



HÖGSKOLAN  
DALARNA

*Dalarna Doctoral Dissertations 46*

# Bilddidaktiska val som skapar utrymme för elevers agens

*Att utmana konstruktioner av kunskap och  
positioner i klassrummet*

MARI HYSING

Pedagogiskt arbete  
Institutionen för kultur och samhälle  
Högskolan Dalarna, Falun, Sverige  
2025

Dissertation presented at Dalarna University to be publicly examined in lecture hall F135, campus Falun, Friday, 26 September 2025 at 10:00 for the Degree of Doctor of Philosophy. The examination will be conducted in Swedish. Opponent: Professor Anette Olin Almqvist (Mälardalen University).

### **Abstract**

Hysing, M. 2025. Bilddidaktiska val som skapar utrymme för elevers agens. Att utmana konstruktioner av kunskap och positioner i klassrummet. (Visual Art Didactic Choices That Create Space for Student Agency. Challenging Constructions of Knowledge and Positions in the Classroom). *Dalarna Doctoral Dissertations* 46. Falun: Högskolan Dalarna. ISBN 978-91-88679-97-0.

In today's visual culture, young people produce, share, and interpret images that shape how they perceive both themselves and the world. Against this backdrop, this thesis investigates how student agency relates to constructions of knowledge and positions in visual art education in upper secondary school. Specifically, the study explores how teachers and students can negotiate the selection of images and teaching content, thus facilitating critical reflection on images as expressions of visual culture. The main research question addresses how visual art teachers can create conditions for students to construct and assume active and knowledgeable positions in visual meetings in the classroom.

The study applies a Foucauldian discourse analysis approach by focusing on concepts of power relations, resistance, freedom and technologies of the self to articulate the notion of agency. Visual art education is understood as a discursive practice in which knowledge and subject positions are constructed through interactions between teachers, students, and images. By linking visual culture with discourse analysis, the study examines how discursive and institutional conditions shape student and teacher positions, emphasising the need for critical engagement with how educational practices affect possibilities for student agency.

Employing an action research design, the study was conducted in collaboration with teachers and students in four visual art classrooms in upper secondary school. Data was generated through observations, interviews, and collaborative discussions that focused on how students constructed active and knowledgeable positions in classroom practice. The analysis centres on how students and teachers negotiate the selection of images and teaching content, and how these processes shape knowledge and subject positions in classroom practice.

The findings show how teachers balance direct guidance with support for student autonomy while addressing the complexities of time management, institutional constraints, and power relations. When teachers maintained control over curriculum interpretation, students' positions were limited to individual choices within predefined frames. However, when teachers engaged in dialogue and shared responsibility with students, space was created for students to draw on their visual culture experiences and assume active and knowledgeable subject positions.

The thesis contributes insight into how visual art education can support student agency through dialogic processes and shared responsibility. Further, it highlights how such opportunities are shaped — and sometimes restricted — by institutional structures, prevailing power relations, and the overarching school discourse. Rather than assuming that agency is automatically fostered through participation, the study shows that creating space for agency requires the negotiation of teaching content, critical reflection on how knowledge is constructed, and attention to how positions are discursively formed in classroom practice. These findings offer implications for educators and researchers concerned with student voice, visual art didactics, and the conditions under which participatory and inclusive teaching practices can be realised.

*Keywords:* agency, student voice, power relations, visual culture, images, visual meetings, visual art education, art didactics, classroom practices, educational work, upper secondary education

*Mari Hysing, Educational Work*

© Mari Hysing 2025

ISBN 978-91-88679-97-0

urn:nbn:se:du-50765 (<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-50765>)

*Till alla elever jag mött och möter*



# Innehåll

Förord.....	ix
1 Inledning .....	1
Demokratiska principer och styrdokument i gymnasieskolan.....	3
Relationen mellan licentiatuppsatsen och doktorsavhandlingen.....	5
Syfte och frågeställning.....	7
Doktorsavhandlingens disposition .....	8
2 Tidigare forskning.....	9
Internationella perspektiv på elevers agens och inflytande.....	10
Positioner och utrymme för elevers agens i gymnasieskolan.....	12
Positioner och utrymme för elevers agens i bildundervisning .....	17
Uppdelningar av positioner och möjligheter till agens.....	17
Elevers egna erfarenheter, ämnessyn och demokratifostran.....	21
Syntes utifrån tidigare forskning .....	25
3 Teoretiska perspektiv och begrepp .....	27
Diskurs, diskursanalys, kunskap och positioner.....	27
Subjektets positioner i diskursiva praktiker.....	29
Tillämpning av diskurs, diskursanalys och positioner.....	30
Agens ur ett foucauldianskt perspektiv .....	31
Motstånd .....	31
Frihet.....	32
Självreglering och jag-tekniker.....	33
Tillämpning av agens.....	34
Visuell kultur.....	36
Visuell kultur som forskningsfält .....	36
Bilder som en del av visuell kultur .....	37
Begreppet visuella möten i klassrummet.....	38
4 Metod och genomförande .....	40
En aktionsforskande design.....	41
Undersökningsmetoder och empiriskt material.....	42
Urval .....	44
Presentation av deltagare .....	45

Forskningsprocessen under fältstudierna .....	46
Översikt av producerat material.....	48
Intervjuer .....	49
Föreläsning .....	50
Planering, genomförande och reflektion.....	51
Återträff .....	53
Analysmetod.....	54
Transkribering av materialet.....	55
Organisering av materialet.....	56
En foucauldiansk diskursanalys.....	58
Forskningsetiska överväganden .....	59
Information, samtycke och dataskydd .....	60
Bild- och ljudupptagning .....	60
Forskarens roll och hantering av elever som inte deltog .....	61
Kunskapsproduktion och forskarens förförståelse.....	61
Kritiska perspektiv på studiens design.....	62
Lokal kunskap och validitet i aktionsforskning.....	63
5 Visuella möten i klassrummet.....	64
Visuellt möte <i>Någon cool konsthistorisk sak</i> .....	65
Ämnet, kursen och den fysiska miljön .....	65
Elevernas och lärarens syn på medbestämmande .....	66
Planering.....	67
Genomförande .....	78
Reflektion .....	89
Återträff .....	93
Visuellt möte <i>Tolka en kultur på sitt sätt</i> .....	94
Ämnet, kursen och den fysiska miljön .....	94
Elevernas och lärarens syn på medbestämmande .....	95
Planering.....	97
Genomförande .....	104
Reflektion .....	113
Återträff .....	116
Visuellt möte <i>Fördjupning i något svårt eller extra roligt</i> .....	118
Ämnet, kursen och den fysiska miljön .....	118
Elevernas och lärarens syn på medbestämmande .....	119
Planering.....	120
Genomförande .....	124
Reflektion .....	132
Återträff .....	136
Visuellt möte <i>Måla till musiken</i> .....	137
Ämnet, kursen och den fysiska miljön .....	137

Elevernas och lärarens syn på medbestämmande .....	138
Planering .....	140
Genomförande .....	147
Reflektion .....	160
Återträff .....	165
6 Diskussion.....	168
Hur bildlärare kan möjliggöra för elever att konstruera och inta aktiva och kunniga positioner i visuella möten i klassrummet.....	169
Hur utrymme kan skapas i bildundervisning för elevers egna erfarenheter av bilder som visuell kultur.....	176
Konstruktioner av kunskap som framträder som värdefulla i visuella möten i klassrummet genom elevers bildval.....	179
Bildundervisningens möjligheter och utmaningar i relation till att skapa utrymme för elevers agens .....	183
Studiens kunskapsbidrag .....	188
Studiens begränsningar och vidare forskning.....	189
English summary .....	191
Referenser .....	207
Bilagor .....	213
Bilaga 1 Informationsbrev – bildlärare .....	213
Bilaga 2 Informationsbrev – elever.....	217
Bilaga 3 Intervjuguide – lärare.....	220
Bilaga 4 Intervjuguide – elever .....	221
Bilaga 5 Observationsguide – klassrummet .....	222
Bilaga 6 Frågor reflektion – elever.....	223
Bilaga 7 Frågor reflektion – lärare .....	224
Bilaga 8 Frågor återträff.....	224
Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete Högskolan Dalarna.....	225



# Förord

*“Power is exercised only over free subjects, and only insofar as they are ‘free.’ By this we mean individual or collective subjects who are faced with a field of possibilities in which several kinds of conduct, several ways of reacting and modes of behavior are available.”*

– Michel Foucault

Att fördjupa sig i ett ämne som väcker nyfikenhet och engagemang är en möjlighet som öppnar för att tänka, skriva och förstå på nya sätt. Hösten 2022 tog jag steget vidare i min forskarutbildning i pedagogiskt arbete, beslutsam att fortsätta från licentiatuppsats till doktorsavhandling. Det blev början på en ny och intensiv fas som doktorand, som stundtals varit krävande men framför allt stimulerande, utvecklande och meningsfull. Ingen forskningsresa görs i ensamhet. Under dessa år har jag fått ovärderligt stöd, kloka råd och värdefulla utbyten med människor både inom akademien och i andra sammanhang. Här vill jag rikta mina varmaste tack till alla er som funnits med längs vägen.

Först vill jag tacka mina handledare, Mats Tegmark och Margaretha Häggström, för att ni alltid stöttat mig och ställt de frågor som behöver ställas – frågor som varit avgörande för att jag kunnat fördjupa och utveckla mitt tänkande och skrivande. Ert engagemang och er vetenskapliga precision har både sporrat och utmanat mig på sätt som skärpt min analytiska blick och fördjupat mitt perspektiv på hur undervisning och kunskap formas i praktiken. Med närvaro, lyhördhet och eftertanke har ni bidragit till de förutsättningar genom vilka avhandlingen kunnat ta form – i förhandling, i rörelse och i dialog.

Jag vill även tacka Monica Lindgren, Gunn Nyberg, Anette Göthlund och Maria Olsson för att ni läst mina manus och bidragit med värdefulla perspektiv som fördjupat och stöttat mitt avhandlingsarbete. Tack också Tarja Alatalo och Erik Backman för den noggranna granskningen av mitt slutliga manus. Tack Mattias Ekstam för den grundliga språkliga granskningen. Tack Peter Wetterberg för omsorgsfull redigering av omslagsbilden, som består av ett kollage med bilder skapade av elever som deltog i studien.

Till alla doktorander, forskare och kollegor vid Högskolan Dalarna vill jag rikta ett tack för en arbetsmiljö präglad av kollegialitet och generöst utbyte av tankar. Det har varit mycket värdefullt att få ingå i en forskningsmiljö där idéer och erfarenheter har kunnat delas i ett öppet och reflekterande samtalsklimat.

Ett särskilt tack till de elever och bildlärare som deltog i studien för att ni delade er skolvardag med mig och tog er an att pröva hur bildundervisningen kunde utvecklas. Tiden tillsammans med er var ovärderlig – ert utvecklingsarbete och era tankar har utgjort en central del i avhandlingsarbetet.

Tack till mina goda vänner för allt vi delat; samtalen, skratten och ert stöd har betytt mycket för mig. Tusen tack till min kära familj för att ni hållit ihop vardagen medan jag försökt hålla ihop tankarna. Resan mot att disputeras blev möjlig tillsammans med er. Tack för att ni finns vid min sida.

Mari Hysing

Falun, juni 2025

# 1 Inledning

I dagens samhälle präglas ungdomars vardag av visuella teknologier och ett ständigt ökande flöde av bilder som formar deras förståelse av sig själva och världen. Ungdomar är aktiva deltagare i detta flöde genom att skapa, dela och tolka bilder i olika sammanhang. Bildundervisningen har en central funktion att fylla i skolans demokratiska uppdrag genom att uppmärksamma och inkludera elevernas erfarenheter av visuell kultur. Det kan bidra till att stärka deras förmåga att agera som självständiga och kritiska medborgare i en visuellt präglad samtid. Tidigare forskning, inklusive resultat från min licentiatuppsats (Hysing, 2021), visar dock att elevernas egna erfarenheter av visuell kultur får begränsat utrymme i bildundervisningen.

Med utgångspunkt i denna begränsning och utmaning att knyta undervisningen närmare elevers egna erfarenheter av visuell kultur handlar denna doktorsavhandling om bildundervisning i gymnasieskolan genom att utforska och undersöka hur bildlärare och elever kan skapa utrymme för elevers agens i förhållande till konstruktioner av kunskap och positioner i visuella möten i klassrummet. Mer specifikt handlar det om hur bildlärare och elever kan förhandla om val av bilder och utformning av undervisningens innehåll, samt hur de tillsammans kan kritiskt granska bilder som uttryck för visuell kultur.

Visuell kultur definieras som det globala och omfattande bildflödet i vilket människor, genom visuella teknologier och bilder, konstruerar identiteter, berättelser, livsstilar, kulturer och samhällen (Pink, 2021; Rose, 2023). Detta bildflöde och visuella teknologier skapar möjligheter för lärare och elever att använda bilder i undervisningen på olika sätt, vilket innebär att de samtidigt konstruerar kunskap och förhåller sig till rådande diskurser (Hysing, 2021).

Bildundervisning förstås som en diskursiv praktik. Lärarnas och elevernas handlingar och tal i klassrummet tolkas som uttryck för rådande föreställningar om hur bildundervisning går till. Detta perspektiv baseras på begrepp hämtade från Foucaults texter om diskursiva praktiker i samhället, inklusive skolan (Foucault, 1975/2017). Analysen av empirin riktas mot relationer mellan kunskap och makt, vilka jag i linje med Foucault (1971/1993), betraktar som sammanflätade. Mer specifikt undersöks maktrelationer och hur elever och bildlärare konstruerar sig själva och varandra som subjekt i relation till rådande diskurser, med särskilt fokus på hur utrymme för elevers agens och deras erfarenheter av visuell kultur kan möjliggöras i bildundervisning. Kunskap definieras utifrån vad som på en viss plats och tid betraktas som sann

kunskap eller inte (Foucault, 1969/2011). Dessutom ses kunskap som ständigt föränderlig och under omformning i klassrummets diskursiva sammanhang.

Mitt forskningsintresse rör hur lärare och elever konstruerar kunskap tillsammans genom att använda bilder i pedagogiska praktiker. Denna avhandling undersöker interaktioner mellan bildlärare, elever och bilder i klassrummet, vilket involverar att lärare och elever förhandlar och konstruerar sin syn på världen och sig själva. Dessa interaktioner beskriver och analyserar jag med hjälp av begreppet visuella möten i klassrummet, som jag utvecklade i min licentiatuppsats. Där undersökte jag hur bildlärare valde bilder till undervisningen och hur bildlärarna och eleverna förhöll sig till diskurser samt konstruerade sanningsregimer i klassrummet när de valda bilderna användes (Hysing, 2021). Visuella möten i klassrummet handlar om hur seende praktiserar och är reglerat av hur maktrelationer möjliggör och begränsar vad som visas eller inte, samt vem som får uttrycka sig och om vad.

Resultaten i licentiatuppsatsen visade att lärares och elevers positioner delades upp i aktiva och kunniga respektive passiva och okunniga (Hysing, 2021), vilket även tidigare forskning har belyst (Ahrenby, 2021; Eisenhauer, 2006; Freedman, 2007; Lindgren, 2006; Marklund, 2019; Welwert, 2010; Zander, 2007). Denna uppdelning betraktar jag som ett uttryck för den övergripande skoldiskursen som styr lärares och elevers konstruktioner av positioner (Foucault, 1975/2017). Licentiatuppsatsen visade också att elevernas egna erfarenheter av visuell kultur inte fick utrymme i bildundervisningen (Hysing, 2021). Det tyder på att elevernas positioner och kunskapsutveckling begränsas, vilket även tidigare forskning har identifierat som en brist i bildundervisning (Freedman, 2007; Marklund, 2019; Welwert, 2010). Maktrelationen i klassrummet, enligt vilken läraren förväntas leda och bedöma elevernas prestationer, resulterade i att lärarna intog positioner som aktiva och kritiska bildtolkare. Eleverna gavs inte möjlighet att ”konstruera sig som aktiva subjekt som självständigt och kritiskt granskar bilder” (Hysing, 2021, s. 204). Licentiatuppsatsen visar därmed en begränsning av bildundervisning eftersom aktiva och kunniga positioner inte möjliggörs för elever. Doktorsavhandlingen bygger vidare på licentiatuppsatsen genom att undersöka hur denna begränsning kan utmanas av lärare och elever och hur elevers egna erfarenheter av visuell kultur kan inkluderas i undervisningen.

Tidigare forskning har också visat att elevers inflytande tenderar att begränsas till andra frågor än undervisningens innehåll (Hjelmér, 2012; Lodge, 2005; Mitra, 2018) och att maktrelationer i klassrummet indikerar att traditionella roller upprätthålls där läraren behåller tolkningsföreträde (Mitra, 2005; Wyndhamn, 2013; Zander, 2007). Trots att bildundervisningen har potential att integrera elevers erfarenheter av visuell kultur och stärka deras kritiska förståelse möjliggörs det inte i någon större utsträckning i praktiken (Freedman, 2007; Griffin et al., 2017; Zander, 2007). Min studie ramar in av dessa perspektiv genom att undersöka hur utrymme för elevers agens kan skapas i bildundervisning.

Studiens design bygger på aktionsforskning, vilket innebär att kunskap utvecklas genom samverkan mellan forskare och deltagare i syfte att systematiskt och fördjupat undersöka en praktisk frågeställning (Rönnerman, 2022). Under våren och hösten 2023 arbetade jag tillsammans med fem bildlärare och elever i fyra klasser på olika gymnasieskolor. Tillsammans genomförde vi aktioner i bildundervisningen där eleverna bjöds in att välja bilder och tillsammans med sina lärare utforma ett moment i undervisningen. Genom dessa aktioner blev det möjligt att undersöka hur utrymme för elevers agens kunde skapas i klassrummets visuella möten och hur förhandlingar mellan elever och lärare påverkade konstruktioner av kunskap och positioner i bildundervisningen. Undervisningen genomfördes i tre klasser på estetiska programmet och en blandad klass med elever på naturvetenskaps-, samhällsvetenskaps-, teknik- och humanistiska programmet (Skolverket, 2011b). I denna avhandling avses med bilder visuella material såsom fotografier, film, konstverk, teckningar, skulpturer och animationer, det vill säga analoga och digitala visuella material som elever och lärare väljer och använder tillsammans i de visuella mötena i klassrummet.

Min bakgrund är att jag har arbetat som bildlärare sedan 2001 och har under denna tid mött många elever och bilder i klassrummet, vilket har involverat kontinuerlig reflektion över vad bilder har för betydelser i undervisning och för elevers kunskapsutveckling. Under min första tid som lärare arbetade jag 13 år på en gymnasieskola där elevers inflytande var ett av ledorden som ofta diskuterades och prövades i undervisningspraktiken. Erfarenheterna från denna period har format mig som lärare genom ett fokus på vad maktutövning i klassrummet har för betydelse för elevers egenmakt (empowerment). Dessa erfarenheter ledde till att jag under mina licentiatstudier undersökte maktrelationer som en väsentlig del av klassrummets komplexa interaktioner och fördjupade mig i diskursanalys med utgångspunkt i Foucaults begrepp och texter.

För att ytterligare beskriva bakgrunden till denna avhandling följer två avsnitt. Det första behandlar demokratiska principer och styrdokument i gymnasieskolan. Det andra belyser relationen mellan licentiatuppsatsen och doktorsavhandlingen. Därefter presenteras syfte och frågeställning för doktorsavhandlingen.

## Demokratiska principer och styrdokument i gymnasieskolan

Den diskursiva skolpraktiken som ramar in denna avhandling inbegriper kapitel 1 och 2 i läroplanen för gymnasieskolan (Skolverket, 2011b). Läroplanen uttrycker att elevers erfarenheter ska tas till vara i undervisningen och att utbildningen ska syfta till att utbilda eleverna till kritiska granskare samt aktiva och delaktiga demokratiska medborgare. Styrdokument är av betydelse för

klassrumspraktiken eftersom de formellt och institutionellt ramar in lärares och elevers vardag. Läroplanen utgör det övergripande regelverk som lärare förväntas utgå från när de planerar och iscensätter undervisning.

I denna avhandling betraktar jag bildundervisningen ur ett demokratiskt perspektiv som handlar om hur ämnena *bild* (Skolverket, 2022a) och *bildteori* (Skolverket, 2022b) i gymnasieskolan kan öppna för elevers medbestämmande. Detta perspektiv relaterar till läroplanens betoning på skolans roll i att fostra unga människor till demokratiska medborgare. Mer specifikt ligger fokus på elevers utrymme för att själva ta ansvar för sina studier och att delta i utformning av undervisningens innehåll.

