inspired by how Gösta Arvastson and Billy Ehn (2009) describe how the ethnographer can use her senses to study a chosen phenomenon in a certain environment. Through interviews, I studied the teachers' views on image choices and classroom interactions. In the classroom, I studied interactions among art teachers, students and images.

In addition to the primary methods of interviews and observations, I have also used secondary methods. These methods were video filming, elicitation, sound recording, handwritten field notes and journal reflections. The combination of primary and secondary methods springs from the struggle experienced when investigating and writing about a multimodal phenomenon. I have

struggled to interpret, translate into words and write analysis about a multimodal phenomenon, which involves visual, verbal and embodied ways of interacting.

Field studies were carried out at two different upper secondary schools with two art teachers, Stina and Anders, by observing each teacher and one of their classes. The material was produced during the academic year 2017/18 and consists of interviews with the two art teachers about their choices of images, observations of art teaching and elicitations with the art teachers between observations. In total, one interview was held with each art teacher, five respectively six lessons were observed and three elicitations were carried out with each art teacher. At the end of the field studies final interviews were also held with both teachers and a group of students in each class. However, due to time and space limits these final interviews are not included in the results.

During the field studies initial analysis included interpretation, reflection and coding of the interviews, observations and elicitations. Through the initial analysis I developed an understanding of the participants' everyday life as it appeared in the classroom. I also sought to question the obvious and self-evident by interpreting interactions among the art teacher, students and images in theoretical perspectives of visual culture (Sturken & Cartwright, 2001/2018). During the final phase of material production, I compiled my interpretations and reflections in order to explore the potential of the material and how the research questions could be answered (Tjora, 2012). Moreover, my reflections had come to a point of analysis when the research questions had begun to develop into a focus on relations between power and knowledge, and how art teachers and students construct themselves in visual meetings. Therefore, to develop interpretations and analysis of the material further I, conducted a Foucault-inspired discourse analysis. Hence, the analysis of the empirical material involves how I regard teachers' and students' constructions of positions as expressions of how power relations enable or limit constructions of knowledge in visual meetings.

Through the analytical process I watched and listened to interviews and observations many times. As I played the recordings I interpreted and analyzed how discursive regularities (Foucault, 1969/2011) occurred in the material. Thus, analysis is based on critical reflection about the discursive practice and regularities with regard to what discourses are given space or not, and how régimes of truth are constructed in the classroom.

Results

Teachers' narratives about choosing images

Results from the interview with the art teacher Stina show that positions are constructed in relation to an ethical discourse, a technical discourse and a historical discourse. As an art teacher, Stina constructs positions as an image-collecting, stand-taking, image-interpreting and image-producing teacher. The

image-collecting position is constructed in relation to all three discourses, as Stina collects images for didactic purposes related to these discourses. She does not buy ready-made teaching materials, instead she searches for images herself. In relation to the ethical discourse, Stina constructs a stand-taking position regarding didactic purposes with image choices which means that she chooses images freely, regardless of copyright. At the same time, the stand-taking position involves considering how students may react to image choices. In relation to the historical discourse, Stina constructs an image-interpreting position which includes interpreting images from historical perspectives and artistic traditions. She also constructs a corresponding image-interpreting position for the students. In relation to the technical discourse, Stina constructs an image-producing position with focuses on how technical and compositional solutions are designed. She also constructs a corresponding image-producing position for the students.

The interview with Stina shows that constructions of knowledge in technical, artistic and compositional solutions for image production are emphasized as valuable, which is combined with assessing aesthetic values of images. Furthermore, students are expected to construct knowledge about historical times and artistic traditions to be able to produce images in similar ways. In addition, students are to construct knowledge in image interpretation in order to achieve an in-depth understanding of what is expressed through images.

Results from the interview with the art teacher Anders show that positions are constructed in relation to an ethical discourse, a cultural discourse and a didactic-tradition-bound discourse. As an art teacher, Anders constructs positions as an image-collecting, discussing, image-interpreting and enthusiastic teacher. The image-collecting position is constructed in relation to all three discourses, as Anders collects images for didactic purposes related to these discourses. He does not buy ready-made teaching materials, instead he searches for images himself and thereby intentionally circumvents copyright in order to fully achieve didactic purposes. In relation to the ethical discourse, Anders constructs a discussing position regarding choosing images that provide a basis for discussions together with the students. The discussing position also involves challenging students to react emotionally to images, but not too strongly, in order to create mutual looking experiences that can be discussed. In relation to the cultural discourse, Anders constructs an image-interpreting position regarding interpreting images in perspectives of cultural contexts and how the world can be understood through images. He also constructs a corresponding image-interpreting position for the students. In relation to the didactic-tradition-bound discourse, Anders constructs an enthusiastic position which is inspired by his former colleagues and teachers. Thereby, he puts focus on traditional art teaching and engaging students in looking practices that they will carry on performing after they have finished school.

The interview with Anders shows that constructions of knowledge in image interpretation with a focus on cultural contexts and how the world can be understood through images are emphasized as valuable. Furthermore, students are expected to construct knowledge in discussing experiences that arise when looking at images, which includes students being able to continue broadening their view of the world also after finishing school. In addition, students are to construct knowledge in how to create new and unexpected combinations in image production.

The different positions that Anders and Stina construct overlap each other. The positions do not exclude that Stina also constructs, for example, the discussing or enthusiastic teacher. She also expresses an effort to capture the interest of her students, although she makes efforts to choose images that she sees as more neutral and not too challenging. Anders also constructs the stand-taking and image-producing positions when talking about choosing images himself and mentioning the importance of his students working with image production. The positions and discourses identified in my analyses are based on what is emphasized in the art teachers' narratives about image choices and staging visual meetings. In other words, these positions and discourses constitute a possible dimension of how the discursive practice in art teachers' narratives about image choices can be described. In addition, pornographic images are talked about during both interviews and considered as inappropriate to choose for teaching and are therefore avoided by both art teachers.

Visual meetings in the classroom

Positions constructed by Stina and her students in relation to the discourses are to a great extent image producers, but they also construct positions as image interpreters. However, there is a difference in how Stina and the students construct positions. She constructs positions as the experienced image producer and interpreter who supervises the students. For the students, she constructs positions as the inexperienced image producers and interpreters who are to embrace traditional image producing and interpretation. Under her guidance the students practice designing "beautiful images" and interpreting what makes images interesting. The students accept these positions and ask for Stina's advice and let her regulate their image production and interpretation. In addition, Stina also constructs a private position when talking to the students about hobbies and personal experiences. This position implies that she also opens up possibilities for the students to construct a position as private persons. As a result, close relationships are established in this classroom by sharing private experiences with each other as teacher and student, which strengthens Stina's credibility as a teacher.