Medbestämmande definieras i denna avhandling som en process i vilken elever deltar i beslutsfattande som påverkar deras utbildning och skolmiljö. Det inkluderar möjligheter att uttrycka sina åsikter, delta i diskussioner och påverka beslut på olika nivåer inom skolan. I enlighet med avhandlingens diskursanalytiska perspektiv, baserat på Foucault (se exempelvis 1994), förstås medbestämmande som en process där elever genom sitt deltagande och inflytande kan påverka och delvis omförhandla de diskursiva praktiker som styr konstruktioner av kunskap och positioner i skolan. Elevernas röster och perspektiv ses som en potentiell resurs för att utmana och förändra maktrelationer i skolan. Begreppet medbestämmande används i studien för att framhålla att elevers röster kan förstås som inte bara en del av dialog och påverkan utan också som en möjlighet att delta i beslutsfattande och bidra till förändring.

Studien ramar in av läroplanens (Skolverket, 2011b) skrivningar om att gymnasieskolan ska vila på demokratiska principer och att elever ska ”inhämta och utveckla kunskaper och värden” (s. 5). Enligt läroplanen ska undervisningen både förmedla kunskap om och bedrivas i demokratiska arbetsformer med målet att eleverna ska kunna ta ansvar och aktivt delta i samhället. Dessa demokratiska perspektiv förstärks ytterligare av FN:s barnkonvention (UNICEF, 2009), som i svensk lag (SFS 2018:1197) bland annat fastställer barns rätt att uttrycka sina åsikter och bli hörda i frågor som rör dem (UNICEF, 2009, s. 18-19).

Läroplanen lyfter också att eleven ska utveckla ”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, 2011b, s. 10). Vidare framhålls att eleverna ska

...kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde och snabb förändringstakt. Deras förmåga att finna, tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktig. Eleverna ska träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ (Skolverket, 2011b, s. 7).

Dessa formuleringar överlappar ämnesplanerna för bildundervisningen (Skolverket, 2022a, 2022b) som tar upp vikten av att granska och förhålla sig

till visuell kultur i samhället och dagens bildflöde. Utifrån styrdokumentet betraktas gymnasieutbildningen som en diskursiv ram som formar förväntningar på att elever ska utbildas till kritiska granskare av vad de möter i sin vardag, kunna ta ställning i olika frågor, bli lyssnade på och bidra med sina erfarenheter i skolan. Dessa föreställningar utgör en viktig bakgrund för avhandlingen eftersom styrdokumentet fungerar som en diskursiv påverkan på undervisningspraktiken genom att forma de ramar inom vilka elevers agens kan möjliggöras. Fokus ligger dock på praktiken med särskild uppmärksamhet på hur elevers agens kan möjliggöras i klassrummets visuella möten snarare än på hur styrdokumentets intentioner iscensätts i klassrummet. Dessa styrdokument uttrycker föreställningar om det som jag benämner som elevers aktiva och kunniga positioner i undervisningen, vilket ses som en del av den diskursiva ramen där frågor om elevers agens och maktförhållanden i bildundervisning kan utforskas.

## Relationen mellan licentiatuppsatsen och doktorsavhandlingen

I licentiatuppsatsen (Hysing, 2021) undersökte jag hur två bildlärare i gymnasieskolan valde bilder till bildundervisning baserat på sina didaktiska intentioner och hur dessa omsattes i klassrummet. Genom intervjuer med bildlärarna om deras bildval och efterföljande videoobservationer av klassrumspraktikerna studerade jag hur de använde bilderna tillsammans med eleverna. Resultatet visade hur bildlärarna förhöll sig till olika diskurser i sina val och användning av bilder i undervisningen. En komplex diskursiv praktik framträdde i vilken bildvalet och interaktionerna kring bilderna påverkade hur eleverna konstruerade kunskap och utövade seende i klassrummet.

Den ena läraren förhöll sig främst till diskurserna estetisk, teknisk och historisk när hon valde bilder och iscensatte bildundervisningen. Elevernas positioner konstruerades som ”oerfarna bildskapare som ska anamma bildskapande traditioner och under hennes handledning öva på att skapa tilltalande bilder” (Hysing, 2021, s. 143). Eleverna förväntades konstruera kunskap om bildskapande och bildtolkning där estetiska och tekniska aspekter prioriterades, vilket ramades in av normer kring konstnärligt, samtida och historiskt bildskapande.

Den andra läraren förhöll sig främst till diskurserna kulturell, kritisk-analytisk och bilddidaktisk-traditionsbunden när han valde bilder och iscensatte bildundervisningen. Elevernas positioner konstruerades som ”oerfarna bildtolkare som ska öva på att tolka och granska bilder, använda begrepp samt reflektera över etiska frågeställningar” (Hysing, 2021, s. 183). Eleverna förväntades att konstruera kunskap om bildtolkning och bildskapande genom att

anamma rådande bilddidaktiska traditioner och analysera bilder utifrån deras kulturella kontexter.

Lärarnas förhållningssätt till bildval och diskurser resulterade i att båda klassrummen präglades av seendepraktiker som ledde till en uppdelning av positioner. Lärarna intog i större utsträckning aktiva och kunniga positioner medan eleverna intog mer passiva och okunniga positioner. De visuella mötena involverade att eleverna skulle arbeta med bildtolkning och avkoda budskap, men utrymme skapades inte för dem att självständigt och kritiskt granska bilder. Bildlärarna styrde och reglerade granskningen av bilderna, vilket kan förstås som ett uttryck för den övergripande skoldiskursen. Lärarna intog positioner som erfarna bildtolkare och bildskapare och styrde tolkning och skapande av bilder. De reglerade i tal och handling både elevernas positioner och vilka konstruktioner av kunskap som betonades som värdefulla. Eleverna vände sig också till lärarna som de erfarna bildtolkarna och bildskaparna, vilket kan förstås som en förväntning skapad genom den rådande maktrelationen i skolan där lärare ses som de mer erfarna som ska utbilda de oerfarna eleverna.

Även om lärarna valde bilder utifrån intentionen att fånga elevernas intresse och stödja dem i att konstruera kunskap i bildtolkning och bildskapande uteblev utrymme för eleverna att i någon större utsträckning inta aktiva och kunniga positioner genom att själva välja och kritiskt granska bilder. Lärarna frågade inte efter elevernas egna erfarenheter av visuell kultur utan utgick från sina egna erfarenheter, vilket begränsade hur seendepraktikerna formades i klassrummet. Enligt läroplanen för gymnasieskolan (Skolverket, 2011b) och ämnesplanerna i *bild* (Skolverket, 2022a) och *bildteori* (Skolverket, 2022b) ska eleverna utveckla förmåga att kritiskt granska och förhålla sig till vad de möter i sin vardag, vilket kan förstås som bilder som uttryck för visuell kultur. Hur elever konstruerar och intar aktiva och kunniga positioner kan därmed tolkas som en del av bildlärares formella uppdrag utifrån styrdokumentet.

Sammantaget bildar dessa ovan nämnda perspektiv på dagens bildflöde i samhället, styrdokument och tidigare forskning – inklusive min licentiatuppsats – ett utbildningsvetenskapligt incitament för att studera hur bildundervisning kan innefatta att elever deltar i att välja bilder som didaktiskt material och möjliggöra utrymme för elevers agens. Studien utförs inom det praktikinära forskarutbildningsämnet pedagogiskt arbete som ingår i forskningsområdet utbildningsvetenskap. Inom pedagogiskt arbete ligger fokus på att studera undervisning, lärande, omsorg och fostran i konkreta utbildningspraktiker, vilket överensstämmer med denna studies praktikinära och aktionsforskande ansats att i samspel med lärare och elever undersöka och utveckla bildundervisningens praktik.

## Syfte och frågeställning

Det övergripande syftet med avhandlingen är att utveckla kunskap om bildundervisning i gymnasieskolan genom att utforska och undersöka hur bildlärare och elever kan skapa utrymme för elevers agens i förhållande till konstruktioner av kunskap och positioner i visuella möten i klassrummet. Mer specifikt handlar det om hur bildlärare och elever kan förhandla om val av bilder och utformning av undervisningens innehåll, samt hur de tillsammans kan kritiskt granska bilder som uttryck för visuell kultur.

Frågorna som ställs är:

- Hur kan bildlärare möjliggöra för elever att konstruera och inta aktiva och kunniga positioner i visuella möten i klassrummet?
- Hur kan utrymme skapas i bildundervisning för elevers egna erfarenheter av bilder som visuell kultur?
- Vilka konstruktioner av kunskap framträder som värdefulla i visuella möten i klassrummet genom elevers bildval?

Dessa frågor knyter an till resultaten i licentiatuppsatsen där fokus låg på hur bildlärarens val av bilder till undervisningen relaterade till konstruktioner av kunskap och positioner. Resultaten visade att elevernas möjligheter att inta aktiva och kunniga positioner var begränsade eftersom bildlärarna i stor utsträckning styrde både bildval och undervisningspraktik. Denna avhandling bygger vidare på dessa resultat genom att undersöka hur bildundervisningen kan utvecklas när lärare förhandlar med elever om bildval och utformning av undervisningens innehåll. Genom en aktionsforskande design, där lärare och elever samverkar i att välja bilder och utforma undervisningens innehåll, undersöks hur detta påverkar konstruktioner av kunskap och positioner i visuella möten i klassrummet.

Avhandlingen bidrar med en fördjupad förståelse för hur olika undervisningspraktiker skapar varierande förutsättningar för elevernas agens, samt vilka didaktiska konsekvenser det medför. Genom att jämföra resultaten från licentiatuppsatsen med resultaten i denna studie bidrar avhandlingen till en diskussion om bildundervisningens roll i att skapa utrymme för elevers agens i form av aktiva och kunniga positioner i en visuellt präglad samtid. Avhandlingen belyser därmed didaktiska implikationer av att elever deltar i förhandlingar om bildval och undervisningsinnehåll.

## Doktorsavhandlingens disposition

Denna doktorsavhandling är indelad i sex kapitel och undersöker olika aspekter av hur utrymme för elevers agens kan skapas i bildundervisningen i gymnasieskolan. Kapitel 1 introducerar avhandlingen genom att presentera forskningsproblemet, syfte och frågeställning. Här ges en översikt av avhandlingens kontext och bakgrund, inklusive gymnasieskolans demokratiska principer i relation till elevers agens. Kapitel 2 presenterar tidigare forskning av relevans för studiens frågeställning med syfte att avgränsa och tydliggöra de kunskapsfält som studien avser att bidra till. Kapitlet identifierar centrala teman inom fältet, såsom utrymme för elevers positioner och agens i gymnasieskolan och bildundervisningen, elevers egna erfarenheter av visuell kultur och demokratifostran. Kapitel 3 redogör för studiens teoretiska utgångspunkter med fokus på diskursanalys och teorier om visuell kultur. Centrala begrepp diskuteras, inklusive en foucauldiansk förståelse av begreppet agens, som används i analysen och diskussionen av studiens resultat. Kapitel 4 behandlar studiens metod och genomförande där den aktionsforskande designen beskrivs, vilken möjliggjorde samarbetet med deltagande elever och lärare. Metoder för dataproduktion och analys presenteras och kapitlet avslutas med en reflektion över forskningsetiska överväganden. Kapitel 5 redovisar resultatet genom att analysera aktionerna som genomfördes tillsammans med lärarna och eleverna i respektive klassrum. Kapitel 6 diskuterar resultaten i relation till de teoretiska perspektiven och tidigare forskning. Kapitlet innehåller även en redogörelse för studiens kunskapsbidrag och avslutas med en beskrivning av studiens begränsningar samt förslag till vidare forskning.

## 2 Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras tidigare forskning som är relevant för att belysa och kontextualisera studiens frågeställningar med syfte att ringa in de kunskapsfält som studien avser att bidra till. Kapitlet är strukturerat kring centrala teman inom fältet, vilka handlar om elevers positioner och agens i skola och bildundervisning. Även elevers egna erfarenheter av visuell kultur och demokratifostran tas upp och hur det formar deras möjligheter att påverka undervisningens innehåll och processer.

Inledningsvis behandlas internationella perspektiv på elevers agens och inflytande, vilket följs av ett avsnitt som lyfter nationell forskning om hur lärare och elever förhåller sig till utrymme för elevers agens i gymnasieskolans undervisning. Därefter presenteras forskning med fokus på bildundervisning, där frågor om uppdelningar av positioner och möjligheter till agens samt elevers egna erfarenheter, ämnessyn och demokratifostran diskuteras. Kapitlet avslutas med en syntes av de viktigaste slutsatserna från tidigare forskning i relation till studiens syfte och frågeställningar.

Urvalet av tidigare forskning har styrts av studiens syfte och forskningsfrågor. Systematiska sökningar i forskningsdatabaser har kompletterats med kedsökning och förslag från kollegor och läsare av mina texter. Internationell forskning har valts för att belysa aktuella diskussioner om elevers inflytande och agens, medan den nationella forskningen har avgränsats till gymnasienivå. På grund av begränsat antal studier om bildundervisning har jag valt att inkludera studier också om grundskolans senare år, som bidrar med relevanta perspektiv. Thuressons och Quennerstedts (2020) forskningsöversikt har också använts för att identifiera relevanta studier då deras översikt belyser teman om hur elevers inflytande i skolan kan förstås och utvecklas. Mitt urval av tidigare forskning relaterar till studiens syfte att utveckla kunskap om bildundervisning i gymnasieskolan genom att utforska och undersöka hur bildlärare och elever kan skapa utrymme för elevers agens i förhållande till konstruktioner av kunskap och positioner i visuella möten i klassrummet. Mer specifikt handlar det om hur bildlärare och elever kan förhandla om val av bilder och utformning av undervisningens innehåll, samt hur de tillsammans kan kritiskt granska bilder som uttryck för visuell kultur.

## Internationella perspektiv på elevers agens och inflytande

Forskning om elevers agens och inflytande i undervisningen visar på gemensamma utmaningar och möjligheter i en internationell kontext. Centralt i studierna nedan är frågan om hur lärare kan skapa utrymme för elevers inflytande i lärandeprocesser och skolutveckling. Relationen mellan elever och lärare samt de maktstrukturer som genomsyrar klassrummet framträder som avgörande faktorer för att förstå hur agens utvecklas och vilka hinder som kan uppstå.

En utgångspunkt är hur elevers motivation och inflytande påverkas av lärarens förhållningssätt och de sociala relationerna i undervisningen. Niemiec och Ryan (2009) framhåller i sin översikt, baserad på ett antal studier, att elever upplever ökad motivation när deras utveckling av autonomi stöds av lärare i klassrummet. De betonar att elevers autonomi och engagemang är kopplat till relationsbyggande mellan elever och lärare. En känsla av samhörighet och upplevelsen av att bli sedd och respekterad av läraren är avgörande för elevers möjlighet att utveckla autonomi. Det är också viktigt att lärare skapar utmaningar i undervisningen som elever upplever utvecklande och engagerande. För att stödja elevers autonomi kan lärare, enligt Niemiec och Ryan (2009), använda strategier som innebär att erbjuda valmöjligheter, inkludera elevernas perspektiv på undervisningens innehåll och undvika att skapa en miljö präglad av kontroll.

Frågan om hur elevers perspektiv tas till vara i undervisningen synliggör både potential och utmaningar i klassrummet. Medan Niemiec och Ryan (2009) betonar hur lärarens stöd för autonomi kan stärka elevers motivation och engagemang, ifrågasätter Lodge (2005) att elevers inflytande (student voice) ofta uppfattas som positivt trots att det i praktiken vanligtvis begränsas till trivsselfrågor som förvaringsskåp, skolmat och toaletter. Lodge (2005) betonar att inflytande också inkluderar att prata med elever om vad det betyder att lära sig saker i skolan. Elever kan uppleva att de inte blir lyssnade på och att deras åsikter inte tas till vara i skolan. Anledningar till att elever inte bjuds in till dialog om sitt lärande kan bero på att vuxna antar att de vet bättre, ser unga som inte tillräckligt mogna eller saknar verktyg för att främja dialog om undervisningen. Genom att reflektera över vem som blir tillfrågad och om vad och på vilket sätt kan ungas möjlighet att bidra till utveckling av lärande främjas. Lodge (2005) framhåller att elevers inflytande måste analyseras utifrån dess syfte och hur elever kan delta aktivt i skolans praktik.

I Lodges (2005) studie undersökte lärarna och eleverna genom dialog hur elevernas lärande kunde förstås och utvecklas. Genom dialogen blev de aktiva deltagare som formade sitt eget lärande och engagerade sig i varandras tankar, vilket ledde till att de byggde vidare på varandras idéer. Lodge (2005) drar slutsatsen att dialog som modell för elevers inflytande i undervisningen hjälpte vuxna att förstå ungas lärande och hur de kunde ta mer ansvar för sitt lärande. Dialogen byggde på utrymme för alla fick komma till tals och att eleverna

skapade relationer med varandra. Upplevelsen av att tillsammans utveckla en lärandegemenskap genom dialogiska processer ledde till att lärare och elever kunde kritiskt granska lärande i sin vardag och förstå det på nya sätt (Lodge, 2005).

Därmed belyser Niemiec och Ryan (2009) och Lodge (2005) hur relationen mellan lärare och elever är avgörande för att möjliggöra elevers inflytande. Lodges (2005) betoning på hur dialog kan aktivera elever ligger i linje med vad även Mitra (2005) synliggör i sin studie, som bygger på intervjuer, observationer och dokumentation från ett skolprogram där ungdomar deltog i att leda och utveckla verksamheten. I denna studie framkom att hur relationen mellan vuxna och elever utformades var avgörande för att stödja elevers agens. I skolpraktiken faller lärare och elever ofta tillbaka i förväntade roller, även när de försöker främja nya relationer. Vuxna som handleder elever behöver balansera mellan att handleda och ta ett steg tillbaka för att låta elever öva på att ta ansvar och leda. Lärarna i studien reflekterade kontinuerligt över denna dynamik och försökte undvika att falla tillbaka i roller som begränsade elevernas agens. En lärare valde exempelvis att fråga eleverna om vilka handlingsalternativ de övervägde istället för att själv strukturera arbetsprocessen. Detta förhållningssätt visade hur elevers agens kunde stödjas genom att vuxna undvek att automatiskt inta ledarrollen.

Dock identifierade Mitra (2005) flera utmaningar för lärarna. En utmaning är att låta elever göra misstag när de övar på inflytande och ansvarstagande. Lärare kan vilja hjälpa elever att inte hamna i en ofördelaktig sits men stjälp eleverna när de tar över eftersom eleverna då kan känna sig förbisedda. En andra utmaning är när lärare utgår från att elever inte är tillräckligt kunniga för att ta ansvar och därför själva tar ansvaret innan eleverna ens hunnit prova. Till exempel tyckte en lärare i Mitras (2005) studie att det var viktigare att arbetet gick framåt än att eleverna själva fick ta reda vad de behövde göra. Därför sade läraren åt eleverna vad som skulle göras, vilket resulterade i att processen gick framåt men på bekostnad av elevernas engagemang. Mitra (2005) drar slutsatsen att trots goda intentioner i att vilja stödja eleverna att ta ansvar för sina studier begränsades elevernas prövande och utveckling av agens på grund av lärarnas oro för resultatet av inflytandet. Mitra (2005) framhåller att grupprocessen kan stärkas genom öppen diskussion i gruppen, vilket bygger sammanhållning och en gemensam vision för förändring.

Dessa utmaningar kan förstås som kopplade till mer övergripande strukturella villkor för elevers inflytande. I en litteraturöversikt betonar Mitra (2018) att elevers inflytande behöver granskas kritiskt utifrån maktrelationer mellan unga och vuxna i skolan. Mitra (2018) lyfter frågan om hur elevers inflytande kan utvecklas när elevers och lärares möjligheter att utöva makt skiljer sig åt. Trots projekt som uttryckligen syftar till att öka elevers inflytande kan det förbli orealiserat. När inflytande endast blir symboliskt resulterar det i att eleverna saknar reell makt, vilket riskerar leda till att de tappar engagemang för skolan. En avgörande anledning till vuxnas tveksamhet att öka elevers

inflytande är institutionaliserade roller som motverkar demokratiska arbetsformer mellan vuxna och unga i skolan (Mitra, 2018).

Forskningen ovan visar att relationsbygge mellan lärare och elever är en central förutsättning för att möjliggöra elevers inflytande och agens i undervisning. När elever inbjuds att delta i diskussioner och beslut som rör deras utbildning stärks deras ansvarstagande och tilltro till sin egen förmåga. Studierna visar att sådana processer påverkar elevernas lärande och bidrar till att utveckla en känsla av samhörighet i skolan. Trots dessa insikter kvarstår utmaningar. Elevers inflytande tenderar att begränsas till frågor som inte direkt berör undervisningens innehåll, vilket kan leda till att deras engagemang för studierna minskar. Även när lärare avser att erbjuda inflytande kan utmaningar uppstå i att balansera mellan att handleda och ta ett steg tillbaka. Denna balansgång påverkar elevernas möjligheter att utveckla agens i relation till sitt lärande. Forskningen indikerar potential i att stärka elevers inflytande genom dialog och samarbete, men det framträder samtidigt ett behov av att vidare undersöka hur lärare kan bjuda in elever att aktivt delta i utformningen av undervisningens innehåll.

## Positioner och utrymme för elevers agens i gymnasieskolan

Synsätt på elevers inflytande i gymnasieskolans undervisning präglas av en ambivalens kring uppdraget, både hos lärare och elever. Lärare uttrycker intentioner att bjuda in elever att delta i utformning och utveckling av undervisning, men kan i praktiken ha svårt att göra avkall på den formella makten som deras position innebär. Denna spänning mellan intention och praktik begränsar möjligheterna för demokratiska arbetsformer och påverkar elevers möjlighet att inta aktiva positioner i undervisningen. Dessutom begränsas elevers inflytande av att de kan välja att inte anta inbjudningar och istället lämna över ansvaret till läraren att bestämma.

Ett exempel på denna komplexitet identifieras i Grannäs (2011) studie om skolans demokratiuppdrag och elevers inflytande i skolan, vilken genomfördes med intervjuer, observationer och dokumentation där elevernas berättelser synliggjorde spänningar i det demokratiska uppdraget. Eleverna uttryckte att det fanns en motsättning mellan deras önskan om inflytande över undervisningen och det faktiska inflytande de erbjöds. Vissa elever ville påverka innehållet och formerna i undervisningen genom att diskutera dessa frågor på lektioner. Trots det underordnade sig eleverna lärarna, som de ansåg hade större kunskap, och för att de ville få tydlighet i hur höga betyg kunde uppnås. Underordningen kan, enligt Grannäs (2011), ses som ett uttryck för lärarnas professionella makt att besluta om didaktiskt urval i undervisningen. Grannäs (2011) drar slutsatsen att det är av pedagogiskt intresse att låta eleverna

förhandla om innehåll och former i undervisningen men att studiens resultat visade att utövandet av professionell makt hade företräde före elevernas inflytande. Detta förhållningssätt skapade en spänning eftersom elever och lärare inte var överens om vad och hur de skulle arbeta i undervisningen. Denna brist på flexibilitet och öppningar för förhandling ledde till att eleverna ifrågasatte undervisningen.

Kursplaner och läroböcker har också betydelse för hur elevers inflytande formas i undervisningen enligt Swahn (2006), vars studie bygger på observationer, intervjuer och material från styrdokument och läroböcker. Studien visar hur lärarna styrdes av dessa i sina uppfattningar om utrymmet för elevers inflytande och val av innehåll och arbetsformer. Elevernas inflytande begränsades också av att de inte antog lärarnas erbjudande utan överlät val av innehåll och planering till läraren, vilket handlade om deras beroende av lärarens handledning för att fördjupa sig i ämnet och uppfattningar om innehåll som obligatoriskt. Swahn (2006) drar slutsatsen att elevers inflytande i undervisningsfrågor kan möjliggöras om lärare och elever intar ett förhållningssätt som tillåter ett frirum i hur styrdokumentet tolkas. Det kräver att lärare öppnar för dialog om tolkning av styrdokumentets innehåll och inte utövar tolkningsföreträde. Eleverna kan få syn på sitt lärande genom att delta i planering, genomförande och utvärdering av undervisning, vilket dock inte realiserades i studien.

Lärare har, enligt Swahn (2006), möjlighet att styra elevers inflytande över innehåll och arbetsformer i undervisningen, vilket lärarna och eleverna i studien uttryckte som önskvärt. Studien visar att lärare kan kombinera att styra mot utbildningens mål och samtidigt skapa utrymme för elevers inflytande genom att uppmärksamma vad eleverna ser för behov av kunskapsutveckling. Swahn (2006) drar slutsatsen att ett sådant förhållningssätt kräver att lärare är flexibla och villiga att interagera med eleverna i frågor om inflytande.

Ett annat perspektiv framträder i Hjelmérs (2012) studie, som genomfördes med observationer, samtal, intervjuer och dokument från skolmiljön. Studien visar hur lärarnas prioriteringar i praktiken kan fördjupa sådana begränsningar som Swahn (2006) identifierar kring elevers inflytande. Hjelmér (2012) belyser hur elevers inflytande begränsas och marginaliserats i undervisningen. Eleverna i studien utövade främst inflytande genom individuella val snarare än kollektiva diskussioner. Lärarna prioriterade ämneskunskap framför demokratiöstran, vilket minskade elevernas möjligheter att påverka undervisningens innehåll och former. Beslut om kursinnehållet förbehölls lärarna trots att eleverna uttryckte att de ville påverka undervisningens innehåll. Denna prioritering grundades i lärarnas uppfattning att eleverna saknade tillräcklig kompetens för att bidra meningsfullt. Lärarna sågs som kunniga och mogna, medan eleverna sågs som mindre kompetenta, vilket ledde till att elevernas inflytande begränsades.

Lärarna planerade inte för elevers inflytande i nuet och ansåg att hindren låg hos eleverna och inte i undervisningen (Hjelmér, 2012). Den tydliga

uppdelningen mellan lärare och elever resulterade i att eleverna inte vågade framföra synpunkter på undervisningen. Om en lärare inte ville lyssna på eleverna när de försökte initiera en dialog, till exempel om tid eller innehåll, avvisades dialogen. Det medförde att lärarna inte planerade för en undervisning där eleverna fick öva på att ta mer ansvar för sin tid och sina studier. Samtidigt uttryckte eleverna en maktlöshet över att vara beroende av att läraren ville lyssna för att en dialog skulle kunna ske. Hjelmér (2012) drar slutsatsen att det gavs få tillfällen att öva på inflytande i kollektiv form och att eleverna lärde sig att inte agera eftersom deras initiativ inte mottogs av lärarna, trots att de ville påverka både undervisningen och skolmiljön.

En kontrast till Hjelmérs (2012) resultat framkommer i Rosvalls (2015) studie, som bygger på observationer och intervjuer med fokus på examination. Studien visar att även när lärare uttryckligen bjuder in elever till inflytande över undervisningen kan sådana erbjudanden förlora sin betydelse om de inte följs av tydlighet kring bedömningskriterier och undervisningens mål. Medan Hjelmér (2012) beskriver en brist på inbjudningar till inflytande, visar Rosvall (2015) hur osäkerhet kring bedömning kan leda till att elever förhåller sig passivt. Rosvall (2015) framhåller att lärare behöver vara konsekventa för att elever ska anta erbjudanden om att delta i utformning av undervisning. En gymnasielärare i studien bad elever att välja innehåll till undervisningen medan en annan lärare inte lät dem välja. Trots det erbjudna utrymmet för inflytande föredrog eleverna den andra lärarens upplägg av undervisningen. Liksom i Swahns (2006) studie vände sig eleverna till läraren som den bestämmande auktoriteten och föredrog lärarens styrning trots inbjudan till inflytande.

Elevernas handlingar visade sig styrda av att de önskade tydlighet i vad som skulle examineras (Rosvall, 2015). Båda lärarna mätte vid examination faktakunskap, men läraren som erbjöd inflytande var inte tydlig med vad som skulle examineras och inkluderade inte heller elevernas val i examinationen. Därför tappade inflytandet betydelse eftersom eleverna sökte efter vilken kunskap som skulle bedömas. Det ledde till att de ville att läraren skulle återta styrningen av undervisningen, vilket innebar att hans intention om att skapa utrymme för elevers inflytande inte realiserades. Istället blev läraren styrd av eleverna i utformning av undervisningspraktiken. Genom en kunskapssyn som kom till uttryck i praktiken, där mätning av faktakunskap stod i centrum, styrdes både läraren och eleverna mot att begränsa inflytandet, trots lärarens intention och elevernas uttalande om att de ville påverka undervisningen. Eleverna gav också uttryck för att tidigare ha skolats in i att inte förvänta sig att bli inbjudna i utformning av undervisning och därför antagit en attityd att inte bry sig om inflytande. Rosvall (2015) drar slutsatsen att om elevers erfarenheter inte tas tillvara vid examination försvagas elevernas drivkraft att påverka undervisningens innehåll, oavsett lärarens intention om utrymme för inflytande.

En liknande spänning mellan intention och praktik framträder i Danells (2003) intervjustudie, där lärarnas tolkning av sin vardagliga praktik framstod som avgörande för hur elevers inflytande ges utrymme. Medan Rosvall (2015)

undersöker hur tydlighet kring bedömning påverkar elevers vilja att anta inflytande riktar Danell (2003) fokus mot hur lärarna kontrollerar elevers inflytande för att upprätthålla skolans sociala ordning. Lärarna behöll kontrollen över undervisningens innehåll medan eleverna erbjöds inflytande över dess genomförande. Denna prioritering grundades i lärarnas målsättning att legitimera kunskapsförmedlingen inom den institutionella ramen, som de upplevde styrde undervisningen. Lärarna uttryckte att deras arbetsituation begränsades av faktorer som läromedel, styrdokument, stofffrånsel och tidsbrist. Det ledde, enligt Danell (2003), till sänkta ambitioner kring elevernas inflytande över undervisningen, samtidigt som det kan tolkas som att läroplanens formuleringar om elevers inflytande inte fullföljdes.

Detta resonemang fördjupar Danell (2006) i en observationsstudie av lärares kollegiala samtal, som visar att elevers inflytande tenderade att begränsas trots att eleverna påtalat begränsningen. I dessa samtal övergavs elevernas perspektiv eller omtolkades för att vidmakthålla rådande rutiner. Fokus låg istället på att eleverna uppfattades som nöjda med att påverka individuella beslut. Danell (2006) drar slutsatsen att det förekommer parallella processer, en som öppnar för elevers inflytande och en som vidmakthåller den institutionella ordningen. Dessa står i motsats till varandra och leder till att elevers inflytande marginaliseras i lärarnas tal.

Trots att både Rosvall (2015) och Danell (2003, 2006) visar på möjligheter för elevers inflytande framträder i studierna att strukturella och organisatoriska faktorer i skolan försvårar att omsätta dessa intentioner i praktiken. Dessa begränsningar av elevers inflytande som beskrivits ovan kan också förstås utifrån perspektiv på skolans övergripande styrning och neoliberala strömningar. Lanås (2015) studie, som bygger på observationer och intervjuer, visar att i en klass där en hierarkisk diskurs dominerade hindrades eleverna från att påverka innehållet i undervisningen. I en andra klass, där en mer elevcentrerad diskurs dominerade, erbjöds eleverna att påverka lektionstid och plats men inte innehållet. Maktrelationerna i båda dessa klasser innebar att diskussion om kursplanens innehåll uteblev trots elevernas intresse för det. Istället riktades fokus mot leverans och prestation, vilket grundades på en rådande syn om elevernas ansvar att se till att uppnå betyg (Lanå, 2015).

Elevernas möjligheter att påverka undervisningen visade att innehåll är betydligt svårare att utöva inflytande över än formen. Lanå (2015) framhåller att det hänger samman med lärarnas förhållningssätt till kursplaner som objektiva och inte öppna för tolkning. Både lärarna och eleverna framstod som underordnade en kursmålsdiskurs som innebar att kursplaner inte problematiserades. På ett övergripande plan drar Lanå (2015) slutsatsen att neoliberala influenser har fått starkt genomslag i skolans policydokument och verksamhet, vilket yttrar sig i hur elever och lärare förhåller sig till kursmålen och att prestera medan demokratifostran nedprioriteras.

Lanå (2015) framhåller att när uppdelningar av elevers positioner sker genom att lärare inte fördelar talutrymme i klassrummet och elever intar tysta

positioner uteblir dialogen, vilket påverkar hur elever konstrueras som demokratiska subjekt. Lanå (2015) ställer frågan om skolan producerar lydiga eller kritiska subjekt och drar slutsatsen att studiens resultat visar att eleverna agerar som aktiva och handlande subjekt som försöker påverka villkor. Öppet motstånd tystades men elevernas kritiska hållning i de två klasserna visade att de gjorde motstånd genom att initiera ämnesdiskussioner respektive efterfråga mer handledning. Lanå (2015) betonar att när skolan öppnar för endast individuella processer i klassrummet och inte demokratiska processer resulterar det i att var och en av eleverna måste söka sin lycka själv, vilket indikerar neoliberala influenser.

Begränsningar av elevers möjligheter att påverka undervisningen kan förstås som ett resultat av hur skolans styrning och klassrumspraktik präglas av hierarkiska relationer och betoning på lärarnas överordning, som förstärks av neoliberala strömningar i samhället. Detta perspektiv framkommer både i Lanås (2015) och Wyndhamns (2013) studier, som belyser hur styrdokument, undervisningspraktik och skolornas organisering minskar utrymmet för elevers inflytande.

I Wyndhamns (2013) studie, som bygger på observationer och intervjuer, framträder en spänning mellan att disciplinera eleverna och att uppmana dem till kritisk granskning. Undervisningsinnehåll och arbetsformer valdes och motiverades av lärare medan elever inte bjöds in att diskutera dessa. Lärarna legitimerade det genom att visa och kommentera kursplanen och betygskriterierna, som framställdes som självklara utan öppningar för eleverna att delta i tolkning. Genom detta förhållningssätt framställdes undervisningens innehåll, upplägg, genomförande och bedömning som givna och inte som resultatet av tolkningar. Wyndhamn (2013) drar slutsatsen att det var ett uttryck för en kunskapsreproducerande diskurs i vilken eleverna underordnades lärarnas tolkningar och distanserades från kritisk diskussion och ställningstagande i relation till kunskapsinnehållet. Det begränsade deras handlingsutrymme eftersom kritisk granskning inte efterfrågades och stoffet förblev styrt av lärarna. Studien visar också att lärarna uppfattade värdegrundsarbete som skiljt från ämnesundervisningen.

De redovisade studierna visar sammantaget att även när elever bjuds in till inflytande tenderar de att falla tillbaka i en passiv position och lämna över ansvaret till läraren. Trots att eleverna uttrycker intresse för att påverka undervisningens innehåll uppstår en spänning mellan intention och praktik. Studierna belyser gymnasieskolan som en komplex praktik där lärare vill erbjuda och elever vill utöva inflytande över undervisningen, men osäkerhet kring syftet eller strukturella begränsningar kan försvåra realiseringen.

Eleverna uttrycker en kritisk hållning till det utrymme de erbjuds men har vant sig vid en underordnad position, som innebär att de inte förväntar sig eller efterfrågar inflytande i beslutsfattande processer. De opponerar sig inte heller när lärare reglerar deras beteenden utan låter sig styras och kan till och med efterfråga styrning eftersom de är vana vid det. Samtidigt visar studierna att

lärarna ofta upplever spänningar mellan sina intentioner att erbjuda elever inflytande och de institutionella faktorer som präglar deras arbete.

Begränsningar av elevers inflytande kan förstås som ett resultat av skolans styrning och klassrumspraktik där hierarkiska relationer och lärarnas överordning förstärks av en betoning på mätbara resultat och neoliberala strömningar. Eleverna uppmanas att kritiskt granska stoff som läraren valt men inte att ifrågasätta skolans strukturer eller de maktförhållanden som styr undervisningen, vilket begränsar deras handlingsutrymme och positioner. En konsekvens av det är att utrymme för elevers agens och demokratiska arbetsformer begränsas i undervisningen, vilket påverkar elevernas kunskapsutveckling och deras möjlighet att agera som aktiva medborgare.

## Positioner och utrymme för elevers agens i bildundervisning

Bildundervisningens roll i att stödja elevers utveckling av agens och kritiska förmågor präglas av spänningar mellan lärares styrning och elevers möjligheter att inta aktiva positioner i klassrummet. Tidigare forskning belyser hur rådande maktrelationer, ämnessyn och skolans strukturer kan begränsa eller möjliggöra elevers inflytande i undervisningen. Samtidigt lyfts bildundervisningens potential att främja demokratiska processer och skapa utrymme för elevers egna erfarenheter av visuell kultur. Avsnittet belyser dessa perspektiv genom att beskriva hur uppdelningar av positioner, institutionella villkor och elevers egna erfarenheter påverkar bildundervisningens praktik och möjligheter att utöva agens.

### Uppdelningar av positioner och möjligheter till agens

Trots intentioner att skapa utrymme för elevers aktiva positioner i bildundervisning tenderar dessa möjligheter att begränsas i klassrumspraktiken, vilket belystes i min licentiatuppsats (Hysing, 2021) och bekräftas av tidigare forskning (Ahrenby, 2021; Eisenhauer, 2006; Freedman, 2007; Marklund, 2019; Welwert, 2010; Zander, 2007). Bildlärarna i studien uttryckte intentioner att erbjuda eleverna aktiva positioner som bildtolkare och bildskapare, men i praktiken begränsades utrymmet för eleverna att inta sådana positioner och att kritiskt granska bilder (Hysing, 2021). Lärarna intog istället själva aktiva positioner och styrde hur bilder tolkades och skapades, även när eleverna visade visst motstånd. De följde sina lärare och lät sig regleras, vilket kan förstås som ett resultat av att eleverna upplevde de erbjudna konstruktionerna av kunskap som meningsfulla.

Uppdelningen av positioner i min licentiatstudie påverkades också av lärarnas förhållningssätt till olika diskurser, vilket resulterade i att sanningsregimer

konstruerades utifrån synsätt på hur bilder skulle tolkas och skapas. Lärarnas och elevernas positioner förstås som producerade genom de maktrelationer som är rådande i skolans kontext. Lärarnas position som ledare och bedömare av prestationer, tillsammans med elevernas fokus på att uppnå godkända betyg, skapade en uppdelning i vilken läraren intog aktiva och kunniga positioner medan eleverna begränsades till passiva och okunniga positioner (Hysing, 2021). Jag drog slutsatsen att om lärare kritiskt reflekterar över sitt förhållningssätt till diskurser och vad maktrelationer i klassrummet producerar finns potential för att konstruera mer rörliga konstruktioner av kunskap och subjekten lärare och elev.

Även i Marklunds (2019) studie, som bygger på observationer och intervjuer samt texter och bilder som elever skapat, framträder uppdelningen mellan lärares och elevers positioner. I studien beskrivs bildundervisning i grundskolan som en balansgång mellan elevers inflytande och lärares styrning. Eleverna erbjöds möjlighet att välja tema eller teknik inom ramar som lärarna fastställde, vilket gav de visst inflytande över hur uppgifterna kunde lösas. De kunde också förhandla om mer arbetstid men lärarna behöll kontrollen över urval, arbetsordning och redovisningsformer. Marklund (2019) framhåller att läraren har ansvar för hur urval och elevers inflytande påverkar kunskapsutveckling. Marklund (2019) betonar vikten av att lärare reflekterar över vilka delar de är beredda att släppa kontroll över och hur det kan påverka undervisningen. Trots att lärarna såg elevernas inflytande som viktigt upplevde de samtidigt en press att uppfylla och genomföra kursplanens innehåll. Marklund (2019) drar slutsatsen att eleverna hade visst inflytande i undervisningen men att betygskrav resulterade i lärarnas styrning, vilket stod i kontrast till ambitionen att främja elevernas personliga utveckling och kreativitet.

Maktförhållande i klassrummet adresseras också av Eisenhauer (2006), som i en teoretisk artikel använder diskursanalys och visuell analys för att undersöka maktordningar i visuell kulturpedagogik. Eisenhauer (2006) framhåller att elever inte aktiveras tillräckligt i klassrummets processer och att elever ofta betraktas som passiva mottagare av mediebudskap. Uppdelningar av lärare och elever som aktiva respektive passiva upprätthålls genom att läraren ofta intar positionen som den kritiska granskaren av den omgivande visuella kulturen, medan elever istället ses som noviser trots deras ständiga exponering för visuell kultur. Denna uppdelning av positioner möjliggör inte tillräckligt utrymme för att arbeta med visuell kultur i undervisning eftersom elevernas position implicerar att de ses som offer. Istället kan klassrumspraktiken breddas genom att ta till vara potentialen i elevers position som aktiva och kritiska granskare av visuell kultur. Eisenhauer (2006) drar slutsatsen att lärare kan öppna för mer komplexa förhållningssätt vid kritisk granskning av visuell kultur om de ifrågasätter elevers och lärares positioner samt de kommunikationsmodeller som används i undervisning. Dialog om och motstånd mot rådande förhållningssätt i visuell kulturpedagogik kräver reflektion över hur frågor

ställs och undersöks i klassrumspraktiken, samt att undersöka maktrelationer i klassrummet (Eisenhauer, 2006).

Lärares och elevers olika förhållningssätt i bildundervisningen framträder även i Petterssons och Åséns studie (1989), som bygger på enkäter, intervjuer och observationer. I studien framkom hur lärarna reglerade elevernas bildskapande genom att påverka deras föreställningar om bilder och bildarbete. Istället för att direkt ingripa i elevernas bildskapande samtalade lärarna med dem om deras arbete och påverkade samtidigt bildskapandet mot en viss riktning. Interaktionerna styrdes inte endast av lärarens intentioner utan framträdde som komplexa där lärarna och eleverna styrde varandra. Interaktionerna i bildundervisningen styrdes av faktorer som ämnessyn, tidsramar, grupp-sammansättning och organisation.