Furthermore, the students construct the position life ponderers who react emotionally in their own analysis of a film. Together they comfort each other and discuss existential matters, but when meeting Stina in conversation about

how to analyze the film both students and Stina focus on aesthetic values instead. In visual meetings Stina relates to the ethical discourse by mentioning questions about copyright, image authenticity and existential issues, but she does not construct a life-pondering position. Visual meetings in this classroom do not include discussions about ethical or existential matters in relation to images. Instead, Stina avoids such issues by commenting on how composition and technology are used according to more traditional forms of image production for producing "beautiful" and "interesting" images. Hence, the stand-taking position she constructed during the interview does not come forth as strongly in the classroom practice. As a result, the image-interpreting and image-producing positions are emphasized to a greater extent.

In general, Stina constructs her teacher positions as adult/experienced, and the students' positions are constructed as child/inexperienced who are to learn what aesthetic values prevail in "beautiful" and "interesting" image production. The visual meetings are consequently dominated by an aesthetic discourse. The régime of truth in this classroom thus emphasizes students constructing knowledge of what makes images aesthetically pleasing, and being able to produce such images themselves with the help of knowledge in analysis, composition, technology and traditions in image production.

Interactions between Stina and her students in the classroom show that a régime of truth is constructed which involves questions about the aesthetic values of images. Visuality in this classroom is associated with questions of aesthetics, as Stina and her students assess image and interpretation production in terms of "good", "interesting", "nice" and "beautiful". This is due to an aesthetic discourse dominating the visual meetings in this classroom. In addition, the historical and technical discourses are also visible in interactions between Stina and her students. Stina shows images by historical and established image producers and gives students advice on how to produce images in similar ways. She also spends a great amount of time on showing images and giving guidance about technical and compositional solutions for image production. In addition, Stina introduces semiotic concepts and analytical models when explaining how to interpret images, which show that she relates to a critical-analysis discourse. At the same time as Stina relates to these other discourses she also emphasizes what makes images "beautiful" and "interesting".

The position that Anders and his students construct in relation to the discourses is to a great extent that of image interpreters. Anders also constructs potions as image producers for the students, but not to any great extent for himself. However, there is a difference in how the position as image interpreter is constructed for Anders as a teacher and for the students. He constructs positions as the experienced image interpreter who supervises the students. For the students, he constructs positions as inexperienced image interpreters and producers who are to embrace traditions in interpretation, which include

writing reflections about concepts and images. The students accept these positions and turn to Anders for guidance, for example by asking further questions about the images that he shows and letting him regulate their image interpretation. Nevertheless, there are some indications that students construct positions as image interpreters differently to Anders, for example, by expressing feelings and assessing aesthetic values when they interpret images.

Like Stina, Anders also constructs a private position when showing images, which includes telling anecdotes from his private life, as further examples of how images make meaning. He does not construct private positions for the students, and neither do the students construct positions as private persons when interacting with Anders. However, the students construct private positions when talking with each other about life outside school.

Anders also constructs a position of artifact collector who is interested in collecting things as an expression of visual culture. He brings artifacts to class, passes them around while explaining their meaning and cultural contexts. Vs show interest in the artifacts by asking questions and examining them when holding them. As a result, relationships are established in this classroom by focusing on image interpretation and talking about artifacts, which also strengthens his credibility as a teacher.

In general, Anders constructs his teacher positions as adult/experienced and, the students' positions are constructed as child/inexperienced who are to learn how the world is made comprehensible through interpretation of images and their contexts. The visual meetings are consequently dominated by a cultural and a critical-analytical discourse. The régime of truth in this classroom thus stipulates what kind of knowledge students construct in traditional image analysis by interpreting signs with a focus on decoding what is expressed through images in different cultural contexts. Students are also expected to be able to continue image interpretation after finishing school.

Interactions between Anders and his students in the classroom show that a régime of truth is constructed which involves interactions based on questions about image interpretation related to cultural contexts and how the world is understood through images. Visuality in this classroom is associated with questions of how images make meaning, as Anders and his students interpret images by applying concepts and sign interpretation. This is due to a cultural and a critical-analytical discourse dominating the visual meetings in this classroom. Image interpreting involves Anders questioning norms and values expressed through images, which shows that he relates to an ethical discourse. However, existential issues that are made visible through images are not followed up for discussion and are thus only treated implicitly. During the interview, Anders discussed how he aimed to arouse reactions and create opportunities for discussion, but in the visual meetings it is mostly Anders who talks about ethical issues. He does not stage visual meetings that include discussions with the students. On the other hand, Anders chooses images related to youth

culture, which create recognition among students and lead to interactions between the students and Anders. Furthermore, Anders emphasizes how he has learnt traditional image interpretation and supervises the students in how to embrace these traditions, which shows that he relates to the didactic-tradition-bound discourse. Lastly, the aesthetic discourse can to some extent be discerned in this classroom, but only vaguely, as Anders refrains from raising aesthetic values. Still, there are indications of students assessing images as "beautiful" or "interesting", value judgements which Anders does not follow up on.

Discussion

The first research question deals with how art teachers construct positions when talking about images choices. Anders's and Stinas' image choices are governed by how they view ready-made teaching materials that are available, versus creating their own teaching materials. Both teachers prefer to collect images themselves, which can be seen as a critique of ready-made teaching materials. The art teachers' decision to choose images themselves also relates to the large selection of images available on the internet. Today's digital and visual technologies result in a rich flow of images, enabling art teachers to collect a wide variety of images. Thus, the need for ready-made teaching materials is less than it has been previously because images can easily be accessed online. As a result, teachers need to consider how knowledge is constructed and develop methods for art teaching in relation to the current range of digital media (Grushka et al., 2018). In addition, the art teachers prefer to choose images freely and therefore circumvent copyright. Thereby, the image-collecting position involves a dilemma for the art teachers. If they limit their choices due to copyright, it means that certain images cannot be chosen and are thus excluded from art teaching.