En kontrast till lärares styrning, som beskrivs av Pettersson och Åsén (1989), Hysing (2021) och Eisenhauer (2006), är Atkinsons (2017) perspektiv på hur möten mellan lärare och elever kan formas. Atkinson (2017) utvecklar ett teoretiskt resonemang och argumenterar för en bildundervisning som i större utsträckning öppnar för elevers inflytande över undervisningen, vilket ställs i kontrast till traditionella och rådande förhållningssätt. Idén om helt förutbestämda ramar och kriterier för undervisningspraktiken utmanas och istället föreslås en pedagogik som fokuserar på elevers erfarenheter i lärandeprocessen. Atkinson (2017) framhåller händelser i klassrumspraktik utifrån elevers förhållningssätt till bildskapande som av betydelse att prioritera, vilket kan liknas vid Eisenhauers (2006) kritik av elever som passiva mottagare. Genom att prioritera elevernas erfarenheter och hur konst skapar mening för dem kan lärare bidra till att skapa en undervisning i vilken elevernas inflytande över både innehåll och process främjas. Atkinson (2017) betonar vikten av att bildundervisning utformas med hänsyn till vad eleverna uppfattar som relevant och att skapa möjligheter för eleverna att påverka både processen och innehållet.

Atkinson (2017) argumenterar för att värdet i bildundervisning inte nödvändigtvis ligger i att följa förutbestämda ramar, utan i den potential för lärande som uppstår när elever erbjuds att utforska och forma sitt eget bildskapande. Det betyder inte att lärare helt släpper taget om struktur, utan snarare att undervisningens struktur tillåts formas i relation till elevernas egna initiativ i skapandeprocesser (Atkinson, 2017). Denna syn överlappar delvis med vad Pettersson och Åsén (1989) beskriver i sin studie om hur lärarna påverkade elevernas bildskapande mot en viss riktning och att lärare och elever styr varandra. Skillnaden ligger i att Atkinson (2017) belyser en förskjutning av makten till eleverna så att bildundervisningen blir en praktik där deras perspektiv ges utrymme att påverka undervisningens innehåll.

Bildundervisningens potential som en plats för utforskande tas också upp av Zander (2007), som utvecklar ett teoretiskt resonemang med stöd i lärarut-sagor och exempel från klassrumspraktik. Zander (2007) betonar att elever kan erbjudas utrymme att reflektera över sitt eget och andras konstnärliga

skapande. Genom narrativa arbetsformer menar Zander (2007) att elever kan erbjudas möjligheter att undersöka och ställa frågor om hur konst skapar betydelse i deras egna liv. På så vis kan elevers kritiska tänkande och förståelse för konstens roll i olika sammanhang stödjas. I klassrumspraktik är dock en rådande modell att prata om konstens betydelse genom att eleven svarar på lärarens frågor, vilket innebär att det finns en förväntning på rätta svar som ska bekräftas av läraren. Zander (2007) drar slutsatsen att denna modell resulterar i att eleven låter sig korrigeras och söker efter de rätta svaren istället för att undersöka olika alternativa tolkningar. Ett motstånd mot denna rådande modell kan vara att ge utrymme för en narrativ diskurs med fokus på elevers berättelser om sin egen konst, lärares berättelser om deras erfarenheter av konst och konstnärers berättelser och tolkningar av konstverk. Ett sådant förhållningssätt öppnar för diskursiv mångfald i klassrummet och möjliggör diskursiva förhandlingar kring betydelse som förmedlas och upplevs i konst (Zander, 2007).

Betydelsen av att skapa utrymme för elevers eget utforskande framträder också i studien av Griffin et al. (2017), där estetiska uttryckssätt ses som verktyg för att främja elevers agens och kritiska tänkande. Deras studie, som bygger på intervjuer, observationer och elevers bilder och texter, ligger i linje med Zanders (2007) betoning på utrymme för elevers egna berättelser och Atkinsons (2017) argument för en bildundervisning som prioriterar elevernas initiativ. Griffin et al. (2017) definierar agens som att organisera lärandemiljöer där elever kan utforska, äga sitt lärande och konstruera kunskap tillsammans med andra. I studien erbjöds elever (high school students) att utforska identitetsfrågor genom fotografi, vilket innebar möjligheter att göra konstnärliga val och att eleverna utvecklade agens genom att de engagerade sig i att planera och genomföra sitt bildskapande. Griffin et al. (2017) drar slutsatsen att elevernas aktiva deltagande i att utforma undervisningen genom att planera, genomföra och reflektera över den konstnärliga processen bidrog till att de upplevde egenmakt (empowerment) i sitt lärande. De betonar vikten av att erbjuda elever inflytande i undervisningen för att främja deras förmåga att uttrycka idéer och kritiskt granska sitt arbete.

Medan Griffin et al. (2017) beskriver hur elever kan utveckla agens genom att utforska estetiska uttryckssätt fokuserar Sheridan et al. (2022) på lärarens roll att balansera mellan valmöjligheter och struktur för att stödja elevers agens. Studien av Sheridan et al. (2022) bygger på observationer av bildundervisning, där agens undersöks genom språk och handling i klassrummet. Båda studierna understryker vikten av att elever erbjuds möjlighet att utveckla agens, där Sheridan et al. (2022) betonar särskilt den ömsesidiga relationen mellan lärare och elever som en förutsättning för att agens ska kunna utvecklas gradvis. I studien beskrivs hur bildlärare (high school studio art teachers) arbetar för att stödja elever i att ta ansvar för sitt bildskapande. Balansen mellan valmöjligheter och struktur framhålls som avgörande, där lärare behöver växla

mellan att stödja självständighet och ge konkreta riktlinjer för att eleverna successivt ska kunna utveckla agens.

Sheridan et al. (2022) betonar vikten av samarbete mellan lärare och elever, i vilket elevernas perspektiv och tankar vägs in. Strategier som visade sig framgångsrika inkluderade lärarnas lyhörddhet för elevernas idéer, frågor kring elevernas mål och ett icke påtryckande förhållningssätt. Lärarna satte en ram, exempelvis ett tema eller en teknik, som eleverna själva tolkade samtidigt som de erbjöds konkreta råd när de efterfrågade det. Eleverna engagerades i planering, reflektion och utveckling av sitt bildskapande, som successivt ökade i självständighet. Lärarna var också flexibla i hur eleverna använde tiden och tydliga med att förväntningar på elevernas handlingar inte var förutbestämda. Sheridan et al. (2022) drar slutsatsen att praktiker som stärker elevers agens bygger på att lärarna lyssnar in elevernas perspektiv, uppmuntrar deras intressen och vid behov ger råd.

I forskningen ovan om bildundervisning belyses spänningar som synliggör hur elevers möjligheter att inta aktiva positioner begränsas av lärares styrning och rådande maktrelationer. Trots att lärare avser att erbjuda elever aktiva positioner i undervisningen realiseras dock inte alltid dessa ambitioner i praktiken, vilket tyder på bildundervisningens komplexitet. Uppdelningen av lärares och elevers positioner begränsar elevernas inflytande över arbetsprocesser och bildtolkning, vilket i sin tur begränsar deras möjligheter att kritiskt granska visuell kultur och påverka undervisningens innehåll.

Samtidigt lyfter tidigare forskning vikten av utrymme för elevers perspektiv och initiativ, vilket kan främja utvecklingen av agens. Potential framhålls i att öppna för elevers egna erfarenheter och tolkningar genom att engagera dem i estetiska processer och beslut. För att möjliggöra det understryks vikten av balans mellan struktur och valfrihet, vilket kräver samarbete mellan lärare och elever och en omförhandling av maktrelationer i klassrummet. Dessa ansatser utmanar rådande hierarkier och indikerar möjligheter för bildundervisning att fungera som en praktik där elevernas agens kan utvecklas.

Även om tidigare forskning argumenterar för ett ökat utrymme för elevers perspektiv och agens kvarstår frågor om hur dessa idéer kan omsättas i praktiken. Forskningen ger insikter i både utmaningar och möjligheter men visar också på behovet av vidare undersökning i hur lärare och elever kan omförhandla konstruktioner av kunskap och positioner i klassrummet.

## Elevers egna erfarenheter, ämnessyn och demokratifostran

Tidigare forskning lyfter vikten av att integrera elevernas erfarenheter av visuell kultur i undervisningen. Genom att knyta an till elevernas egna erfarenheter kan bildundervisningen relatera till deras vardag och bidra till meningskapande processer. Men bildundervisningen erbjuder inte alltid utrymme för det, vilket belyses i Welwerts (2010) studie som bygger på observationer av och intervjuer om ungdomars meningskapande med hjälp av egna och andras

bilder. Visuella miljöer i hemmet och gymnasieskolans bildundervisning har betydelse för elevernas meningsskapande. I studien kontrollerades dessa miljöer av vuxna, vilket ledde till konflikter och motstånd från eleverna. I bildundervisningen formaliserades vad, när och hur något skulle läras, vilket vissa elever gjorde motstånd mot genom att föreslå alternativa uppgifter. Trots det togs varken hänsyn till elevernas engagemang eller deras erfarenheter från vardagen till vara. Welwert (2010) drar slutsatsen att elevers erfarenheter av visuell kultur behöver integreras i bildundervisningen för att skapa utrymme för att konstruera kunskap och identitet som rymmer olika värderingar.

En liknande problematik belyses i Marklunds (2019) studie, där det fanns en distans mellan elevernas erfarenheter av visuell kultur som de konsumerar och producerar på fritiden och grundskolans bildundervisning. De visuella uttrycksformer som eleverna mötte på sin fritid skiljde sig från de som användes i undervisningen. Marklund (2019) framhåller att bildundervisningen kan bli mer relevant och engagerande genom att utforska och integrera bildspråkliga aktiviteter som bildanalys och bildsamtal, som inkluderar de bilder som elever möter och skapar på fritiden. Genom sådana aktiviteter kan elever utveckla kunskap i bildberättande som leder till djupare förståelse av hur bilder kommunicerar i olika sammanhang. Även om Marklund (2019) ser brister i hur elevernas egna erfarenheter av visuell kultur tas till vara visar studien att det finns ett visst förhandlingsutrymme kring undervisningens innehåll.

Bildundervisningens potential att relatera till elevernas egna erfarenheter av visuell kultur framträder också i perspektiv på skolans demokratiska uppdrag. Marklunds (2019) studie belyser hur val av ämnesstoff, sätt att kommunicera budskap, historisk allmänbildning och elevers reflekterande förhållningssätt i bildskapande och bildsamtal kan förstås som demokratifostrande inslag. Även Ahrenbys (2021) studie, som genomfördes med observationer och intervjuer, uppmärksammar skolans demokratiska uppdrag och lyfter hur bildämnet i grundskolan kan knyta an till läroplanens värdegrund (Skolverket, 2011a) genom att elever övar på yttrandefrihet och kritisk analys av visuell kultur. Kursplanen för bildämnet beskrivs som att den överlappar formuleringar i läroplanen om elevers aktiva deltagande i samhället och kritisk granskning av bilder. I takt med att krav på mätbara resultat och måluppfyllelse har fått större genomslag i läroplanen har dock skolpraktiken riktats mer mot kursplanens kunskapskrav och mindre mot läroplanens värdegrund eftersom den inte betygssätts.

Eleverna i studien erbjöds möjlighet att uttrycka sig visuellt och utveckla en viss grad av kritisk blick på visuell kultur (Ahrenby, 2021). Dock styrdes klassrumspraktiken av marknadsliberalistiska principer, vilket innebar fokus på kunskap som ansågs viktig för elevernas framtida anställningsbarhet. Det påverkade lärarnas planeringar och ledde till att läroplanens värdegrund nedprioriterades, inklusive kritisk granskning av visuell kultur. Ahrenby (2021) framhåller att nedprioriteringen av värdegrundsarbete kan förstås som en konsekvens av rådande syn på vad som betraktas som giltig kunskap i samhället.

Marknadsliberala principer och betoning på mätbara kunskapskrav kan förskjuta fokus från värdegrunden till resultatstyrning. Trots att lärarna i studien hade för avsikt att integrera kritisk granskning av visuell kultur begränsades det av en skolpraktik där läroplanens värdegrund inte fick samma prioritet som kursplanens kunskapskrav (Ahrenby, 2021).

Marklunds (2019) och Ahrenbys (2021) studier visar därmed på olika perspektiv och tolkningar av hur det demokratifostrande uppdraget iscensätts i grundskolans bildundervisning. Medan Marklund (2019) synliggör hur bildundervisningen kan fungera som en plats för reflektion och ömsesidigt lärande genom elevernas praktiska arbete, belyser Ahrenby (2021) de samhälleliga och institutionella faktorer som kan begränsa att detta arbete realiserar i praktiken.

En ytterligare orsak till nedprioritering av kritisk granskning av bilder i bildundervisning är, enligt Marner och Örtegren (2015a, 2015b), vilken uppfattning om ämnet som råder. Lärare och elever kan uppfatta ämnet som främst inriktat mot bildskapande och inte i första hand mot kommunikation, vilket styr hur lärare och elever förhandlar om undervisningens innehåll. Denna uppfattning belyses både i en nationell ämnesutvärdering (Marner & Örtegren, 2015a) och i en kunskapsöversikt över forskning om bildundervisning (Marner & Örtegren, 2015b). Även när lärare avser att iscensätta kommunikativa uppgifter kan det begränsas eftersom eleverna inte har samma ämnessyn som lärarna och gör motstånd. Det kan relatera till att eleverna förhåller sig enligt tidigare uppfattningar om bildämnet, till exempel estetisk-praktiskt med syfte att framställa bilder, vilket tidigare forskning belyst (Ahrenby, 2021; Marklund, 2019; Marner & Örtegren, 2015a; Wikberg, 2014). Denna skillnad mellan lärares och elevers ämnessyn kan bero, enligt Ahrenby (2021), på vilken tillgång eleverna har till läroplanen.

Denna spänning mellan lärares och elevers ämnessyn och perspektiv på bildundervisningens fokus implicerar ett behov av att omförhandla bildundervisningens innehåll och positioner i klassrummet för att skapa utrymme för elevers egna erfarenheter av visuell kultur. Begränsningar i hur elever erbjuds möjlighet att utveckla ett kritiskt förhållningssätt är kopplat till både deras uppfattning om ämnet och de styrningsmekanismer som präglar skolsystemet. Freedman (2007) utvecklar ett teoretiskt och argumenterande resonemang om hur samtida utbildningspolicy begränsar elevers möjligheter att utveckla kreativt ledarskap och konstruktivt handlande. För att motverka det behövs omdefiniering av bildlärares ansvar och utmaning av traditionella synsätt på bildundervisningens roll.

Freedman (2007) betonar att lärare behöver inta en aktiv roll som förändringsledare genom att problematisera rådande praktiker och stödja elever att utveckla ett kritiskt förhållningssätt till bilder och deras användning i samhället. Istället för att skolan begränsar ungdomars vilja att uttrycka sig genom bilder kan deras handlingar ses ur sociala och kulturella perspektiv som är betydelsefulla för deras liv. Undervisningen behöver, åtminstone delvis, utgå från elevernas intresse och engagemang. När bildundervisningen relaterar till

elevers egna intressen och erfarenheter av visuell kultur upplevs den som mer relevant och meningsfull. Freedman (2007) framhåller att undervisningen därför inte enbart kan fokusera på tekniska och konstnärliga aspekter, utan även utforska varför och hur människor skapar, använder och värderar bilder i dagens samhälle.

Ett exempel på hur bildundervisning kan integrera elevers egna erfarenheter framträder i Grushkas (2009) studie, som bygger på intervjuer och elevers skapande av egna texter och bilder. Undervisningen öppnade för experimenterande processer och kritisk reflektion över identitet och visuell kultur. En modell för konstnärligt bildskapande utvecklades med syftet att stärka elevers visuella litteracitet genom att de själva undersökte olika sätt att se på världen. Genom eget skapande och undersökande av visuella artefakter fördjupade eleverna sin förståelse för hur kulturella traditioner och personliga erfarenheter påverkar bilders betydelser. Lärarens roll var att stödja elevernas reflektioner i relation till deras egna erfarenheter. Grushka (2009) drar slutsatsen att bildundervisning kan skapa utrymme för personliga och sociokulturella frågeställningar med fokus på hur visuella koder kommunicerar betydelser och värderingar.

Även i Öhman-Gullbergs (2008) studie, som bygger på intervjuer, observationer och elevers filmer, möjliggjordes en undervisningspraktik där eleverna utforskade visuella uttryck. Genom filmskapande engagerade sig eleverna i samhällsfrågor och utforskade normer och värden. Den didaktiska designen, som präglades av delaktighet och inflytande, skapade förutsättningar för eleverna att förhandla om och ifrågasätta normer. Filmskapandet innebar möjlighet för eleverna att utveckla demokratiska erfarenheter och handlingsförmåga. Öhman-Gullberg (2008) drar slutsatsen att undervisningen i skolan behöver integrera elevernas egna visuella uttryck så att de representationsformer som omger dem blir en resurs i lärandet snarare än en utmaning.

Forskningen ovan visar att lärares styrning både kan möjliggöra och begränsa utrymme för elevers erfarenheter av visuell kultur. Bildundervisningen riskerar att marginalisera den visuella kultur som elever själva konsumerar och producerar. Samtidigt framhålls att när dessa erfarenheter integreras i undervisningen kan de bidra till utveckling av kritiska förmågor och meningskapande. Forskningen lyfter även fram bildundervisningens potential att främja demokratiska processer, där elever genom reflektion och bildskapande erbjuds möjlighet att utveckla kritiska perspektiv och delta aktivt i samhället.

Trots det finns begränsat stöd för hur dessa processer faktiskt tar form i praktiken och hur elevers erfarenheter av visuell kultur påverkar undervisningens innehåll och struktur. Utmaningar kopplade till ämnessyn och olika uppfattningar om bildundervisningens roll framstår som hinder. Elevers förväntningar på bildskapande kan stå i kontrast till lärares ambition att främja kritisk granskning av visuell kultur, vilket påverkar hur innehåll och arbetsformer förhandlas i klassrummet.

Strukturella faktorer och utbildningspolicy identifieras också som begränsningar för bildundervisningens potential att fungera som en arena för demokratifostran. Fokus på att uppfylla kunskapskrav riskerar att tränga undan värdegrundsarbete och kritisk reflektion. Omförhandling av undervisningens innehåll och positioner i klassrummet beskrivs som möjliga vägar för att skapa mer utrymme för elevers perspektiv och egna erfarenheter. De skilda perspektiven i forskningen understryker betydelsen av att ta till vara elevers egna erfarenheter men belyser samtidigt de strukturella hinder som kan begränsa deras agens i undervisningen.

## Syntes utifrån tidigare forskning

Utifrån tidigare forskning drar jag slutsatsen att det finns behov av ökad rörlighet i hur kunskap och positioner konstrueras i skolans undervisningspraktik. Forskningen belyser vikten av att skapa utrymme för elevers agens och att i bildundervisning integrera deras egna erfarenheter av visuell kultur, samt utveckla förmåga i kritisk granskning. Trots dessa insikter kvarstår betydande utmaningar i att omsätta dessa idéer i praktiken. Studier visar att elevers inflytande begränsas i frågor om undervisningens innehåll och att maktrelationer i klassrummet tenderar att upprätthålla traditionella roller, där läraren behåller tolkningsföreträde. Även i undervisningssituationer där elevers inflytande stöds uppstår en balansgång mellan att skapa utrymme för deras ansvarstagande och lärarens styrning.

Forskningen visar betydelsen av samspel mellan lärare och elever genom diskussion och dialog, samt relationen mellan lärande i skolan och andra sammanhang. Skolans praktik kan bidra till detta samspel, men det framstår som komplext att möjliggöra utrymme för elevers agens i klassrummet. Denna problematik behöver även förstås ur perspektiv på marknadsliberala styrningsmekanismer som påverkar skolans praktik. Även när intentioner finns att skapa utrymme för elevers agens uppstår ett glapp mellan didaktiska intentioner och de maktstrukturer som genomsyrar skolan. Frågan är vilket handlingsutrymme som faktiskt finns för lärare och elever att utmana rådande strukturer.

Dessa spänningar och utmaningar tyder på ett behov av vidare forskning som inte enbart problematiserar elevers begränsade agens, utan också undersöker hur agens kan möjliggöras i praktiken. I bildundervisning, där elevernas egna visuella erfarenheter och kreativa processer utgör en central del av lärandet, finns potential för elevers agens som ännu inte tillvaratas fullt ut. Jag konstaterar därmed ett behov av vidare forskning om hur elevers agens kan beredas större utrymme i gymnasieskolans bildundervisning och hur det påverkar konstruktioner av kunskap och positioner i klassrummet. Vidare ser jag ett behov av forskning som undersöker hur elevers erfarenheter av visuell kultur

kan integreras i bildundervisningen och hur det kan stärka deras kritiska förmåga. Det är dessa frågor som denna studie tar fasta på.

### 3 Teoretiska perspektiv och begrepp

Detta kapitel presenterar avhandlingens teoretiska utgångspunkter. Kapitlet inleds med en presentation av de centrala begreppen diskurs, diskursanalys, kunskap och positioner utifrån Foucaults texter. Därefter redogörs för hur dessa begrepp tillämpas i avhandlingen. Vidare utvecklar jag min förståelse av Foucaults begreppsvärld genom att klargöra hur begreppet agens kan förstås utifrån hans senare texter. Foucault använde själv inte begreppet agens, men utifrån hans texter argumenterar jag för en definition av begreppet som används i denna avhandling. I denna avhandling används begreppet agens för att analysera interaktioner i klassrumspraktiken, med fokus på elevers och lärares möjliga utrymme för att handla på olika sätt.

Därefter följer två avsnitt med fokus på det teoretiska perspektivet visuell kultur, som kombineras med det foucauldianska perspektivet. Det ena avsnittet presenterar visuell kultur som forskningsfält, med fokus på hur bilder och seendepraktiker konstrueras och rekonstrueras inom sociala och historiska kontexter samt hur dessa praktiker påverkas av maktrelationer och diskurser. Det andra avsnittet belyser bilder som en del av visuell kultur och hur de produceras, används och förhandlas i relation till makt och diskurs. Avslutningsvis definieras begreppet visuella möten i klassrummet, vilket är en vidareutveckling av definitionen i licentiatuppsatsen. Fokus ligger på elevers och lärares agens samt hur maktrelationer och diskurser formar dessa möten.

Kapitlet visar därmed hur de olika teoretiska perspektiven och begreppen samverkar och kompletterar varandra som analytiska verktyg i utforskandet av hur bildlärare och elever kan skapa utrymme för elevers agens i förhållande till konstruktioner av kunskap och positioner i visuella möten i klassrummet.

#### Diskurs, diskursanalys, kunskap och positioner

I denna avhandling baseras diskursbegreppet och diskursanalys på min förståelse av Foucaults analytiska begreppsvärld, som betyder att fokus ligger på hur samhälleliga praktiker, såsom skola (Foucault, 1975/2017), producerar vissa slags yttranden. Diskurs förstås i avhandlingen som en diskursiv praktik genom vilken kunskap konstrueras i interaktioner och i relation till maktutövning. Diskurs beskrivs som ”en mängd utsagor beroende av formeringsystem” (Foucault, 1969/2011, s. 140), vilket innebär att alla samhällen

innefattar procedurer som styr vad som är tillåtet att uttrycka eller inte i olika praktiker. En diskurs betraktas som ett underliggande regelsystem som bekräftar viss sorts kunskap samt definierar vad som får komma till uttryck och vem som får uttrycka sig (Foucault, 1969/2011). Diskursbegreppet inbegriper även det ofta osynliga och omedvetna regelsystem som formar och formas av kontextbundna sociala praktiker. Dessa regelsystem styr sätt att tänka och agera och kommer till uttryck i tal och handlingar som förekommer i olika sociala praktiker.

Diskurs handlar inte bara om hur tal och handlingar struktureras utan relaterar också till komplexa tankesystem, konstruktioner av kunskap och utvecklande av sanningsregimer (Foucault, 1980). Detta innebär att diskurs inbegriper perspektiv på maktrelationer, som involverar motstånd, och existerar inom alla sociala strukturer och relationer utan att följa förutbestämda principer (Foucault, 2000). Diskurser produceras, distribueras och förändras kontinuerligt i olika samhällspraktiker och är inte enbart begränsade till att kontrollera och förtrycka. Maktrelationer ses som produktiva och skapar möjligheter för olika handlingsalternativ, vilket utvecklas vidare i avsnittet om agens ur ett foucauldianskt perspektiv.

Diskursbegreppet rymmer perspektiv på vad maktrelationer producerar och hur de är närvarande i alla sociala och samhälleliga praktiker, från intima interaktioner i små grupper till större institutionella samhällsmekanismer (Foucault, 1976/2002). Kunskap är avhängigt vad som inom en viss diskursiv ordning betraktas som sann kunskap eller inte, vilket innebär att konstruktioner av kunskap måste betraktas utifrån det sammanhang och de omständigheter som människor befinner sig i. Den kunskapssyn som råder inom en viss kontext triggar utestängningsmekanismer och reglerar vem som får uttrycka sig eller inte och om vad (Foucault, 1971/1993).

Enligt denna teori ses kunskap och makt som nära sammanflätade, vilket betyder att vad maktrelationer producerar hänger samman med rådande uppfattningar om vad som är sann kunskap eller inte. Olika samhälleliga tankesystem producerar och upprätthåller sanning i relation till hur makt utövas systematiskt. Makt och kunskap (eller *vetande* som det franska ordet *savoir* också översätts till) är sammanlänkade, vilket betonas av Foucault (1975/2017):

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 (1975/, s. 57).

Kunskap (*savoir*) och makt kan därför inte skiljas åt i en foucauldiansk diskursanalys, utan måste uppmärksammas och förstås i relation till varandra. Denna ömsesidiga relation är central när maktrelationer analyseras i denna avhandling.

## Subjektets positioner i diskursiva praktiker

De positioner som subjektet kan inta i diskursiva praktiker formas inte av ett oberoende tänkande och handlade subjekt eller en universell eller allmängiltig diskurs (Foucault, 1969/2011). Det handlar istället om att visa hur diskursiva praktiker skiljer sig åt och vilka olika positioner som subjektet kan ”inta i diskursernas brokighet” (Foucault, 1969/2011, s. 249). Även om människor befinner sig inom samma diskursiva ordning kan de uttrycka åsikter som skiljer sig åt och göra motstridiga val. Subjektets positioner ses inte som stabila eller fasta, utan förhandlas och förändras beroende på sammanhang och relationer. Förhandlingar sker inom de ramar som diskurser reglerar. Vissa positioner kan därmed framstå som mer självklara eller legitima, medan andra kan vara mer ifrågasatta eller underordnade. Även inom en och samma diskursiva praktik kan subjekt inta motstridiga positioner, vilket innebär att en diskurs inte bestämmer subjektets funktion permanent utan möjliggör en viss splittring över olika positioner. En position förstås därmed inte som fixerad, utan konstrueras i relation till andra subjekt och de diskurser och maktrelationer som är verk samma i en specifik kontext.

Diskurs och subjektets konstruktion handlar följaktligen inte om ”att återfinna det ursprungliga eller att bevara minnet av sanningen” (Foucault, 1969/2011, s. 255). Istället betraktas hur människor på olika sätt formas som subjekt inom olika tanke system och genom att (mer eller mindre) internalisera rådande sanningsregimer, som skiljer sig åt både inom och mellan olika sammanhang. Människor i västerländsk kultur utvecklar kunskap om sig själva, vilket handlar om sanningssökande (truth games) i relation till jag-tekniker (technologies of the self), som används för att förstå och konstruera sig själv (Foucault, 1997). Relationen mellan sanningssökande och jag-tekniker bekräftar ytterligare synen på subjektet som konstruerat enligt de tanke system som råder, men även att det finns visst utrymme för subjektet att göra motstånd och konstruera alternativa positioner. Subjektets möjligheter att inta en viss position är därmed inte en fråga om ett fritt och individuellt val, utan måste förstås i relation till de diskurser och maktstrukturer som reglerar vad som är möjligt att uttrycka och agera utifrån.

Min förståelse av Foucaults texter innebär att jag i denna avhandling positionerar mig som forskarstuderande och forskare inom ett foucauldianskt perspektiv. Jag betraktar människor som historiskt och socialt konstruerade subjekt som har viss möjlighet att använda alternativa jag-tekniker för att konstruera sig själva i relation till andra. Dessa tekniker är inte isolerade individuella praktiker, utan sker i interaktion med andra människor och de diskursiva sammanhang där positioner förhandlas. Detta perspektiv implicerar att människor inte har åtkomst till någon förutbestämd mänsklig natur bortom det tanke system de lever i. Istället konstrueras de som subjekt i diskursiva praktiker som har sin grund i samhällets mekanismer för sanningssökande och människors sökande efter att förstå och konstruera sig själva.

Det foucauldianska perspektivet innebär att subjektets positioner inte ses som något enhetligt eller statiskt, utan att de kan förändras i mötet med diskursiva ordningar och maktrelationer. Även jag, som forskarstuderande och forskare, konstrueras som ett subjekt genom de akademiska praktiker och diskurser jag ingår i. Min position och analys påverkas därmed av den historiska och diskursiva ordning jag är en del av.

## Tillämpning av diskurs, diskursanalys och positioner

För att analysera lärares och elevers interaktioner i klassrummet tillämpar jag diskursanalys av deras tal och handlingar i visuella möten i klassrummet. Diskursanalys handlar här om att identifiera regelbundna sätt att tala och handla, men dessa ska inte förstås som absoluta sanningar. Istället representerar dessa regelbundenheter en möjlig dimension genom vilken den diskursiva praktiken kan analyseras och förstås. Foucault (1969/2011) skriver att en regelbundenhet, som ”kan definieras mellan objekten” (1969/, s. 57), benämns en diskursiv formation. En diskursiv formation består av de regler som styr en viss diskurs och bildar grunden för konstruktionen av sanningsregimer. Detta handlar om hur en uppsättning regler, som avgör vad som anses vara sant eller falskt inom ett visst tankesystem, är relaterad till maktutövning och produktionen av sanning.

Diskursanalys kan även 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). I analysen lägger jag fokus på hur skolan, som en diskursiv praktik, styrs av ofta outtalade regelsystem, vilket innebär att interaktioner i klassrummet betraktas som styrda av vad som är tillåtet att uttrycka och vem som får uttrycka sig. I klassrummets interaktioner förhåller sig elever och lärare på olika vis till rådande diskurser när de konstruerar kunskap och positioner (Hysing, 2021).

Genom analys av elevers och lärares tal och handlingar synliggörs konstruktioner av kunskap och positioner, vilka jag betraktar i perspektiv av tankesystem, utvecklande av sanningsregimer och subjektets konstruktion av sig själv (Foucault, 1980, 1997). Maktrelationer i skolan ses som produktiva och föränderliga och innebär vissa möjligheter för lärare och elever att välja mellan olika slags handlingsalternativ. Elever och lärare befinner sig i pedagogiska sammanhang där de ställs inför olika val som är mer eller mindre möjliga att göra.

Vilken slags kunskap som betonas som sann i de visuella mötena i klassrummet är avhängigt det sammanhang och de omständigheter som lärare och elever befinner sig i. Rådande kunskapssyn och sanningsregim triggat utestängningsmekanismer som styr vem som får uttrycka sig och om vad i de visuella mötena i klassrummet (Hysing, 2021). Centralt i denna avhandling är att maktrelationer och motstånd inbegriper möjligheter till förändringar i konstruktioner av kunskap och positioner (Foucault, 2000). Det innebär att

maktutövning och konstruktioner av kunskap och positioner ses som förändrliga i visuella möten i klassrummet.

## Agens ur ett foucauldianskt perspektiv

I detta avsnitt klargör jag hur begreppet agens kan förstås ur ett foucauldianskt perspektiv. Under senare delen av sitt liv intresserade Foucault sig för hur maktrelationer involverar motstånd, frihet, jag-tekniker (technologies of the self) och självreglering (practices of the self). Hans senare texter utgör utgångspunkt för hur jag förstår begreppet agens i denna avhandling. Foucault använde inte explicit begreppet agens men jag menar, i likhet med andra forskare (se exempelvis Allen, 2002; Bevir, 1999; Leask, 2012; Smart, 1982), att begreppet är centralt. Nedan definierar jag hur agens förstås i denna avhandling genom begreppen maktrelationer, motstånd, frihet, jag-tekniker och självreglering, samt hur de relaterar till varandra i förståelsen av hur subjekt konstrueras.

I denna avhandlings resultat- och diskussionskapitel benämns agens exempelvis som individuell, kollektiv eller riktad, för att nyansera hur agens utövas i olika situationer. Liknande variationer förekommer även i annan forskning (se exempelvis Bandura, 2000; Ludwig, 2016; Wang & Stokhof, 2022) och används här för att synliggöra skillnader i hur agens formas i klassrummet, i enlighet med avhandlingens foucauldianska perspektiv på hur agens möjliggörs och regleras genom diskursiva praktiker. I likhet med maktbegreppet förstås därför agens inte som något en person har eller saknar, utan som något som utövas i relation till andra, individuellt eller kollektivt.

## Motstånd

Maktrelationer består inte enbart av strukturer som utesluter eller hindrar, utan snarare karaktäriseras av en produktiv funktion. Istället för fokus på ett undertryckande kan analysen inriktas på de ”positiva mekanismer av kunskapsproduktion” (Foucault, 1976/2002, s. 89) som visar de mönster enligt vilka människor ordnar makt och kunskap. Analysen kan då omfatta frågor om vad som finns vid sidan om underkastelse, disciplin och dominering. Det handlar om att ändra riktningen på analysen för att utforska maktrelationers potential, som utrymme för motstånd och användning av jag-tekniker (Foucault, 1997). Detta är särskilt intressant med tanke på att maktrelationer definieras av rörlighet och är inneboende i alla slags relationer, såsom pedagogiska.

Motstånd, även om det är begränsat, är alltid en möjlighet i maktrelationer (Foucault, 1994). Maktrelationer är inte enkelriktade eller statiska, utan komplexa och rymmer möjligheter till förändring. Makt utövas aktivt och upprätthålls genom handlingar, som även innefattar potential till strategier för

motstånd. Motstånd är ständigt närvarande i maktrelationer, vilket yttrar sig genom subjektets ovilja att underkasta sig maktutövning och sökande efter att nyttja möjligt utrymme för att agera enligt de handlingsalternativ som medges inom ramarna för maktrelationen (Foucault, 2000).

Maktrelationer är inte fristående utan ingår i samhällsväven av relationer mellan subjekt och grupper, präglade av människors överväganden och avvägningar. Maktutövning är kopplad till människors avsikter och mål, men maktrelationer kan bara ”existera som funktion av en mångfald av motståndspunkter... Liksom maktrelationernas nät till sist bildar en tät väv, som går tvärs igenom apparaterna och institutionerna utan att riktigt ta fäste där, går också motståndspunkternas svärm tvärs igenom samhällsskikten” (Foucault, 1976/2002, s. 105-106). Det innebär att makt och motstånd är sammanlänkade i sociala praktiker. Motstånd utgör inte en yttre kraft som verkar mot makten utan är en del av maktens sätt att verka och de sätt på vilka subjekt förhåller sig till och utmanar de strukturer de befinner sig i. Genom denna förståelse av motstånd blir det möjligt att analysera hur maktrelationer inte bara begränsar, utan också skapar möjligheter för handlingsalternativ och förändring.

## Frihet

Makt är inte något som innehas eller fräntas, utan utövas i interaktioner mellan olika subjekt och grupper (Foucault, 1976/2002). Maktrelationer aktualiserar frågan om styrning (government) som innebär att det möjliga fältet för handlingar struktureras, vilket inte bara syftar på kontroll och undertryckande utan också på frihetsperspektiv (Foucault, 2000). Det innebär att när subjekts och grupperns beteenden styrs inkluderas utrymme för olika sätt att agera. Makt kan bara utövas över subjekt i den mån som de har ett visst handlingsutrymme, där olika sätt att agera är tillgängliga. Frihet, enligt Foucault (2000), är ett centralt och nödvändigt inslag i maktrelationer:

at the heart of power relations and as a permanent condition of their existence there is an insubordination and a certain essential obstinacy on the part of the principles of freedom, then there is no relationship of power without the means of escape or possible flight (s. 346).

Relationen mellan makt och frihet förutsätter subjektets ovilja att totalt underkasta sig och domineras, vilket implicerar att utrymme krävs för subjekts motstånd och strävan efter frihet. Om inte sådant utrymme finns kan det inte vara frågan om maktutövning. Ett maktsystem som innebär total dominering och absolut kontroll lämnar inget utrymme för frihet och kan därmed inte beskrivas som en maktrelation (Foucault, 2000).

Maktrelationer karaktäriseras av ständig kamp och provokation mellan de inblandade aktörerna, vilket öppnar för förändring (Foucault, 1994). Men maktrelationer innebär inte total frihet, snarare ett visst utrymme för subjektet

att agera eftersom maktrelationer innefattar strategier för att både upprätthålla och motverka maktutövning. Genom självreglering kan subjekt både anpassa sig till och utmana diskurser (Foucault, 1984/2002). Frihet handlar därmed inte om att befria sig från maktrelationer, utan om att förhålla sig till dem.

Frihet innebär också etiska perspektiv genom att subjektet ställs inför överväganden och reflektioner kopplade till dess handlingar och val (Foucault, 1994). Det handlar om en existentiell aspekt av mänskligt liv, där subjektet tar ansvar för sitt handlande. Frihet är med andra ord inte att betrakta som passiv eller självklar, utan formas genom de sätt på vilka subjektet förhåller sig till och utmanar maktrelationer. Frihet ska dock inte förstås som en fråga om att frigöra ett autonomt subjekt från maktens inflytande (Foucault, 2000). Istället förstås frihet som en del av maktrelationer, där subjekt inte endast formas av styrning utan också har viss möjlighet att utmana och omförhandla sin position genom motstånd och kritisk reflektion. Frihet innebär att människor har vissa möjligheter att fatta beslut och göra val, vilka alltid är situerade av de diskurser och maktförhållanden där subjektet befinner sig (1994, 2000).

Maktrelationer förstås inte enbart som negativa utan snarare som att de består av en uppsättning strategiska regler. Det finns ingen motsättning i att subjekt med mer kunskap, inom en viss sanningssökande kontext (games of truth), kan undervisa och dela sin kunskap med andra. Den produktiva aspekten av maktrelationer handlar om att skapa förutsättningar för subjektet att praktisera viss frihet och inte underkastas en dominerande auktoritet (Foucault, 1994).

## Självreglering och jag-tekniker

Foucaults texter kan förstås som att begreppen självet (the self) och subjektet används på olika sätt och att deras betydelser samtidigt överlappar varandra. Självet syftar på den personliga erfarenheten och självuppfattningen, medan subjektet syftar på hur människor styrs och formas av maktrelationer i sociala praktiker, vilket påverkar hur människor agerar och förhåller sig till världen. Dessa begrepp är komplexa och kan förstås på olika sätt beroende på specifik kontext. I denna avhandling används begreppen subjekt och självreglering för att belysa perspektiv på hur människor utövar agens, vilket är avhängigt den sociala och historiska kontexten.

Diskursiva praktiker innebär att uppmärksamhet riktas mot självkontroll för "att konstituera sig själv som ett moraliskt subjekt" (Foucault, 1984/2002, s. 221). Detta konstituerande handlar om subjektets förhållande till sig själv, vilket betyder att göra sig själv till kunskapsobjekt och vidta åtgärder för självreglering. Självreglering kan förstås som den process där subjektet, genom de tekniker som erbjuds inom rådande diskurser, internaliserar normer och formar sitt beteende i enlighet med dessa. Samtidigt innebär det att subjektet har möjlighet att aktivt konstruera sig själv genom de tekniker som erbjuds inom diskurser (Foucault, 1994). Utrymme finns för subjektet att aktivt

göra motstånd mot maktutövning genom att konstruera sig själv utifrån alternativa positioner. I den mån rådande diskurser tillåter kan subjektet konstruera ”sanningen om vad man är, vad man gör och vad man är i stånd att göra” (Foucault, 1984/2002, s. 67).

En central fråga i att konstruera sig själv riktas mot att intensifiera förhållandet till och förandet av självet, där självet förstås som att det formas och omformas inom ramen för rådande sociala och kulturella konstruktioner (Foucault, 1984/2002). Självet har ingen given eller autentisk kärna utan konstrueras genom jag-tekniker, vilka möjliggör självreglering genom att erbjuda subjekt strategier för att förstå och forma sig själva inom diskurser. Genom jag-tekniker anpassar sig subjekt till rådande normer, men dessa tekniker rymmer också möjligheter för subjektet att omförhandla sin position inom maktrelationer (Foucault, 1997). Subjektet är inte enbart en passiv mottagare av diskursiva normer utan kan också ifrågasätta och påverka de sanningar genom vilka det konstrueras.

Jag-tekniker är inte enbart ett uttryck för styrning, utan rymmer också en potential för motstånd. Motstånd i relation till jag-tekniker kretsar kring frågan ”who are we?” (Foucault, 2000, s. 331) och handlar inte om att enbart anpassa eller omförhandla positioner, utan om att ifrågasätta de tekniker som definierar och kategoriserar subjekt i vardagen. Dessa tekniker innebär att subjekt formas genom specifika sanningar, men de kan också utmanas genom ifrågasättande och kritisk reflektion. Subjektet ses som styrt och beroende av andra samtidigt som det är förbundet med självkonstruktion och sökande efter självkännedom. Båda dessa sätt att betrakta subjektet visar hur människor formas i maktrelationer.