According to Buhl (2009), images used in school have didactic functions and constitute a visual repertoire that relates to pedagogical purposes. Art teachers therefore have a didactic responsibility for image choices as they affect the construction of students' visual repertoire and which constructions of knowledge that are made possible. If the image choice is limited on the basis of copyright, students' visual repertoire is also limited. Copyright therefore becomes problematic for art teachers' professional practice and requires a decision on what should be prioritized, to follow the copyright law or enable a wider selection of images for teaching. Therefore, the art teachers have to construct a stand-taking position, similar to that taken by Stina and Anders.

Through the art teachers' choices of images they intend to capture the students' interest and engage them in looking practices. Stina primarily constructs image-producing positions for herself and the students emphasizing how technical, artistic and compositional solutions are designed. Anders primarily constructs image-interpreting positions for himself and the students emphasizing how images make meaning by applying concepts and considering cultural

contexts. Previous research shows that art teaching has prioritized technical aspects in image production over images' communicative aspects (Björck, 2014; Lind, 2010; Marklund, 2019; Pettersson & Åsén, 1989; Welwert, 2010). Hence the results partly deviate from previous research as Anders prioritizes communicative aspects. However, both art teachers' image choices indicate intentions to construct positions for students as participating, creative and communicative image producers and image interpreters, which Marner and Örtegren (2015b) describe as prominent features in today's art education.

Anders also constructs an enthusiastic position, which means that he strives to enthuse students through his image choices in a similar way to how former colleagues and his own teachers enthused their students. Anders thus carries on art teaching traditions, which corresponds to Pettersson and Åsén (1989) who draw a similar conclusion about how teachers' own education and tips from colleagues constitute inspiration for how teaching is designed. On the other hand, Anders aims at developing art teaching traditions by including images that relate to the students' experiences of visual culture. Thereby Anders includes a perspective that previous research has stated is lacking in art education, namely students' perspectives on visual culture outside school (Hellman, 2017; Marklund, 2019; Sparrman, 2002; Welwert, 2010).

In general, the art teachers avoid images that can provoke too strong reactions. Thus, certain images are defined as too difficult to show, and the position as art teacher includes the privilege of excluding images depending on what is perceived as problematic to handle in teaching. Pettersson and Åsén (1989) also discuss exclusions with regard to how classroom practice is formed by teachers and students not having the same conditions when it comes to selecting teaching materials. An example of images that both Anders and Stina express that they avoid choosing are pornographic images, which as a result are excluded from art teaching even though discussions of views on sexuality and normativity are called for in the national curriculum.

The second research question deals with what kind of knowledge is constructed as valuable when art teachers talk about their image choices. Even though Stina emphasizes constructions of knowledge in technical, compositional and artistic solutions she also brings up communicative aspects of how she uses images together with students. Previous research has shown that communicative aspects of images are given lesser space in art teaching (Björck, 2014; Lind, 2010; Marklund, 2019). Stina's image choice, on the contrary, is an example of how technical and communicative constructions of knowledge are combined in art teaching. Furthermore, Stina also expects students to construct knowledge in assessing what makes certain images better, which is in accordance with Illeris's and Arvedsen's (2011) and Lind's (2010) conclusions about art teaching being governed by aesthetic perceptions.

Anders expects the students to construct knowledge about how to interpret images by cultural contextualization and how the world can be understood thereby, which is in line to previous research that highlights contextualization

and life issues as potentials with art teaching (Grushka, 2009, 2011; Marklund, 2019; Welwert, 2010). Anders also emphasizes constructions of knowledge in image production that are based on searching for new and unexpected combinations, which is similar to Grushka's (2009) conclusion that art education could include experimental processes and critical reflection regarding perspectives on the world. Furthermore, Anders' striving for enabling the students to continue broadening their views of the world after finishing school can also be interpreted as part of the neoliberal discourse that previous research discusses (Lind, 2010; Lindgren, 2006; Marklund, 2019). Neoliberal discourse implies a focus on how the child can be liberated through aesthetic teaching (Lindgren, 2006) and how she can understand her own learning process (Lind, 2010).

Thus, the art teachers have privileges in choosing images and affecting how visuality is constructed in the classroom. Thereby they emphasize certain constructions of knowledge as valuable. However, the art teachers' image choices and didactic purposes differ. I regard those differences as a result of art teachers having to construct positions in relation to prevailing discourses, which can be done differently.

The third research question deals with how art teachers and students construct positions in visual meetings. Stina primarily constructs image-producing positions for herself and the students focusing on technical, artistic and compositional solutions, with an emphasis on aesthetic values in terms of "good", "interesting", "nice" and "beautiful". Previous research has shown similar results that art education can become affected by romantic views (Lind, 2010) or desires to produce nice images (Arvedsen & Illeris, 2011). In addition, a lot of space is given to a technical discourse, which means that Stina during lessons mostly supervises the students in image production related to technical aspects. There are several previous studies that also show that technical aspects are emphasized and prioritized in art teaching (Björck, 2014; Lind, 2010; Marklund, 2019; Pettersson & Åsén, 1989; Welwert, 2010). In accordance with previous research, I conclude that Stina and her students' image-producing positions, to a great extent, are focused on what makes images "beautiful" in different ways. The aesthetic discourse is also closely linked to the technical discourse in the visual meetings in this classroom as technology is related to how "beautiful" images are created. Furthermore, even if the aesthetic discourse is given less space in interactions between Anders and his students, the results show that the aesthetic discourse occurs in art teaching.

Anders primarily constructs image-interpreting positions for himself and the students focusing on how images make meaning, which stands in contrast with previous research which suggests that art teaching has meant technical aspects being prioritized at the expense of communicative aspects (Björck, 2014; Lind, 2010; Marklund, 2019; Pettersson & Åsén, 1989; Welwert, 2010). Thus, the results differ from previous research in that Anders gives a great

deal of space to communicative aspects by spending lessons mostly on addressing how images make meaning. Technical aspects are given less emphasis and image production has a focus on what is expressed through images. Furthermore, Anders' approach can be related to what Danish researchers (Arvedsen, 2003; Arvedsen & Illeris, 2011; Buhl & Flensborg, 2011; Illeris et al., 2004) put forward regarding how art teaching should include a cultural pedagogical perspective with strategies for reflection. However, it is mainly Anders who critically examines and interprets images during the visual meetings. Although Stina also constructs image-interpreting positions she does so with a focus on interpreting the content and message of images related to aesthetic values and artistic traditions. The context of images is not highlighted by Stina to any great extent, which is partly contradictory as semiotic interpretation includes analyzing contexts.

Consequently, the two art teachers in my study construct positions for themselves and the students as image interpreters and image producers, but with different functions, depending on how the individual teacher relates to the discourses. This indicates the possibilities for individual art teachers to construct positions in different ways.

Indirectly, art teachers are expected to be able to teach image interpretation as it is included in art teacher education. Even though the syllabi formally governs art education, image interpretation is part of the institutional framework that encompasses art teachers' expected teaching. Thus, image interpretation is not an independent choice that the art teachers make, but something that they are expected to do. However, it can be done differently, and what is interesting in this study is how Stina and Anders respectively choose to perform their art teaching.

Both Stina and Anders emphasize art teaching traditions when they use concepts and models for image interpretation in different ways. Thus the art teachers' staging of visual meetings shows that visuality in the classroom is based on traditions in art teaching. Anders also develops new approaches to image choices and how visuality is constructed in the classroom. He includes students' perspectives on visual culture and life outside school, which stands in contrast to previous research showing that students' perspectives have been neglected in art teaching (Marklund, 2019; Sparrman, 2002; Welwert, 2010).

However, neither Stina nor Anders stage visual meetings that include discussions with the students about ethical and existential questions. The art teachers' image choices address ethical and existential perspectives, but when interacting with students the teachers rather focus on other perspectives. Consequently, constructions of positions in relation to an ethical discourse is limited, which implies a potential in art teaching. In accordance with Boström (2014), I claim that looking practices involve talking about feelings related to what is made visible through images. By giving space for discussing ethical and existential questions, teachers and students can be allowed to construct

themselves as ethical subjects too. Previous research has also shown that limitations of art teachers' and students' interactions in art education affects what kind of learning processes that can take place (Pettersson & Åsén, 1989; Welwert, 2010).

Furthermore, the results show there is little room for students to construct themselves as active subjects who independently and critically examine images. It is the art teachers, Stina and Anders, who construct active positions and regulate interpretations of images. Previous research shows in a similar way that power relations in aesthetic teaching involves teachers constructing positions as active/adults/knowledgeable, and that students are offered positions as passive/children/ignorant (Eisenhauer, 2006; Lind, 2010; Lindgren, 2006), which can be referred to Foucault's (1975/2017) perspectives on the overall school discourse. At the same time, the results of this study show how complex art teaching is as a discursive practice. As art teachers, Stina and Anders must relate to several different discourses, which governs how the teaching is planned and staged. In spite of the art teachers' outspoken didactic intentions which refer to students as creative and communicative image producers and interpreters (Marner & Örtegren, 2015b), the overall school discourse permeates and governs the art teachers' and students' constructions of positions in visual meetings. Neither the art teachers nor the students show any signs of opposition to this discrepancy, which entails an exclusion of which positions are possible for teachers and students. The division is about a power relationship in which the teacher is expected to lead and assess the students' performance, which implies that the students need to follow their teacher to achieve approved grades. The division is also upheld by the students constructing themselves as they see it as meaningful to learn to create "beautiful" images or to interpret images culturally. In addition, the students' compliance can be interpreted as having confidence in their teachers, which is based on how Stina and Anders establish relationships with the students and construct positions as truth-tellers. What I intend to clarify with this reasoning is that one way or the other of staging art teaching does not have to be regarded in dichotomies as a good/bad, or right/wrong way of teaching. On the contrary, it is important to raise awareness of how the way in which art teachers relate to discourses leads to different constructions of visuality in the classroom, and thus also different constructions of knowledge.

The fourth research question in my study deals with what kind of knowledge is constructed as valuable in visual meetings. The results show how the art teachers and the students relate to discourses, which leads to different constructions of knowledge being emphasized as valuable. Both classes of students are expected to construct knowledge in interpreting and producing images, but in different ways. I interpret the difference between these classrooms as one which is not only due to different syllabi (Skolverket, 2011c, 2011g), but which is also the result of the different discourses that are given space in art teaching and how the art teachers relate to these discourses. The

art teachers' positions include the privilege of choosing images and considering how visual meetings in the classroom are to be staged. At the same time, the art teachers also regulate to which extent students are allowed to explore and design looking practices in the classroom. The art teachers are faced with a balancing act between leading and leaving openings for how visuality is formed in the classroom. Based on the results, I conclude that art teaching involves reflecting on how to relate to prevailing discourses and what constructions of knowledge are thereby emphasized. Therefore, teachers need to become aware of, and question, how power relations lead to certain constructions of knowledge in visual meetings. Like Hellman (2017) and Lind (2010), I claim that teachers need to reflect on how processes develop when teaching in order to avoid constructing locked positions. For example, this may involve paying attention to signs of resistance and emotions that arise in the teaching situation. Through an openness to how visual meetings develop over time, art teachers and students have the potential of constructing themselves as active subjects who are allowed to question which constructions of knowledge are emphasized and allowed. If art teachers instead stick to their planning, space is limited for alternative constructions of knowledge and positions that can arise in visual meetings.

To conclude, possibilities for how visuality can be constructed in the classroom are limited by the underlying régimes of truth regarding how images are chosen, produced and interpreted. The results show that the art teachers and students do not question the régimes of truth, which I interpret as an expression of how strong the discourses are in the classroom. Thus, art teachers and students risk being subjected to dominating discourses that lead to régimes of truth limiting constructions of knowledge. In accordance with previous research, I suggest that art teaching needs an openness towards the function of images (Illeris, 2002) and flexibility of knowledge (Lind, 2010). Such an openness can contribute to wider possibilities in constructions of knowledge and positions. Art teachers need to question what is given space in teaching, why positions and knowledge are constructed in certain ways and, finally, if change is possible. Such an approach admits potential for art teaching to accommodate a variety of ways of relating to images, image interpretation and image production, which can lead to flexible constructions of the subjects of art teacher and student.

In line with Besley and Peters (2007), I argue that teachers can be inspired by Foucault's ideas about the self and to ask questions about how and in what ways students in pedagogical cultures learn to tell truths about themselves. I relate such questions to the idea that art teaching is also about using the potential in questioning and making visible how régimes of truth are endorsed in the classroom through the prevailing power of various discourses, thus limiting the critical agency of the student. Students could be invited to reflect, together with the art teacher, on how discourses govern constructions of visuality in the classroom and how resistance to these discourses can be formed.