Självreglering är inte något som subjektet själv konstruerar utan sker enligt de sätt som står till buds inom den kultur, det samhälle och de grupper som subjektet ingår i (Foucault, 1994). Makt existerar endast i relationer där vissa utövar styrning över andra och handlar därmed inte om samtycke eller förnekande av frihet. Istället är det genom rådande maktrelationer och jag-tekniker som subjektet konstrueras, vilket utgör en process där både motstånd och frihet samexisterar och öppnar för omförhandling av subjektets position.

## Tillämpning av agens

I denna avhandling förstås agens som något människor utvecklar i de sociala och kulturella sammanhang de vistas. Agens betraktas inte som en inneboende förmåga hos subjektet utan handlar om att ta vara på möjligheter att göra val och reagera på maktrelationer. Här framträder ett subjekt som överväger tillgängliga handlingsalternativ och utövar agens genom kritisk reflektion och motstånd, vilket kan öppna för förändringar i maktrelationer och möjliggöra att subjekt intar aktiva och kunniga positioner. Subjektet konstrueras i relation till hur frihet, motstånd och självreglering praktiseras som nödvändiga inslag i maktrelationer (Foucault, 1994). Agens handlar inte om en absolut fri vilja

utan om att navigera i förhållande till de normer och maktrelationer som påverkar subjektets handlingsutrymme.

Foucaults senare texter öppnar för en förståelse av maktrelationer i skolan, där praktiserande av frihet möjliggör utrymme för agens. Lärare och elever ses i denna avhandling som aktiva subjekt inom skolans maktsystem och inte enbart som passiva subjekt som underkastas disciplinering och normalisering (Foucault, 1975/2017). Det finns utrymme för subjekt att fatta beslut och påverka sina möjligheter inom de ramar som skolans maktstrukturer definierar. Utbildning kan förstås som en process där lärare och elever konstruerar sig själva och varandra som subjekt genom kritisk reflektion och ansvarstagande för sitt handlande. I ett foucauldianskt perspektiv kan skolan ses som en praktik där subjekt formas genom både kunskaps- och självutveckling, vilket innefattar att förhålla sig reflekterande till både sig själv och andra (Foucault, 1994).

Centralt i hur begreppet agens förstås i denna avhandling är hur elever och lärare kan inta aktiva och kunniga positioner genom att praktisera frihet, självreglering och kritisk reflektion, vilket möjliggör att de kan konstruera sig själva på andra sätt än som passiva och underkastade inom skolans maktstrukturer (Foucault, 1994). Detta synsätt kan öppna för att utmana den övergripande skoldiskursen (Foucault, 1975/2017), i vilken lärare förväntas inta aktiva och kunniga positioner medan elever förväntas underordna sig och inta mer passiva och okunniga positioner (Hysing, 2021). Enligt denna förståelse av agens kan lärare stödja elever i att reflektera över sina val och handlingar för att utveckla kritiskt tänkande och inta mer aktiva och kunniga positioner. Genom kritisk reflektion kan elever bli medvetna om hur de konstruerar sig själva i skolan och vilka handlingsalternativ som står till buds. Samtidigt kan lärare reflektera över och förhålla sig till hur maktrelationer påverkar pedagogiska beslut och undervisningens utformning. Inom detta teoretiska perspektiv ses möjligheter till självständigt tänkande som en central aspekt av agens, där elever inte enbart socialiseras in i rådande normer utan också tränas i att ifrågasätta auktoritetens regler och dominerande.

Samtidigt som elever kan ha nytta av att lärare delar med sig av kunskap kan undervisningen också skapa utrymme för att elever tränas i att ifrågasätta beslut och utveckla sin förmåga att tänka kritiskt och ta ansvar för sin kunskapsutveckling. Till exempel kan agens ta form genom undervisningspraktiker som skapar utrymme för diskussioner i klassrummet, där olika perspektiv välkomnas och respekteras. Genom att undervisningen stödjer elever att uttrycka sina åsikter och delta i samtal om undervisningens innehåll skapas möjligheter för dem att utveckla sin förmåga att reflektera och ta ställning. För att möjliggöra detta behövs en aktiv lärarposition som stödjer, utmanar och vägleder elever att delta i dessa processer.

Agens förutsätter att det finns utrymme för elever och lärare att överväga och reflektera kritiskt över olika handlingsalternativ och att göra val inom de ramar som rådande maktrelationer definierar. Detta synsätt innebär att maktrelationer

inte är detsamma som förtryck, utan ses som produktiva och att makt kan utövas konstruktivt (Foucault, 1976/2002). Inom maktrelationer finns en förändringspotential som innebär möjlighet att utöva agens genom att identifiera och använda det handlingsutrymme som finns för att praktisera frihet.

## Visuell kultur

### Visuell kultur som forskningsfält

I dagens västerländska samhällen är visuell kultur en central del av människors vardag, där de både tar del av och bidrar till olika perspektiv på världen (Alpers, 1983; Mirzoeff, 2009). Människor producerar, reproducerar och konsumerar en mångfald av bilder som cirkulerar i ett konstant flöde (Rose, 2023). Dagens samhälle kan förstås som centrerat kring seende som en social praktik där människor i allt större utsträckning kommunicerar visuellt. Denna centring handlar inte bara om att bilder blir allt vanligare eller att kunskap uttrycks visuellt, utan om att människor interagerar allt mer genom visuella erfarenheter (Mirzoeff, 2013). Det omfattande visuella flödet kan ses ur perspektiv på hur och för vem bilder görs tillgängliga (Haraway, 1991). Människor konstruerar mening genom att organisera, omförhandla och återanvända bilder, där interaktioner mellan människor utgör en grundläggande aspekt av hur visuell kultur utvecklas (Sturken & Cartwright, 2018).

Inom forskningsfältet visuell kultur studeras seendepraktiker, vilket omfattar hur bilder betraktas och vilka specifika sätt att se som konstrueras i olika kontexter (Sturken & Cartwright, 2018). Seende definieras som en uppsättning praktiker som påverkas av sociala relationer och interaktioner mellan människor, objekt och teknologier. Dessa praktiker är rörliga och engagerar människor som konsumenter och producenter av bilder inom exempelvis spelfilm, dataspel och sociala medier. Detta inbegriper att människor förhandlar olika perspektiv på världen och sig själva genom en mångfald av sätt att utöva seende. Seendepraktiker är sociala praktiker i vilka subjekt konstrueras när de ser och blir sedda. Visuell kultur utgör därmed inte en uppsättning objekt utan består av processer i vilka mening ständigt konstrueras och rekonstrueras (Sturken & Cartwright, 2018).

Seendepraktiker är relationella och involverar fler än en person (Sturken & Cartwright, 2018), vilket kan förstås i relation till Foucaults (1971/1993) syn på makt som distribuerad i samhället. Sammanflätningen mellan kunskap och makt relaterar till hur seende praktiseras inom ett visst fält eller tankesystem snarare än att det utövas av individer (Sturken & Cartwright, 2018). Bilder kan ses som aktiva inom ett relationellt fält, där deras användning och tolkning konstrueras i relation till sociala, kulturella och historiska villkor (Foucault, 1974). Konsumtion och produktion av bilder är därför inte isolerade handlingar utan sker alltid i sammanhang där maktrelationer och diskurser påverkar

hur bilder formas som meningsfulla (Rose, 2023). Seende handlar om att se och bli sedd på olika sätt och är därmed kopplat till konstruktioner av kunskap och de komplexa interaktioner genom vilka människor betraktar och förhåller sig till sina egna andras sätt att betrakta (Sturken & Cartwright, 2018).

I teorier om visuell kultur understryks skillnaden mellan den fysiska förmågan att se och visualitet, som konstrueras socialt (Foster & Foundation, 1988). Genom ett foucauldianskt perspektiv kan rådande seendepraktiker ifrågasättas för att analysera hur vissa sätt att se konstrueras på bekostnad av andra och hur det bidrar till att etablera normer för hur bilder produceras, konsumeras och förstås. Diskursanalys gör det möjligt att analysera hur kunskap och positioner konstrueras i relation till användning av bilder baserat på deras sociala och historiska kontexter (Hysing, 2021; Illeris, 2002; Lind, 2010).

## Bilder som en del av visuell kultur

Diskurser manifesteras, förutom genom tal och handlingar, även genom bilder och konstrueras baserat på hur bilder skapas och används i olika kontexter (Foucault, 1974). I denna avhandling betraktas bilder inte som bärare av en fast, inneboende mening som kan avslöjas genom innehållsanalys. Bilders betydelser handlar snarare om hur de tolkas, används och förstås i den kontext som de förekommer (Rose, 2023). Detta innebär att bilders betydelser förändras allt eftersom de förflyttas mellan olika sammanhang. Bilders betydelser är alltså inte fixerade utan är i ett kontinuerligt skeende, vilket innebär att det inte finns en viss bestämd tolkning av en bild eftersom tolkningen förändras. Hall (1997) beskriver hur bilders betydelser förändras:

One soon discovers that meaning is not straightforward or transparent, and does not survive intact the passage through representation. It is a slippery customer, changing and shifting with context, usage and historical circumstances... There are always different circuits of meaning circulating in any culture at the same time, overlapping discursive formations, from which we draw to create meaning or to express what we think (Hall, 1997, s. 9-10).

Diskursiva formationer relaterar här till Foucaults (1969/2011) syn på hur sätt att tala och handla inte är fasta, utan styrs av de regler som definierar en viss diskurs. Hur människor förstår och tolkar bilder är således avhängigt sammanhang samt rådande diskurser.

Bilder är därmed inte neutrala uttryck utan representerar världen på olika vis, vilket relaterar till bilders agens och hur bilder spelar roll för produktion och reproduktion av normer och värderingar (Eriksson & Göthlund, 2023). Bilders agens innebär att krav ställs på betraktaren:

what does the picture want from me or from "us" or from "them" or from whomever? Who or what is the target of the demand/desire/need expressed by the picture?... what does this picture lack; what does it leave out? ... What does

its angle of representation prevent us from seeing, and prevent it from showing? (Mitchell, 2005, s. 49)

Bilder har en inneboende tolkningsmässig komplexitet, eftersom människor ger dem mening, trots att de enbart representerar fysiska föremål visuellt (Mitchell, 2005). Samtidigt är bilder också fysiska föremål som har en påtaglig närvaro eftersom de påverkar människors känslor, tankar och handlingar. Detta mentala och materiella samspel skapar en komplexitet i människors relation till bilder då de har både ett slags levande status i tanken och är påtagliga verktyg som används i förhandlingar för att påverka människors uppfattningar och handlingar i världen (Mitchell, 2005).

Bilder har i olika historiska tider använts för att upprätthålla maktrelationer vilket inneburit fokus på auktoritetens perspektiv på världen. Men det har också gjorts anspråk på rätten att se genom att praktisera andra slags sätt att visuellt uttrycka sig än de dominerande (Mirzoeff, 2009). Ett exempel är protestbilder och fotografier från medborgarrättsrörelser, där bilder har använts för att påverka den allmänna opinionen och synliggöra händelser. På så sätt kan skiften ske i visuell kultur när människor gör motstånd och förändrar vad som representeras genom bilder. Motstånd kan ses ur perspektiv på agens, det vill säga genom att människor ifrågasätter och väljer andra sätt att producera, reproducera och konsumera bilder kan alternativa perspektiv på världen utvecklas som utmanar rådande seendepraktiker (Rose, 2023).

Till exempel kan andra alternativ skapas genom att ifrågasätta vilka bilder som används och genom att använda bilder som kritiserar rådande perspektiv på världen (hooks, 2015). Bilder präglas av komplexa maktrelationer där människors uppmärksamhet riktas mot bilder och varandra. Agens handlar i detta avseende om vilket utrymme som finns för att ifrågasätta, omförhandla och förändra hur bilder produceras, används och tolkas i olika sammanhang. Hur människor ser, vem som har rätt att se, vem som blir sedd och hur dessa positioner förhandlas är centralt för hur maktrelationer formar mänskliga kulturer (Sturken & Cartwright, 2018).

I denna avhandling förstås bilder som föränderliga, där deras betydelser konstrueras i relation till den kontext de används i snarare än som bärare av en fast och inneboende mening. Bilder ses som en del av diskursiva praktiker, där deras tolkning och funktion påverkas av rådande diskurser, maktrelationer och sociala sammanhang (Foucault, 1974). Genom att de förflyttas mellan sammanhang förändras deras betydelser och de blir en del av de kontinuerliga förhandlingar som formar visuell kultur (Sturken & Cartwright, 2018).

## Begreppet visuella möten i klassrummet

Visuell kultur påverkar hur sociala praktiker och mening formas i klassrummet. Genom seendepraktiker konstruerar och rekonstruerar lärare och elever

hur de förstår sig själva och världen när de engagerar sig i att skapa och använda bilder (Sturken & Cartwright, 2018). I denna avhandling definieras visuella möten i klassrummet som de interaktiva och meningsskapande processer som utvecklas när elever, lärare och bilder möts i undervisningen (Hysing, 2021). Elever och lärare konstruerar sig själva som subjekt i förhållande till rådande diskurser (Foucault, 1975/2017) och den visuella kultur som omger dem. Detta innefattar att elever och lärare har viss möjlighet att utöva agens genom att överväga möjliga handlingsalternativ, vilka relaterar till hur kunskap och positioner konstrueras inom skolans maktrelationer.

I de visuella mötena förhandlas tolkningar av bilder samtidigt som lärare och elever konstruerar sin syn på världen (Hysing, 2021). Fokus ligger på hur föreställningar och beteenden förekommer i skolans seendepraktiker, samt vad som kommer till uttryck eller inte i interaktioner som involverar att producera, reproducera och konsumera bilder. Rådande diskurser i skolan styr visuella möten i klassrummet och påverkar hur bilder väljs som didaktiskt material (Hysing, 2021).

Elevers och lärares positioner betraktas som rörliga och som att de konstrueras och rekonstrueras kontinuerligt, vilket involverar möjligt motstånd mot rådande normer och visst utrymme för att praktisera frihet (Foucault, 2000). Även om lärare och elever inte kan frigöra sig från rådande diskurser finns möjlighet till självreglering genom kritisk reflektion över hur kunskap och positioner konstrueras i klassrummet. Utifrån de handlingsalternativ som står till buds kan elevers och lärares positioner förhandlas och omförhandlas i de visuella mötena. Dessa förhandlingar innebär att elever och lärare tillsammans kan kritiskt reflektera över den visuella kultur som omger dem och hur bilder väljs som didaktiskt material för att tillsammans utveckla seendepraktiker som öppnar för fler sätt att utöva seende i klassrummet.

Följande exempel belyser ett visuellt möte i min licentiatuppsats där en lärare engagerade en grupp elever i att öva på en filmdramaturgisk analysmodell (Hysing, 2021). Läraren visade hur filmen *Waltzing Tilda* (Wilhelmsson, 2017) kan tolkas och förstås, samtidigt som tekniska och estetiska aspekter förhandlades i relation till filmskapande. Elevernas egna erfarenheter påverkade deras förståelse av filmen, samtidigt som läraren styrde samtalet genom frågor om komposition och kontextualisering. Elevernas position begränsades till oerfarna bildtolkare, vilket styrdes av en rådande diskurs om estetiska värderingar och traditioner kring hur tilltalande bilder skapas i historiska och sociala kontexter. Detta illustrerar hur visuella möten i klassrummet formas av diskurser, maktrelationer och seendepraktiker där elevers och lärares positioner förhandlas i relation till rådande normer för hur bilder skapas och används.

## 4 Metod och genomförande

I detta kapitel redogörs för studiens metodologiska utgångspunkter och genomförande. Kapitlet inleds med en beskrivning av den aktionsforskande designen och hur den gjorde det möjligt att undersöka hur elever och lärare kan förhandla om val av bilder och utformning av undervisningens innehåll. Valet av aktionsforskning grundas i insikter från min licentiatuppsats (Hysing, 2021), där det framkom att bildlärarna i stor utsträckning styrde bildvalet och att elevernas möjligheter att inta aktiva och kunniga positioner var begränsade. För att vidare utforska hur bildundervisning kunde utvecklas valdes därför en aktionsforskande design, där forskningsprocessen under fältstudierna utvecklades i samspel med deltagarna. Fokus låg på hur elevernas möjligheter att inta aktiva och kunniga positioner förhandlades i undervisningspraktiken.

För att besvara forskningsfrågorna krävdes en metodologisk ansats som möjliggjorde både analys av hur kunskap och positioner konstrueras i klassrummets diskursiva praktik och en fördjupad förståelse av deltagarnas reflektioner över undervisningens innehåll och struktur. Den aktionsforskande designen skapade förutsättningar både för att undersöka elevernas möjligheter att inta aktiva och kunniga positioner i undervisningspraktiken och för att få tillgång till deltagarnas diskursiva praktik. Genom observationer, intervjuer och samtal kunde lärares och elevers tal om bilder, undervisning och utrymme för elevers agens undersökas. Det iterativa arbetssättet och dialogen med deltagarna gjorde det möjligt att undersöka hur eventuella förändringar i undervisningspraktiken påverkade konstruktioner av kunskap och positioner i de visuella mötena.

Kapitlet behandlar även urvalet och en presentation av de fyra gymnasieklasser och fem bildlärare som deltog i studien. Därefter redogörs för forskningsprocessen under fältstudierna då aktionerna genomfördes – från intervjuer, föreläsning, planering, genomförande till reflektion och återträff. Sedan presenteras analysmetoden, där en foucauldiansk diskursanalys tillämpades för att undersöka hur kunskap och positioner konstruerades i de visuella mötena i klassrummet. Avslutningsvis redogörs för forskningsetiska överväganden, vilket inkluderar perspektiv på generaliserbarhet, trovärdighet och validitet.

## En aktionsforskande design

Centralt för studiens design är att undersöka hur bildlärare och elever skapar utrymme för elevers agens i visuella möten i klassrummet. För att studera processer i klassrumspraktiken valdes en aktionsforskande design, där jag tillsammans med deltagarna systematiskt och fördjupat undersökte en praktikinära frågeställning. Denna frågeställning fokuserade på hur bildundervisningen kunde utvecklas genom att lärarna bjöd in eleverna att delta i bildval och utformningen av undervisningens innehåll. Avsikten var att bildlärare och elever, tillsammans med mig, skulle kunna utforska hur bildundervisningen kunde utvecklas samtidigt som kunskap skapades om praktiken.

På ett övergripande plan handlar aktionsforskning om ett samspel mellan forskare och deltagare samtidigt som kunskapsutveckling pågår (Nielsen, 2004). Samspelet bygger på ett icke-hierarkiskt förhållningssätt där deltagarna reflekterar över sin praktik och gemensamt tar ställning till dess utveckling. Istället för att forskaren ensam planerar vad som ska studeras sker forskningsprocessen i dialog med deltagarna, där deras perspektiv och erfarenheter är en central utgångspunkt för undersökningen. Denna studies design utgår från att aktionsforskning innebär att deltagarna tar ansvar för hur de önskar utveckla sin praktik, vilket bygger på idén om att deltagande forskning syftar till att ge människor en röst i forskningsprocessen och att lyfta fram deras perspektiv (Rönnerman, 2022). Detta baseras på ett demokratiskt perspektiv på hur ny kunskap genereras genom forskning, där kunskapsutveckling inte är förbehållen forskaren utan där olika samhällsgrupper kan delta och samarbeta (Nielsen, 2004).

Meningsskapande och kunskapsutveckling kan förstås som gemensamma kollaborativa processer mellan forskare och praktiker (Eilertsen & Jakhelln, 2014). Det betyder att den aktionsforskande designen i studien grundas i demokratiska dialoger mellan forskare och deltagare, samt gemensam kunskapsutveckling. Relationen mellan forskare och praktiker kan därmed förstås som att deras positioner närmar sig varandra. Genom att kombinera teoretiska perspektiv med praktiska experiment kan aktionsforskning bidra till skolutveckling ur ett lokalt perspektiv (bottom-up). Jag bidrog till de kollaborativa processerna genom att föreläsa om tidigare forskning och visuell kultur samt genom att fungera som en mentor i diskussioner med lärare och elever om utvecklingen av deras praktik.

Inom aktionsforskning handlar begreppet egenmakt (empowerment) om människors möjligheter att ta kontroll över sin situation och påverka förändringar som är viktiga för dem (Furu et al., 2008). Egenmakt innebär att deltagare får stöd att tro på sig själva och sina möjligheter och förmågor att utveckla sin praktik. I denna avhandling förstås egenmakt i relation till elevers och lärares möjligheter att påverka beslut om undervisningens innehåll och struktur. Detta relateras till de handlingsalternativ som är möjliga inom den diskursiva praktiken och de maktrelationer som påverkar deras positioner som subjekt

(Foucault, 1994). Jag har därför varit uppmärksam på vad deltagarna uttryckt som viktigt för dem i deras undervisning, samtidigt som jag berättat om mina ingångar i studien som forskare och doktorand med fokus på diskursanalys och maktrelationer i bildundervisning. Detta innebar att jag balanserade ett intresse för praktikutveckling med ett forskningsmål att generera kunskap om hur kunskap och positioner konstrueras i undervisningspraktiken. Genom att delta i aktionsforskning kan lärare och elever utmana rådande strukturer och normer som begränsar deras valmöjligheter. I denna studie innebar det att både elever och lärare engagerades i att utveckla bildundervisning som praktik, samtidigt som de undersökte hur de kunde utmana rådande normer i skolan kring hur kunskap och positioner konstrueras i klassrummet.

Kollaborativa processer innebär att forskare och praktiker rör sig mellan varandras kontexter och behöver respektera varandras värderingar och antaganden. Det implicerar att det vore nedsättande att betrakta praktikerna som i behov av att bli frigjorda (emancipated) av forskaren (Somekh, 2005). Ett sådant förhållningssätt skulle placera praktiken i lägre status än teori, vilket motsäger idén om deltagarnas förmåga att ta kontroll över sin situation. Även om det är jag som definierat studiens syfte har jag varit noga med att uppmärksamma deltagarna på att deras intresse och behov styrde planeringen och genomförandet av utvecklingsarbetet. Genom detta förhållningssätt avsågs att visa respekt för vad deltagarna ville pröva för aktioner, samt att jag inte var där för att frigöra dem. Istället betraktades vårt gemensamma arbete som en process där möjligheter till egenmakt kunde finnas (Furu et al., 2008). Deltagarna kunde förhandla med varandra om vilka aktioner de ville genomföra och studien skapade möjligheter för dem att påverka beslut och processer i deras vardag i skolan.

## Undersökningsmetoder och empiriskt material

För att undersöka de visuella mötena i klassrummet och hur deltagarna reflekterar över dessa användes en kombination av metoder för generering av empiriskt material: observationer, intervjuer och deltagande samtal. Syftet med dessa metoder, förutom att besvara forskningsfrågorna, var att producera ett rikt material som innefattar både mina och deltagarnas reflektioner över sin praktik, vilket kan bidra till en fördjupad förståelse av visuella möten i klassrummet.

Observationer gav möjlighet att studera interaktioner mellan elever, lärare och bilder i klassrumspraktiken. Genom observationer kunde jag få inblick i hur interaktionerna tedde sig i praktiken (Tjora, 2012), vilket var centralt för att förstå hur de visuella mötena formades. Metoden innebar ett arbete som fokuserade på att tolka, beskriva och analysera utifrån vad jag erfar med mina sinnen (Pink, 2021) när jag studerade möten mellan elever, lärare och bilder.

Intervjuer och samtal gav möjlighet att ta del av deltagarnas uttalade uppfattningar om vad som försiggår i klassrumspraktiken. Genom att fråga deltagarna om deras erfarenheter och tolkningar av interaktionerna kunde jag utveckla en djupare förståelse för de sociala, kulturella och pedagogiska aspekterna av praktiken (Kvale & Brinkmann, 2014).

För dokumentation användes videofilmning, fotografering, ljudinspelning, handskrivna anteckningar och reflektioner i en arbetsjournal. Kombinationen av dessa metoder för dokumentation var avgörande för att studera visuella möten som ett multimodalt fenomen där visuella, verbala och kroppsliga interaktioner samverkar. Dessa metoder möjliggjorde också att undersöka den diskursiva praktiken utifrån hur deltagarna talade om värdefull kunskap i bildundervisningen. Genom att använda olika metoder för dokumentation eftersträvades att synliggöra både deltagarnas och min egen roll i processen. Det möjliggjorde en kritisk granskning av min position som mentor och hur den kan ha format de visuella mötena och deltagarnas förståelse av aktionen.

Jag utgick från Pink (2021) som beskriver hur visuella metoder kan användas för att studera och utveckla kunskap om sociala och kulturella praktiker. Dessa metoder syftar till att utforska vad som sker i en specifik social kontext med huvudfokus på visuella intryck och observationer, i linje med aktionsforskningens syfte att tillsammans med deltagarna fördjupa förståelsen för och utveckla undervisningspraktiken (Rönnerman, 2022). De visuella metoderna möjliggjorde en fördjupad insikt i sinnliga, uttalade, underförstådda och inte alltid mätbara erfarenheter.

Videofilmning och fotografering möjliggjorde en fördjupad analys av interaktionerna och stärkte min förståelse av exempelvis gester och bildval (Norris, 2004). Videofilmerna och fotografierna betraktas, i linje med Fors och Bäckström (2015), som visuella fältanteckningar som inkluderar multimodala sätt att kommunicera genom till exempel bilder, blickar, gester och kroppshållning. Dessa fältanteckningar var väsentliga för att minnas vad som hände i klassrummet och de utgjorde ett stöd i den fortsatta analysen av materialet.

För att fånga olika perspektiv användes två videokameror, varav en fast kamera på stativ som placerades med en vinkel över, i möjligaste mån, hela klassrummet. En bärbar kamera placerades på mitt bröst för att fånga närmare interaktioner mellan elever, lärare, bilder och mig. Två ljudinspelare placerades på bänkar i klassrummen med andra positioner än kamerorna för att säkerställa ljudupptagning från olika vinklar. Det var ett stöd vid transkribering av vad som uttrycktes verbalt eftersom bandspelarna hade bättre brusreducering än videokamerorna. Därtill användes en stillbildskamera för att fotografera elevernas bildarbete och lärarnas skriftliga instruktioner.

Handskrivna anteckningar i en anteckningsbok hjälpte mig att dokumentera reflektioner och frågor som uppstod under observationerna (Tjora, 2012). Arbetsjournalen fungerade som ett analytiskt verktyg i forskningsprocessen, där jag regelbundet skrev reflektioner direkt efter intervjuer och observationer.

Kvale och Brinkmann (2014) betonar att en arbetsjournal kan stödja forskningsprocessen genom att forskaren kontinuerligt dokumenterar insikter och reflektioner. Under fältstudierna hjälpte arbetsjournalen mig att utveckla mina reflektioner och påbörja analys av klassrumspraktiken. Jag skrev i direkt anslutning till observationer, intervjuer och samtal, vilket bidrog till att identifiera frågor för vidare undersökning. Genom att reflektera skriftligt över mina sinnesintryck kunde jag fördjupa min förståelse av interaktionerna i klassrummet.

## Urval

Fältstudier genomfördes i fyra klasser på fyra gymnasieskolor med fem bildlärare (se Tabell 1). Deltagare rekryterades genom att ett informationsbrev med en förfrågan om deltagande (se bilaga 1) skickades till bildlärare på 17 gymnasieskolor i två län i mellansverige. Urvalet av skolor baserades på att de hade bildlärare som undervisade i bild samt på praktiska överväganden kopplade till genomförandet av fältstudierna. Eftersom studien är kvalitativ och bildlärare finns i hela landet var den geografiska lokaliseringen i sig inte avgörande, utan en avvägning gjordes utifrån tillgången till behöriga och legitimerade bildlärare. Planen var att vid behov utvidga det geografiska området om det visade sig svårt att hitta deltagare inom dessa två län.

Urvalet av skolor och bildlärare skedde genom att de som först tackade ja inkluderades i studien. När en bildlärare samtyckte till deltagande tillfrågades skolledningen om tillstånd att genomföra studien. Därefter informerades eleverna genom en muntlig presentation och ett informationsbrev med förfrågan om deltagande (se bilaga 2). Samtliga skolledningar gav tillstånd till att studien fick genomföras och de flesta eleverna valde att delta. Ingen av de deltagare som tackade ja avbröt sitt deltagande.

Endast skolor där bildundervisning bedrevs på gymnasienivå inkluderades i studien. Eleverna valdes från de klasser där bildlärarna tackat ja till att delta i studien. Om flera elevgrupper var tillgängliga, valde bildlärarna en grupp utifrån sin bedömning av behov samt potential för samarbete kring elevers bildval och utformning av undervisningens innehåll.

Fyra av de deltagande lärarna var legitimerade bildlärare och en var bildlärarstudent. Antalet klasser och lärare blev större än planerat, men eftersom flera bildlärare uttryckte intresse i sina svar på informationsbrevet utökades deltagarantalet för att skapa ett rikare material med fler exempel.

I informationsbrevet till bildlärarna öppnades möjligheten för att de kunde samarbeta i par, men det var inte ett krav eftersom vissa skolor endast har en bildlärare. Intresserade bildlärare inkluderades, oavsett om deras kollegor valde att delta eller inte. Inom aktionsforskning är kollegialt samarbete vanligt, men i denna studie prioriterades att inkludera de lärare som var intresserade av att utveckla bildundervisningen tillsammans med sina elever. Det var

med andra ord inte nödvändigt att lärarna arbetade i kollegiala grupper utan fokus låg på dialogen mellan lärare och elever som deltagare.

## Presentation av deltagare

**Tabell 1**

*Översikt antal deltagande lärare och elever, program, årskurs, kurs och ämne*

	klass 1	klass 2	klass 3	klass 4
Lärare	1	1	1	2
Elever	15	22	12	10
Program <sup>a</sup>	ES	ES	NA, SA, TE, HU	ES
Årskurs	2	1	2–3	2–3
Kurs	Bildteori	bild	bild och form 1b	bild (åk2) bild och form – specialisering (åk3)
Ämne	Bildteori	bild	bild	Bild

a. Förkortningarna står för följande program: ES = estetiska programmet, NA = naturvetenskapsprogrammet, SA = samhällsvetenskapsprogrammet, TE = teknikprogrammet, HU = humanistiska programmet.

Klasserna var spridda över fyra gymnasieskolor i tre kommuner i Mellansverige, varav tre var kommunala och en drevs i fristående regi. Jag arbetade med varje klass separat och enligt min kännedom hade de inte kontakt sinsemellan före eller under fältstudierna. För att skydda deltagarnas identitet används fingerade namn.

Eftersom bildundervisning i gymnasieskolan väljs utifrån elevens eget intresse kunde deltagarna antas ha ett särskilt intresse för de kurser de läste. De studerade antingen på estetiska programmets inriktning *bild och formgivning* eller hade valt att läsa ämnet *bild* (Skolverket, 2022a) som ett individuellt val.

Den första klassen bestod av 28 elever i årskurs två på inriktningen *bild och formgivning* på estetiska programmet som läste kursen *bildteori* (Skolverket, 2022b). Deras lärare Henrik hade arbetat som bildlärare i cirka 10 år. Bildundervisningen skedde i halvklasser om 14–16 elever med en lärare per halvklass och varsin bildsal.

Den andra klassen bestod av 26 elever i årskurs ett på inriktningen *bild och formgivning* på estetiska programmet som läste kursen *bild* (Skolverket, 2022a). Deras lärare Amanda hade arbetat som bildlärare cirka fem år. Bildundervisningen skedde i helklass.

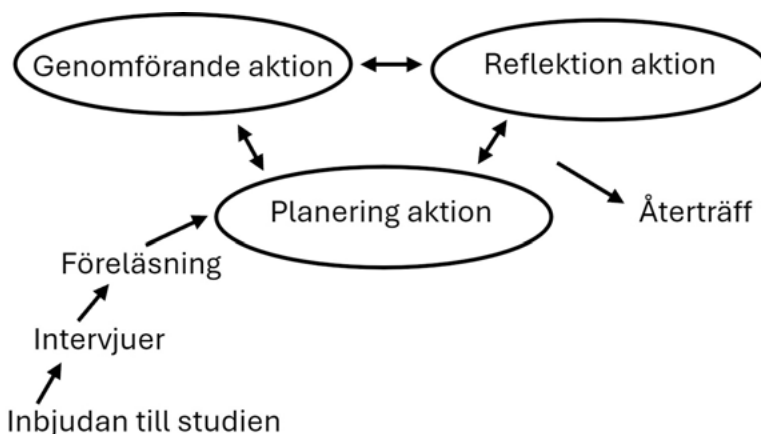
Den tredje klassen bestod av 12 elever i årskurs två och tre på naturvetenskaps-, samhällsvetenskaps-, teknik- och humanistiska programmet som läste kursen *bild och form 1b* (Skolverket, 2022a) som ett individuellt val. Deras

lärare Susanna hade arbetat som lärare i cirka 25 år varav cirka fem år som bildlärare. Bildundervisningen skedde i helklass.

Den fjärde klassen bestod av 11 elever i årskurs två och tre på inriktningen *bild och formgivning* på estetiska programmet som läste kurserna *bild* respektive *bild och form - specialisering* (Skolverket, 2022a). Deras lärare, Stina och Erika, hade arbetat som bildlärare i cirka 30 respektive två år. Stina handledde även Erika som är lärarstudent. Bildundervisningen skedde i helklass med båda årskurserna.

## Forskningsprocessen under fältstudierna

*Aktionsforskningsspiralen i denna studie (egen illustration)*



**Figur 1**

Fältstudierna planerades enligt en aktionsforskningsspiral för att utforska hur bildundervisning kunde utvecklas. Aktionsforskning visualiseras ofta som en spiral eftersom processen är cyklisk och ständigt pågående, där nya frågor uppstår och driver vidare utvecklingen. Processen består oftast av flera faser: identifiera ett problem, planera en action, genomföra actionen, reflektera över actionen samt dokumentera processen och kommunicera resultaten (Rönnerman, 2022). Denna studie är forskarinitierad, vilket innebär att jag presenterade studien (se bilaga 1 och 2) inom vilken deltagarna bjöds in att tillsammans med mig undersöka hur praktiken kunde utvecklas. Lärare och elever deltog i faserna *planering*, *genomförande* och *reflektion*. Jag dokumenterade processen, analyserade empirin och kommunicerar nu resultaten i denna avhandling. Figur 1 illustrerar forskningsprocessen under fältstudierna och hur faserna relaterade till varandra. De dubbelriktade pilarna mellan

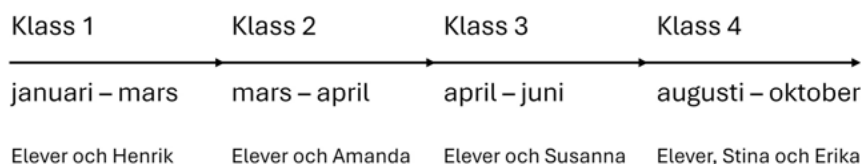
planering, genomförande och reflektion betonar att faserna överlappade varandra och att aktionsforskningen följde en iterativ metod utan en definitiv slutpunkt.

Min forskarroll under fältstudierna var fokuserad på att stödja lärarna och eleverna i att utforska olika handlingsalternativ utifrån deras undervisningssituation. Jag intog en position som mentor, vilken innebar att jag ställde frågor om utvecklingsarbetet och delade exempel från tidigare forskning. Allteftersom deltagarna drev processen vidare intog jag en mer tillbakadragen position. Jag strävade efter att bidra med perspektiv som kunde stödja dem att utforska sin praktik. I kommunikationen med deltagarna betonade jag att det var deras syn på vad som kunde utvecklas i undervisningen som stod i fokus.

Forskningsprocessen under fältstudierna låg i linje med Virkkunen och Shelley Newnhams (2013) beskrivning av aktionsforskning som inriktad mot problemlösande interventioner utifrån en aktuell situation. I linje med denna beskrivning designades studien med en aktionsforskande ansats, inriktad på att utforska möjligheter till utveckling utifrån deltagarnas specifika undervisningskontexter och behov. Även om jag definierade studiens syfte var det deltagarna som i stor utsträckning formulerade vad de ville pröva att utveckla i praktiken inom denna ram.

Aktionerna på de fyra skolorna genomfördes en i taget, då jag samarbetade med en klass åt gången.

#### *Tidslinje fältstudier januari - oktober 2023*



**Figur 2**

Detta upplägg innebar ett successivt och ackumulerat lärande för mig, där jag gradvis fördjupade min förståelse för de möjligheter och utmaningar som deltagarna ställdes inför. Varje genomförd aktion gav mig insikter som jag kunde använda i handledningen av deltagarna i nästa aktion. Forskningsprocessen blev ett kontinuerligt lärande, där tidigare erfarenheter och lärdomar påverkade handledningen i efterföljande aktioner. Genom att handleda lärare och elever fick jag en ökad förståelse för de kommunikativa och dialogiska utmaningar som både lärare och elever mötte. Jag insåg successivt att en avgörande aspekt var lärarnas användning av dialog som ett verktyg för att skapa utrymme för elevernas medbestämmande. Efter hand framträdde också att eleverna behövde stöd och handledning i hur de kunde tänka kring att planera ett moment och fatta beslut om undervisningen. Efter hand blev jag därför mer

uppmärksam på hur lärarna kunde stödja eleverna att reflektera över olika val och hur dialog kunde fungera som en metod för att förhandla undervisningens utformning. Det bidrog till att jag utvecklade en rikare och mer nyanserad förståelse av de utbildningsmiljöer som undersöktes, samt hur elevernas agens kunde stödjas och utvecklas under varierande förutsättningar.

Nedan presenteras en översikt av den producerade empirin. Därefter beskrivs och redogörs för forskningsprocessen under fältstudierna, inklusive intervjuer, föreläsning, planering, genomförande, reflektion och återträff.

## Översikt av producerat material

Följande fyra tabeller visar en översikt av det producerade materialets omfattning. Tabellerna redovisar intervjuer samt faserna planering, genomförande och reflektion i antal minuter och lektioner. Antalet lektioner är ungefärligt eftersom faserna inte delades exakt mellan lektioner utan vissa lektioner kunde innehålla mer än en fas.

**Tabell 2**

*Klass 1 – Intervjuer och faser med elever och Henrik*

	minuter	lektioner
Intervju med lärare	59	
Intervju 1 med 7 elever	46	
Intervju 2 med 6 elever	29	
Planering	70	1
Genomförande	610	8
Reflektion	30	1

Summa 14 timmar och 4 minuter

**Tabell 3**

*Klass 2 – Intervjuer och faser med elever och Amanda*

	minuter	lektioner
Intervju med lärare	25	
Intervju 1 med 7 elever	19	
Intervju 2 med 7 elever	12	
Intervju 3 med 5 elever	35	
Planering	71	1
Genomförande	807	6
Reflektion	23	1

Summa 16 timmar och 32 minuter

**Tabell 4***Klass 3 – Intervjuer och faser med elever och Susanna*

	minuter	lektioner
Intervju med lärare	27	
Intervju 1 med 4 elever	24	
Intervju 2 med 5 elever	17	
Planering	60	1
Genomförande	580	8
Reflektion årskurs 2	25	1
Reflektion årskurs 3	28	1

Summa 12 timmar och 16 minuter

**Tabell 5***Klass 4 – Intervjuer och faser med elever, Stina och Erika*

	minuter	lektioner
Intervju med lärare	79	
Intervju 1 med 4 elever	27	
Intervju 2 med 5 elever	18	
Planering	50	1
Genomförande	760	8
Reflektion	61	1

Summa 16 timmar och 35 minuter

## Intervjuer

Fältstudierna på respektive gymnasieskola inleddes med intervjuer med lärarna respektive eleverna i grupp (se intervjuguider i bilaga 3 och 4). Intervjuerna genomfördes utifrån flera intentioner. En intention var att skapa en relation och inleda samarbete med deltagarna, vilket var avgörande för forskningsprocessen eftersom aktionsforskning är en praktik där människor möts och samspelar kring görande av olika slag (Rönnerman, 2022). En andra intention var att inhämta information om den aktuella undervisningskontexten för att få förståelse för deltagarnas perspektiv på utrymme för elevers agens. Intervjuerna var även avsedda att stimulera deltagarna till reflektion inför den kommande aktionen, vilket kunde bidra till ett engagerat samspel mellan lärare, elever och forskare.

Intervjuguiderna utformades baserat på vad Kvale och Brinkman (2014) samt Tjora (2012) framhåller gällande djupintervjuer. Intervjufrågorna utgick från forskningsfrågorna men formulerades i en mer vardaglig språkstil eftersom akademiska termer kan framstå som abstrakta eller svårbegripliga för deltagare. Genom att använda ett mer vardagligt språk avsågs att skapa förutsättningar för dynamiska intervjuer som kunde möjliggöra deltagarnas spontana beskrivningar och därigenom producera ett rikt material. Intervjufrågorna

utformades för att belysa olika aspekter av forskningsfrågorna och särskilt fokus lades på att främja deltagarnas egna reflektioner över studiens syfte om hur bildlärare och elever kan förhandla om val av bilder och utformning av undervisningens innehåll. Samtidigt var jag medveten om att intervju-situationen alltid medför en maktasymmetri, då det är intervjuaren som styr samtalet genom sina frågor. Därför strävade jag efter, i enlighet med Kvale och Brinkman (2014), att skapa en mer öppen intervjustruktur där deltagarna kunde ta upp aspekter som de själva ansåg relevanta.

För att deltagarna skulle känna sig bekväma fick de, i enlighet med Tjora (2012), välja tid och plats för intervjuerna. Elevernas intervjuer genomfördes på lektionstid medan lärarnas genomfördes under deras planeringstid. Samtliga intervjuer hölls i de klassrum där bildundervisningen vanligtvis äger rum. För att skapa en lugn och avskild miljö stängdes dörren till klassrummet och endast jag och de som intervjuades närvarade.