Through such invitations, looking practices and power relations in the classroom could be challenged in order to allow art teachers and students to construct knowledge and positions in alternative ways.

Referenser

Alpers, S. (1983). *The art of describing: Dutch art in the seventeenth century*. Chicago: The University of Chicago.

Andréasson, R. (2018). *Knocke och Smocke* [teckning]. Bamsetidningens hemsida: Egmont. Hämtad 2020–11–11 från https://www.bamse.se/blogg/nytt-bamse-nummer-7/attachment/knocke-smocke-670/

Arvastson, G., & Ehn, B. (2009). *Etnografiska observationer*. Lund: Studentlitteratur.

Arvedsen, K. (2003). Hur ingår visuell kultur i bildämnet? *Praktik och teori, 3*, 22–31.

Arvedsen, K., & Illeris, H. (2011). Visual phenomena and visual events – Some reflections around the curriculum of visual culture pedagogy. *SYNNYT/Origins*(2), 44–63.

Aspers, P. (2011). *Etnografiska metoder: att förstå och förklara samtiden* (2:3 uppl.). Stockholm: Liber.

Bal, M., & Bryson, N. (1991). Semiotics and art history. *The art bulletin, 73*(2), 174–208.

Bergström, G., & Boréus, K. (2016). *Textens makt och mening: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Besley, T., & Peters, M. A. (2007). *Subjectivity and Truth: Foucault, education and the culture of self*. New York: Peter Lang.

Björck, C. (2014). *”Klicka där!”: En studie om bildundervisning med datorer* (Doktorsavhandling). Stockholm: Institutionen för etnologi, religionshistoria och genusvetenskap, Stockholms Universitet.

Boström, U. (2014). *”När man kollar på bilden tänker man så här”: en receptionsstudie av gymnasieelevers uppfattning om bilder som kunskapskällor i historieundervisningen* (Licentiatuppsats). Umeå: Forskarskolan Historiska medier 8, Umeå universitet.

Buhl, M. (2009). Skolebilleder – som konstruktioner af virkelighedsbilleder. I H. Illeris, H. D. Christensen, & H. Illeris (Red.), *Visuel kultur: Viden, liv, politik* (s. 106–126). København: Multivers.

Buhl, M., & Flensborg, I. (2011). *Visuel kulturpædagogik*. Köpenhamn: Hans Reitzels.

Caravaggio, A. (1594–96). *Narcissus* [målning]. Rom: Galleria Nazionale d’Arte Antica. Hämtad 2019–01–08 från https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Narcissus-Caravaggio_(1594-96).jpg

Eisenhauer, J. F. (2006). Beyond bombardment: Subjectivity, visual culture and art education. *Studies in Art Education, 47*(2), 155–169.

Eriksson, M. (2019). *Flickblickar: Visuella berättelser om, av och genom gymnasieelevers kroppar* (Doktorsavhandling). Stockholm: Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik, Stockholms universitet.

Fejes, A., & Thornberg, R. R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Follin, M. (2014). *The Golden One* [fotografi]. Hemsida The Golden One: Marcus Follin. Hämtad 2020–10–28 från https://thegoldenone.se/2014/07/28/varfor-inga-mejeriprodukter/
Fors, V., & Bäckström, Å. (2015). *Visuella metoder*. Lund: Studentlitteratur.
Foster, H., & Foundation, D. A. (1988). *Vision and visuality*. Seattle: Bay.
Foucault, M. (1969/2011). *Vetandets arkeologi* (C. G. Bjurström, Övers.). Lund: Arkiv.
Foucault, M. (1971/1993). *Diskursens ordning* (M. Rosengren, Övers.). Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
Foucault, M. (1972/2010). *Vansinnets historia under den klassiska epoken* (C. G. Liungman, Övers.). Lund: Arkiv.
Foucault, M. (1975/2017). *Övervakning och straff: Fängelsets födelse* (C. G. Bjurström, Övers.). Lund: Arkiv.
Foucault, M. (1980). *Power/knowledge* (C. Gordon Red.). New York: Vintage Books.
Foucault, M. (1988). *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*. London: Tavistock.
Fuseli, H. (1781). *Mardrömmen* [målning]. Detroit: Detroit Isntitute of Arts. Hämtad 2020–05–03 från https://commons.wikimedia.org/wiki/File:John_Henry_Fuseli_-_The_Nightmare.JPG
Författningssamling, S. S. (2003). *Lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Grushka, K. (2009). Meaning and identities: A visual performative pedagogy for socio-cultural learning. *The Curriculum Journal, 20*(3), 237–251.
Grushka, K. (2011). The "other" literacy narrative: The body and the role of image production. *English Teaching: Practice and Critique, 10*(3), 113–128.
Grushka, K., Hope, A., Clement, N., Lawry, M., & Devine, A. (2018). New visuality in art/science: A pedagogy of connection for cognitive growth and creativity. *Peabody Journal of Education, 93*(3), 320–331.
Hellman, A. (2017). *Visuella möjlighetsrum: Gymnasieelevers subjektsskapande i bild och medieundervisning* (Doktorsavhandling). Göteborg: Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet.
Hetta, J. (2011). *Jungfrukällan* [fotografi]. New York: Art+commerce. Hämtad 2020–11–03 från https://www.artandcommerce.com/artists/photographers/Julia-Hetta/Portraits/Jungfrukallan%3Cbr%3EAcne-Paper
Illeris, H. (2002). *Billede, pædagogik og magt: Postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
Illeris, H. (2009). Visual events and the friendly eye: Modes of educating vision in new educational settings in Danish art galleries. *Museums and Society, 7*(1), 16–31.
Illeris, H. (2012). Educations of vision: Relational strategies in visual culture. *Visualidades, 10*(1), 99–127.
Illeris, H., Buhl, M., & Flensborg, I. (2004). The Danish Research Unit: Visual culture in education. *InSEA News, 9*, 10–11.
Johansson, E. (2007). *Arbeta på havet* [fotografi]. Officiell hemsida: Erik Johansson. Hämtad 2018–06–18 från https://www.erikjo.com/work
Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3 rev uppl.). Lund: Studentlitteratur.
Lind, U. (2010). *Blickens ordning: Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform* (Doktorsavhandling). Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet.

Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare* (Doktorsavhandling). Göteborg: Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet.
Lindström, L. (2008). *Nordic visual arts education in transition: A research review* (Vetenskapsrådets rapportserie 14). Vetenskapsrådet.
Marklund, F. (2019). *Bilder som berättar: Om kunskap, makt och traditioner i grundskolans bildundervisning* (Doktorsavhandling). Umeå: Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet.
Marner, A. (2005). *Möten och medieringar – estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv*. Umeå: Fakultetsnämnden för Lärarutbildningen, Umeå universitet.
Marner, A., & Örtegren, H. (2003). *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv* (Forskning i fokus, nr 16). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
Marner, A., & Örtegren, H. (2015a). *Kunskapsorientering i bildämnet 2003–2015* (Tilde, nr 15). Umeå: Institutionen för estetiska ämnen, Umeå Universitet.
Marner, A., & Örtegren, H. (2015b). *Synen på frihet i bildundervisning: bildkommunikation, intertextuell undervisning och digital bild* (Tilde, nr 15). Umeå: Institutionen för estetiska ämnen, Umeå Universitet.
Mirzoeff, N. (1999/2009). *An introduction to visual culture* (2 uppl.). London: Routledge.
Mitchell, W. T. (2005). *What do pictures want?: The lives and loves of images*. Chicago: University of Chicago Press.
Nordström, G. Z. (2014). Konst- och bildpedagogiken i Sverige. I T. Häikiö Karlsson, et. al (Red.), *Texter om konstarter och lärande*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction: A methodological framework*. New York: Routledge.
Pettersson, S., & Åsén, G. (1989). *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet: Traditioner, föreställningar och undervisningsprocess inom skolämnet teckning/bild i grundskolan* (Doktorsavhandling). Stockholm: Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
Pink, S. (2013). *Doing visual ethnography* (3 uppl.). Los Angeles: Sage.
Rose, G. (2001/2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials* (4 uppl.). London: Sage.
Skolverket. (2011a). Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011. Hämtad 2016–10–05 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan
Skolverket. (2011b). Ämne – Bild [Ämnesplan]. Hämtad 2017–11–22 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DBIL%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3
Skolverket. (2011c). Ämne – Bildteori [Ämnesplan]. Hämtad 2017–11–13 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DBID%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3

Skolverket. (2011d). Ämne – Estetisk kommunikation [Ämnesplan]. Hämtad 2017–11–22 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DEST%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3

Skolverket. (2011e). Ämne – Fotografisk bild [Ämnesplan]. Hämtad 2017–11–22 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DFOT%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3

Skolverket. (2011f). Ämne – Konst och kultur [Ämnesplan]. Hämtad 2017–11–22 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DKOS%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3

Skolverket. (2011g). Ämne – Medieproduktion [Ämnesplan]. Hämtad 2018–01–11 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2 Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMEP%2 6tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3

Sparrman, A. (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv: Bilder, medier och praktiker* (Doktorsavhandling). Linköping: Institutionen för tema, Tema barn, Linköpings universitet.

Stanford, N. (2014). *CYMATICS: Science Vs. Music* [film]. Youtube: Nigel Stanford. Hämtad 2019–12–03 från https://www.youtube.com/watch?v=Q3oItpVa9fs

Sturken, M., & Cartwright, L. (2001/2018). *Practices of looking: An introduction to visual culture* (3 uppl.). New York: Oxford University Press.

Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap: Kvalitativ forskning i praktiken* (1 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Welwert, G. (2010). *”Bilden påminner mig om mig själv” – En studie om ungdomar och deras bilder i två olika miljöer* (Licentiatuppsats). Malmö: Malmo studies in educational sciences no 35, Malmö högskola.

Vetenskapsrådet. (2011). *God Forskningssed* (Vetenskapsrådets rapportserie 1). Vetenskapsrådet.

Wilhlemsson, J. (2017). *Waltzing Tilda* [film]. Youtube: Sydney Film School. Hämtad 2018–11–06 från https://www.youtube.com/watch?v=kgVzbK86aDI&t=2s

Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Wood, G. (1930). *American Gothic* [målning]. Chicago: The Art Institute of Chicago Museum. Hämtad 2020–05–14 från https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Grant_DeVolson_Wood_-_American_Gothic.jpg

Zander, M. J. (2007). Tell me a story: The power of narrative in the practice of teaching art. *Studies in Art Education, 48*(2), 189–203.

Åsén, G. (2006). *Varför bild i skolan?: En historisk tillbakablick på argument för ett marginaliserat skolämne* (Vetenskapsrådets rapportserie 4: Uttryck, intryck, avtryck – lärande, estetiska uttrycksformer och forskning). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilagor

Bilaga 1 Informationsbrev – bildlärare

HÖGSKOLAN DALARNA

FÖRFRÅGAN OM DELTAGANDE I FORSKNINGSPROJEKT I BILDUNDERVISNING

Detta brev är en inbjudan att delta i ett forskningsprojekt som undersöker visuella möten i bildundervisningen i gymnasieskolan. Med visuella möten avses när lärare och elever kommunicerar genom bilder som en del av undervisningen. Det handlar om vad som sägs genom bilder och på vilket sätt det sägs.

Jag som ska genomföra forskningsprojektet heter Mari Hysing och är doktorand i en forskarskola vid Högskolan Dalarna som heter Skolnära: Värdegrund, mångfald och religion. Jag är också bildlärare på gymnasiet sedan 14 år. Jag vänder mig till dig för att få kontakt med bildlärare som kan tänka sig att delta i detta forskningsprojekt. Kontaktuppgifter till din skola hittade jag på skolans hemsida. Min förhoppning är att forskningsprojektet leder till att både de som arbetar i skolan och andra kan få ny kunskap om betydelser som visuella möten i skolan har. Bilders betydelser är något jag som forskarstuderande tror att vi som skola och samhälle behöver få mer kunskap om, inte bara inom bildundervisning utan även undervisning i alla ämnen och på alla skolnivåer. Tanken med detta forskningsprojekt är just därför att sätta ord på och undersöka vad bilder har för betydelser i undervisning. Forskningsprojektet kommer att publiceras digitalt i en licentiatuppsats och alla medverkande kommer få ta del av den.

Datainsamlingen i detta forskningsprojekt kommer att gå till på följande vis. Först intervjuar jag dig som bildlärare om tankar kring val av bilder till bildundervisningen, till exempel till uppgifter eller genomgångar. Sedan följer jag med dig under några av dina bildlektioner. Vi bestämmer tillsammans vilka lektioner jag följer med på. Efter lektionerna vill jag samtala med dig för att tillsammans reflektera kring de visuella möten som skett och betydelser i dessa. Senare kommer jag också att vilja samtala med en grupp elever om hur de upplever de visuella möten som skett under lektionerna som jag följt med på. Projektet kräver inte att du som lärare eller dina elever ska göra något annat än det ni brukar göra, utan jag som forskarstuderande vill få möjlighet att följa med på lektioner och efteråt samtala om dessa. Tider för samtal väljer och bestämmer vi tillsammans så det fungerar bra för dig och dina elever. Tiden för datainsamlingen är hösten 2017 och våren 2018. Den inledande intervjun beräknas till cirka en timme och antalet lektioner uppskattas till cirka 5. Jag kommer alltså inte att vara med i klassrummet hela läsåret, utan endast ett begränsat antal gånger.

Under samtal och lektioner som jag följer kommer jag att anteckna, samt spela in film och ljud då jag anser att det visuella mötet och samtal om det behöver fångas genom visuella metoder för att materialet ska vara så nära det som faktiskt sker i de visuella mötena. Materialet som samlas in i detta projekt kommer att hanteras och förvaras konfidentiellt, dvs. så att inga obehöriga kommer få ta del av det. Endast forskare kommer kunna ta del av det. Jag kommer inte att skriva ned namnen på de personer och skolor som deltar. Istället använder jag fingerade namn, både vid datainsamling och sen när jag skriver texter. Anteckningar, film och ljud som spelats in kommer deltagare få möjlighet att titta på tillsammans med mig. I min licentiatuppsats kommer jag analysera det insamlade materialet med fokus på vad visuella möten kan ha för betydelser för lärare och elever. Inspelat material och bearbetningar av det kommer att förvaras på Umeå Universitet i 10 år. Sedan kommer materialet förstöras om det inte anses kunna bidra till ytterligare forskning. Jag kommer under hela projektet att följa de rekommendationer Vetenskapsrådet (VR) har skrivit i sin rapport *God Forskningssed*. Det är regler som alla forskare behöver ta hänsyn till och reglerna finns för att skydda integriteten hos alla som deltar i forskning.

Ditt deltagande i forskningsprojektet är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering. Det betyder att även om du sagt ja till att delta kan det ändras till ett nej när som helst ända fram till dess att projektets texter publicerats. I detta brev tillfrågas du som lärare om du vill delta i detta projekt. Om du tackar ja, kommer jag även kontakta ledningen på din skola för att ge information och fråga om deltagande, dvs. ifall ledningen godkänner att jag som forskarstuderande får genomföra detta projekt tillsammans med dig som bildlärare. Sedan kommer jag också fråga eleverna om de vill delta, men först efter att jag vet om du som lärare och skolledningen tackar ja. Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga.

Vänliga hälsningar,
Mari Hysing
Doktorand vid Högskolan Dalarna

Carola Nordbäck	Gunn Nyberg
Docent kyrkohistoria och handledare	Docent Idrotts- och hälsovetenskap och biträdande handledare

. . . . . .

SVARSBLANKETT

Om du vill vara med i projektet så fyller du i denna svarsblankett. Du kan skicka svaret till mig genom att fotografera eller scanna in din underskrivna blankett och sedan mejla fotot/filen till mig. Det går också bra att skriva ut blanketten, skriva under den och posta med vanlig post till mig. Jag önskar svar så snart som möjligt.

☐ Ja, jag vill delta i forskningsprojektet i bildundervisning. Det är ok med anteckningar, ljud- och filmupptagning, samt analys av dessa. Jag vet också att jag när som helst kan avbryta min medverkan i detta projekt.

_____

Underskrift Namnförtydligande

Bilaga 2 Informationsbrev – elever

HÖGSKOLAN DALARNA

FORSKNING OM BILDER I UNDERVISNING

Det här forskningsprojektet handlar om hur ni arbetar med bilder på lektioner och vad elever och lärare tänker om det. Forskningsprojektet går till så att jag, forskarstuderande Mari Hysing, kommer att vara med på några lektioner under detta läsår när ni jobbar med bilder i kursen.

Jag vill nu fråga dig om du vill vara med i forskningsprojektet. Det innebär inte att du som elev ska göra något annat än det ni gör i kursen. Det betyder däremot att jag kanske vill prata med dig om bilder som ni använder i kursen och att du genom det kan hjälpa till med att bidra med ny kunskap om vad bilder i undervisning betyder för elever.

Jag kommer att göra anteckningar om det som händer på lektionerna och jag kommer använda videokamera. Allt material i forskningsprojektet är konfidentiellt och inga obehöriga kommer få ta del av det. Det innebär att anteckningarna och filmerna kommer inte publiceras utan det är jag som forskarstuderande som behöver det för att minnas det som hände på lektionerna. När jag sedan skriver om ert arbete med bilder så kommer alla som varit med i studien att få påhittade namn. Det är för att ingen ska kunna kännas igen och att man ska kunna säga vad man tänker utan att behöva skylta med sitt namn.

Det är helt frivilligt att vara med i projektet. Även om du säger ja nu kan du ändra dig när som helst längre fram och avbryta din medverkan utan att behöva ge en förklaring. Om du säger nej till att vara med kommer jag inte att anteckna saker som har med dig att göra eller fråga dig om vad du tycker om bilderna som används på lektionerna. Jag kommer också bortse från vad du gör eller säger om du råkar kommer med i filminspelningarna. Forskningsprojektet kommer att publiceras i en licentiatuppsats och alla deltagare kommer få ta del av den, om de vill. Om du har frågor om forskningsprojektet kan du prata med mig när jag är med på lektioner i din kurs eller ringa mig.

Vänliga hälsningar,
Mari Hysing

. . . . . .

SVARSBLANKETT

Jag ber dig nu att bestämma dig för om du vill delta i forskningsprojektet och kryssa i en ruta nedan.

Jag heter:_____

□ Ja, jag vill vara med i forskningsprojektet
□ Nej, jag vill inte vara med i forskningsprojektet

Bilaga 3 Intervjuguide – bildlärare

INFORMATION – innan intervju startas

Definiera situationen för intervjupersonen (studiens innehåll, konfidentiellt, frivilligt)

Berätta om syftet med intervjun:

- *bildlärares val av bilder som didaktiskt material i bilddidaktisk undervisning*
- *utgör grund för val av vilka lektioner som sedan observeras*

Fråga om det är ok använda bandspelare och kamera

Fråga om intervjupersonen har några frågor innan vi börjar

Starta bandspelare och kamera, dvs. om ok

UPPVÄRMNINGSFRÅGOR – enkla, konkreta, skapa trygghet

Hur länge har du jobbat som bildlärare?

Hur kom det sig att du ville bli bildlärare?

Kan du berätta lite om hur du upplever att jobba här?

ÖVERGÅNGSFRÅGA – för att komma vidare till reflektionsdelen

Använder du bilder i undervisningen, t ex till genomgångar, som illustration av tekniker, för att visa olika konstgenrer eller annat?

- Dvs. bilder som du som bildlärare väljer och använder på något vis tillsammans med elever i något didaktiskt syfte.
- Med bilder menar jag visuellt material som foton, teckningar, konstböcker, skulpturer, Power-Points, websidor… allt slags visuellt material som bildlärare använder i något didaktiskt syfte.

REFLEKTIONSFRÅGOR – kärnan, planering, val och användning av bilder

Kan du berätta för mig om dina val av bilder till bildundervisning?

Vad för slags bilder använder du? Var hittar/letar du bilder?

- T ex läromedel, böcker, internet, inspiration inom ämneslag, göra eget material
- Ge ex på någon bild du har använt och hur det funkade

Finns det bilder som du inte kan tänka dig använda?

- Finns det bilder som du tror att lärare undviker att använda?

Vad är viktigt för dig när du planerar bildundervisning och väljer bilder?

Har du något ex på någon bild som du använt och kan visa för mig? *(Be i förväg om att välja ut något.)*

- Vad är syftet med bilden/erna?
- Kan du beskriva hur du använder bilden/erna? Kan du ge ex?
- Vad tänker du att eleverna får med sig? Kan du ge ex?
- Hur har eleverna reagerat på detta ex av bild?
- Har du fler exempel på bilder?
- *TA FOTON/FILMA ex bilderna, kom ihåg be om lov först!*

Utvidgning generellt för att få syn på bredd, variation:

- Finns det något mer du vill berätta om hur du använder bilder i bildundervisning?
- Har du förändrat dina val/användning av bilder under de år du har undervisat? Hur då?

AVRUNDNINGSFRÅGOR – normalisera situation

Finns det något som du ser som en önskad utveckling av hur bilder används i bild/undervisning?

Jag summerar det vi pratat om och intervjupersonen får kommentera det.

Finns det andra saker som vi inte pratat om som du tycker är relevanta när det gäller bilder som används som didaktiskt material i bildundervisning?

AVSLUTA – stäng av bandspelare och kamera

Fråga hur intervjupersonen upplevde intervjun

Informera om hur intervjumaterialet kommer användas:

- *för mer kunskap om hur bilder används i bild/undervisning*
- *grund för val av vilka lektioner som observeras*

Fråga om vilken/vilka lektioner (bildundervisning) jag kan få följa med och observera:

- Vad har du för tankar om vilka lektioner jag kan följa med på och observera?
    - *Obs! Jag vill följa med på lektioner där bildläraren använder bilder som didaktiska inslag*
    - *En första lektion till att börja med? Eller vid nystart tema och följa det?*
    - *Ev. bestämma något direkt eller fundera och höras på mejl/telefon och bestämma*
- *Informera om att jag behöver också först träffa elever och ge information muntligt samt dela ut papper med förfrågan om eleverna vill delta.*
- *Informera om att de elever som inte vill delta kommer jag exkludera i materialproduktion och forskningsprojekt*
    - *lärare och elever behöver inte anpassa för exkludering, utan det gör jag*

Tacka för insatsen idag!

Fråga om det är ok ta några frågor (på telefon/mejl) sedan om det behövs.

Bilaga 4 Observationsguide – klassrummet

Info deltagare (innan första lektionen som observeras)

Presentation och samtyckesblankett tas upp innan jag börjar observera:

- Definiera situationen för deltagarna
- Berätta om syftet med observationen och användning filmkamera
- Fråga om deltagarna har några frågor
- Dela ut samtyckesblankett

Kom ihåg förhållningssätt (Tjora s49─50):

- Denna guide kan vara vägledande i början för att sen kunna släppa den och bli friare
- Öppna upp för olika möjliga vinklingar i början av observationer för att sedan smalna av mot vilka aspekter som studeras
- Frågor och formuleringar vad observera (se nedan), efter hand utforma och fokusera mer på vad

Beskriv vad som sker i processen på olika vis (Tjora s51):

Naiv beskrivning, generalisering, tolkning, undran, förklaring, kvantifiering, dramatisering, experimenterande, reaktion/reflexion, värdering:

- Vad är det jag omedelbart ser eller hör?
- Vad är omedelbart det mest intressanta här?
- Vad är typiskt för situationen/de situationer som observerats?
- Finns det speciella kännetecken för situationer i mitt material?
- Finns det något i materialet som triggar mig som forskare?

Frågor att utgå från till en början:

- Kom ihåg fokus på min frågeställning
- Vilket undervisningsmaterial används? Hur används det? multimodalt perspektiv
- Förekommer bilder i undervisningen och hur används dem?
- Vad är det som pågår här, vad är särskilt i visuella möten?
- Vad är det aktörerna gör? Vad gör läraren? Vad gör eleverna?
- Vem interagerar? Hur interagerar lärare och elever i olika situationer och miljöer?
- Vad interageras det kring?
- Vad för slags relationer har de inblandade?
- Vad är det de säger? Titta på ansiktsuttryck, ansiktsfärg, kroppsspråk, mimik och rörelse
- Hurdan är rumsplaceringen, bordsplaceringen, utrustning, miljö?
- Vad uttrycker klädstil och sättet att vara? T ex uniformt/makt/grupptillhörighet...
- Hur pratas det? T ex fort, långsamt, muntert, stelt, formellt/informellt...
- Sinnliga intryck som ljus, ljud, lukt…
- Hur är det att vara deltagare i visuella möten (dvs elever/lärare/ev. jag)?
- Vad ser jag av att kameran och min närvaro påverkar?