Intervjuerna spelades in med ljudinspelare för att säkerställa att nyanser och variationer i deltagarnas uttalanden fångades. Intervjuerna var avsedda att bidra till förståelsen för undervisningen och fungera som stöd i planeringen och genomförandet av aktionerna i klassrummet, snarare än att utgöra underlag för en djupgående analys i sig. Deltagarnas insikter som framträdde i intervjuerna integrerades i den fortsatta forskningen genom att kontextualisera de observationer som gjordes under aktionsforskningen.

## Föreläsning

Efter de inledande intervjuerna föreläste jag cirka 20 minuter för deltagarna om visuell kultur som ett teoretiskt perspektiv samt om tidigare forskning relaterad till elevers och lärares positioner i bildundervisning. Föreläsningens syfte var att introducera perspektiv på visuell kultur och inspirera deltagarna till reflektion inför den kommande aktionen.

För att väcka elevernas reflektion över hur de upplever och använder bilder i sin vardag inleddes föreläsningen med visning av ett urval av bilder och frågan om de vanligtvis ser liknande bilder i sin vardag. Bilderna inkluderade en katt som krupit in i ett par tofflor, figurer från *Mumintrollen*, figurer från *Pokémon*, en prisutdelning med artisten Lady Gaga, en affisch för en *Spiderman*-film, artisten Rick Astley och figuren Totoro från studio Ghibli. Efter bildvisningen beskrevs definitionen av bilder i studien (se inledningen) och jag frågade eleverna vad de anser att en bild är och om de hade ytterligare förslag. Eleverna diskuterade i mindre grupper och sedan berättade de för hela gruppen vad de kommit fram till. Genom att visa olika bilder och be eleverna diskutera ville jag uppmärksamma den mångfald av visuella uttryck som förekommer i vardagen och hur bildproduktion kan formas på olika vis. Sedan berättade jag om visuell kultur utifrån studiens teoretiska perspektiv och tog upp perspektiv på dagens bildflöde i samhället, såsom visuella teknologier, seende, maktrelationer, förhandlingar och bilders agens. Genom att dela dessa perspektiv på

visuell kultur avsåg jag att stödja eleverna och lärarna att reflektera över bilders betydelser i deras vardag.

Därefter gavs exempel på tidigare forskning som visar att lärares och elevers positioner traditionellt har delats upp i aktiva och kunniga respektive passiva och okunniga. Dessa exempel var avsedda att väcka reflektion hos deltagarna om hur de ser på positionerna och överväga eventuella förändringar de skulle vilja pröva i sin vardag. Efter det upprepade jag studiens syfte och betonade att jag agerade som en mentor för både elever och lärare. Jag förklarade att mitt mentorskap var en del av vårt gemensamma arbete. Detta var speciellt viktigt att betona för att understryka att eleverna inbjöds att vara lika mycket delaktiga i att utforma den kommande aktionen som lärarna samt att jag inte avsåg att inta en lärarposition. Avslutningsvis bad jag eleverna att i par visa bilder som de nyligen upplevt. De fick instruktioner att berätta för varandra om var de sett bilderna, beskriva bildernas sammanhang och vad de kände när de såg bilderna. Syftet med övningen var att framhålla elevernas egna erfarenheter av bilder inför den kommande planeringen av en aktion, där de tillsammans med sin lärare skulle välja bilder till undervisningen.

## Planering, genomförande och reflektion

Efter föreläsningen inleddes planeringen av aktionen, där lärarna och eleverna tillsammans utformade ett moment inom ramen för den aktuella kursen. Planeringen utgick från studiens syfte, som presenterades i inbjudan och vid samtyckeshämtningen (se bilaga 1 och 2). Inför planeringen hade jag också samtalat om syftet med deltagarna, vilket innebar att de var medvetna om ramarna för momentet och hade samtyckt till att utforska detta tillsammans med mig.

Jag föreslog för lärarna att dela den aktuella ämnesplanens innehåll med eleverna så att de kunde gemensamt tolka den i samband med planeringen av momentet. Det ansåg jag var viktigt eftersom både elever och lärare måste förhålla sig till den institutionella ramen som styr bildundervisningen. Studien handlade om att undersöka bildundervisningen inom den specifika kontext där deltagarna befann sig, snarare än att utforska fritt skapande (jämför med Marner & Örtgren, 2015c; Pettersson & Åsén, 1989).

Under planeringen förändrades forskarrollen. Fram till denna tidpunkt hade jag i stor utsträckning initierat det visuella mötet genom inbjudan till studien, intervjuerna och föreläsningen. Därefter styrde deltagarna i stor utsträckning hur det visuella mötet skulle iscensättas i klassrummet. Jag intog en mer tillbakadragen position som mentor och fanns tillgänglig för frågor eller diskussioner, samtidigt som jag observerade och dokumenterade processen. I enlighet med Tjora (2012) skrev jag en observationsguide (se bilaga 5) för att vägleda mina observationer och säkerställa att jag uppmärksammade olika aspekter av det visuella mötet i klassrummet. Guiden innehöll frågor om undervisningsmaterial, interaktioner mellan lärare och elever, kroppsliga uttryck samt rums- och materialanvändning. Den öppnade för olika perspektiv genom att inledningsvis ha en

bred ansats för att sedan successivt rikta fokus mot specifika aspekter av klassrumspraktiken. Därigenom bidrog observationsguiden till en fördjupad förståelse av maktrelationer och elevers agens i undervisningssituationen.

Under genomförandet av aktionen fortsatte jag att observera och dokumentera, samt ställde frågor till eleverna och lärarna om vad de gjorde och hur de tänkte om arbetet, till exempel hur eleverna kunde delta i beslut, hur bilder valdes och hur de ville kritiskt granska bilder. Det innebar att jag påverkade deltagarna genom mitt mentorskap, även om jag inte eftersträvade att styra deltagarna i deras resonemang och val. Jag betonade återkommande att deras upplevelser och erfarenheter i vardagen var centrala och att det var deras beslut om vad och hur undervisningen skulle utvecklas. Vid analys av empirin har jag därför även kontinuerligt reflekterat över mitt eget agerande och hur min position som mentor kan ha påverkat deltagarnas beslut och interaktioner. Dessa reflektioner påbörjades under fältstudierna, både i samband med klassrumssituationer och genom reflexivt skrivande i min arbetsjournal.

I inbjudan till studien erbjöds deltagarna möjligheten att planera och vidareutveckla momentet under fältstudierna. Under genomförandet skapades därför utrymme för att deltagarna kontinuerligt kunde reflektera över sitt arbete och justera momentets utformning. Denna fortlöpande utveckling innebar att aktionsforskningsspiralsens faser överlappade varandra, snarare än att planering, genomförande och reflektion framstod som separata steg. Istället tog dessa faser form som sammanlänkade processer i deltagarnas handlingar och tal. Hur detta tog plats i de fyra olika klassrummen varierade, vilket redovisas i resultatkapitlet.

Inför reflektionen förberedde jag reflektionsfrågor (se bilaga 6 och 7) och intentionen var att skapa en gemensam diskussion i vilken lärare och elever kunde utbyta tankar och idéer om aktionen de genomförde tillsammans, samt besluta om och hur de ville fortsätta baserat på vad som utforskats under aktionen. Innan lärare och elever utbytte tankar och idéer tillsammans reflekterade de var för sig. Eleverna samtalade i mindre grupper medan läraren reflekterade enskilt eller tillsammans med den andra läraren. Syftet med dessa inledande samtal var att stödja spontan reflektion och ge eleverna möjlighet att ta stöd i varandra innan de framförde sina åsikter och därför dokumenterades de inte. På den tredje skolan upplevde dock deltagarna tidsbrist då det var i slutet av läsåret och valde därför att dela tankar och åsikter i klassen direkt.

När lärarna och eleverna utbytte tankar och idéer fördelade jag ordet genom att först be eleverna uttrycka sina tankar och därefter lärarna. De fortsatte sedan att diskutera och utbyta tankar med varandra. Detta sätt att fördela ordet valdes för att eleverna inte skulle anpassa sig till lärarnas reflektioner. Med tanke på den övergripande skoldiskursen (Foucault, 1975/2017) och de rådande maktrelationerna i skolan ansåg jag att det var sannolikt att eleverna skulle anpassa sina reflektioner efter lärarnas om dessa uttrycktes först. Genom att eleverna fick ordet först skapades ett talutrymme för deras reflektioner

som annars inte hade kunnat möjliggöras. Det grundas i min strävan att alla deltagares röster skulle få möjlighet att bli hörda.

Under fältstudierna agerade jag som mentor för både lärare och elever, vilket innebär att studien inkluderar både lärares och elevers reflektioner över aktionen. Min position som mentor syftade till att stödja deltagarna i att reflektera över hur de ville utveckla undervisningen på sätt som var betydelsefulla för dem. Jag strävade efter att vara en aktiv frågeställare och diskussionspartner utan att ta över processen. Samtalen och interaktionerna med deltagarna syftade till att vara öppna och utgå från deras tankar och intentioner om sin praktik, vilket jag förstår som en förutsättning för aktionsforskning i enlighet med Rönnerman (2022).

## Återträff

När de visuella mötena genomförts planerades återträffar med klasserna inom ett år. Intentionen med återträffen var att undersöka om och hur aktionen fortsatt att påverka undervisningspraktiken över tid. Jag ville få en inblick i om de fortsatt att implementera idéer och tillvägagångssätt från aktionen och hur deras undervisningspraktik eventuellt hade utvecklats. Genom denna uppföljning kunde jag även stämna av mina observationer och diskutera deltagarnas erfarenheter. Min avsikt var att säkerställa att jag förstått deras perspektiv, snarare än att de skulle dela alla mina analyser och tolkningar. Målet var att upprätthålla en öppen och dialogisk forskningsprocess där deltagarnas röster och tolkningar stod i centrum.

Min plan var att delta på en lektion när de arbetade som vanligt i bildundervisningen, vilket var möjligt i tre av klasserna. I klass 3, där bildundervisningen avslutats, träffades vi utanför lektionstid och samtalade på liknande vis som de övriga klasserna. I klass 3 deltog endast årskurs två eftersom årskurs tre tog studenten kort efter att aktionen genomförts. Under återträffen rörde jag mig runt i klassrummet, ställde frågor till eleverna, svarade på deras funderingar och samtalade sedan på liknande vis med lärarna.

I samtal med elever och lärare var jag uppmärksam på vad de ville diskutera, samtidigt som jag fokuserade på studiens syfte och forskningsfrågor. Inför återträffen med respektive klass sammanfattade jag min förståelse av aktionen. Vid denna tidpunkt hade jag börjat fördjupa mig i analysen av den producerade empirin och förberett frågor för att stämna av mina preliminära tolkningar.

Under återträffen använde jag varken inspelningsutrustning eller anteckningsbok för att skapa en avslappnad och öppen samtalssituation. Istället fokuserade jag på att lyssna aktivt och delta i dialogen med deltagarna. Jag ville både ställa frågor och öppna för dialog om vad som hänt sedan aktionen.

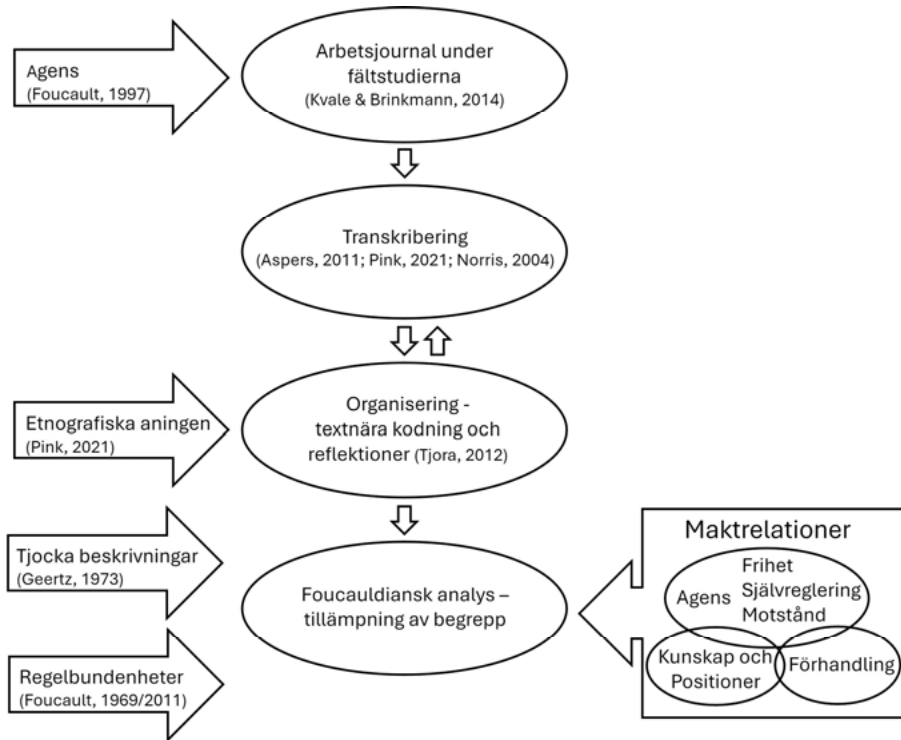
Direkt efter återträffen skrev jag ner mina reflektioner med fokus på de mest framträdande insikterna från samtalen. Även om jag inte kunde fånga exakta citat, kunde jag dokumentera deltagarnas perspektiv på aktionen och

deras aktuella undervisningssituation. Metoden bidrog till att mötena blev mer spontana, men krävde hög koncentration av mig för att memorera samtalen.

## Analysmetod

Analysen inleddes redan under fältstudierna genom reflexiva anteckningar i min arbetsjournal. Efter fältstudierna fortsatte analysprocessen genom transkribering och organisering av materialet, vilket lade grunden för den efterföljande diskursanalysen. Med utgångspunkt i Foucaults texter och begrepp fokuserade diskursanalysen på hur kunskap och positioner konstruerades i de visuella mötena i klassrummet. I följande avsnitt redogörs för hur transkribering och organisering av materialet genomfördes, samt hur analysen vidareutvecklades genom en fördjupad tolkning utifrån det teoretiska perspektivet. Bilden nedan om analysmetoden läses uppifrån och ned.

## Analysmetod – en iterativ process



Figur 3

### Transkribering av materialet

Vid transkription av intervjuerna och reflektionen över aktionerna användes de praktiska tips som Aspers (2011) beskriver. Eftersom analysen bygger på diskursanalys var det viktigt att transkribera intervjuerna ordagrant för att kunna analysera hur deltagarna uttrycker sig. Jag eftersträvade att fånga både atmosfären och det språkliga innehållet, men utan att inkludera detaljer på konversationsanalytisk nivå såsom noggranna noteringar av pauser eller intonationer. Däremot markerades meningsbärande element som skratt, betoningar och viskningar inom hakparenteser. Vid citering ur materialet användes tre punkter för att indikera att vissa delar har utelämnats eftersom de inte ytterligare bidrar till analysen. Tankstreck användes för att markera avbrutna uttalanden. Under transkriberingen antecknade jag reflektioner i marginalen för att dokumentera insikter som uppstod, vilket var användbart för den fortsatta kodningen och tolkningen.

Även utvalda delar ur det filmade materialet från klassrumsobservationerna har transkriberats utifrån samma metodologiska överväganden. Inför transkriberingen organiserades det videofilmade materialet i sin ursprungliga form för att identifiera sekvenser relevanta för vidare analys. Valet att endast

transkribera utvalda delar bygger på att det visuella materialet betraktas som visuella fältanteckningar som först behövde organiseras i sitt sammanhang i sin ursprungliga form för att behålla innehåll och mening (Pink, 2021). Transkribering av multimodalt material med hög detaljrikedom är dessutom tidskrävande, vilket begränsade möjligheten att transkribera hela det visuella materialet.

För att transkribera det multimodala materialet har jag även inspirerats av Norris (2004) beskrivning av hur teckenskapande aktiviteter kan transkriberas. Det innebär att resultatkapitlet innehåller beskrivningar av både talat språk och andra meningsskapande uttryck såsom gester och blickar. Dock är det en utmaning är att översätta visuella och auditiva aspekter så att de blir förståeliga i den text som ska publiceras, det vill säga att forskningsresultaten och slutsatserna kan presenteras på ett begripligt sätt. Det innebär att jag vid transkribering intog positionen som översättare och tolkade de visuella mötena i klassrummet. Jag strävade efter att inkludera de meningsbärande tecken som var väsentliga för analysen. Genom detta förhållningssätt vid transkribering avsågs att ge exempel ur empirin som visar läsaren hur jag har analyserat och tolkat materialet.

## Organisering av materialet

Organiseringen av materialet var en reflexiv och kontinuerlig process som utvecklades i flera steg. Under fältstudierna skrev jag löpande i min arbetsjournal för att reflektera över det jag erfor med mina sinnen och tolka det i relation till forskningsfrågorna. Jag strävade efter att hålla ett öppet sinne för olika tolkningar och vidareutvecklade analysen genom det reflexiva skrivandet i arbetsjournalen (Kvale & Brinkmann, 2014). Förtrogenhet med materialet var avgörande för att kunna identifiera olika perspektiv och möjliggöra välgrundade tolkningar. Därför strävade jag efter att både delta i och sätta mig in i deltagarnas vardag i bildundervisningen. Samtidigt var min ambition, i enlighet med Fejes och Thornberg (2015), att söka en djupare förståelse av de visuella mötena som sträckte sig bortom deltagarnas egen självförståelse.

Efter genomförda fältstudier och transkribering bearbetades materialet genom textnära kodning i enlighet med Tjoras riktlinjer (2012). Kodningen syftade till att strukturera och organisera materialet inför den fördjupade analysen, snarare än att tolka det i relation till teoretiska begrepp. Jag läste transkriptioner, lyssnade på ljudinspelningar och studerade videofilmer och fotografier, samtidigt som jag skrev textnära koder som beskrev vad som uttrycktes i intervjuerna och klassrumsobservationerna. Följande tabell visar exempel på dessa koder, specifikt från fasen planering i klass 2.

**Tabell 6***Exempel textnära koder*

Kodning	Klassrumsobservation
Hur går vi vidare?	Amanda: Jag vet inte hur vi ska gå vidare [skrattar]. Hur ska vi göra nu då [ler] för att komma fram till vad vi vill göra?
Har ni mer idéer?	Amanda: Jag tycker att, eller är det någon mer som har någon idé som ni inte har i gruppen, som vill säga någonting? Eller har ni kommit på nya idéer när ni hört de andras? [tystnad]
Ska vi rösta eller prata?	Amanda: Jag tycker att allt det här är görbart utifrån det jag visade [i ämnesplanen]. Så hur ska vi göra, ska vi rösta eller? [tvekar] Eller vill ni tänka en runda till i grupp nu när ni hört de andras?
Elever fnissar	Elever: [Tittar på varandra, fnissar, ler och några ritat]. Lärare: [väntar].
Vi pratar igen i nya grupper	Olivia: Nu ska jag prata [skrattar]. Elever: [Skrattar]. Amanda: Härligt. Olivia: Nämen det kanske är nice att snacka lite mer? Men då kanske man blandar grupperna? Så det inte blir så här, nya grupper för att, ja- Amanda: Men kanske inte lika långt då? Olivia: Nej. Elsa: Fem tio minuter, vad man tycker. Amanda: Okej men då räknar jag [delar in i tre grupper].

Koderna jag identifierade beskrev vad som uttrycktes och visade på aspekter utifrån forskningsfrågorna som var viktiga i den vidare analysen. Med utgångspunkt i koderna och forskningsfrågorna skrev jag sedan reflektioner efter varje genomgång av en intervju eller observation, för att fördjupa förståelsen av materialet och undersöka olika tolkningsmöjligheter. Nedan följer ett utdrag ur en sådan reflektion, specifikt från fasen planering i klass 2:

Dessa interaktioner visar en dialog som utvecklas efter hand. Läraren leder eleverna med hjälp av frågor, gruppdiskussioner, utbyte åsikter, lyssna in, tolka och utrymme för elever att agera. Eleverna är ovana, tvekar men visar också tecken på att vilja delta i beslut om uppgift. Planeringen landar i en gemensam

uppgift med vissa ramar och valfrihet inom den. När läraren visar osäkerhet i slutet av planeringen applåderar elever, vilket jag tolkar som tecken på deras stöd och att hon förstått vad de vill arbeta med. Det framträder demokratiska arbetsformer: diskutera i mindre grupper, dela tankar i hel grupp, uttrycka idéer, ställa frågor, lyssna på varandra, rösta och kommunicera beslut.

Jag arbetade på detta sätt för en klass i taget, vilket möjliggjorde att vidare utveckla min analys av varje specifik situation och undervisningskontext. Fokus i kodningen var att undersöka hur aktionerna tog form i interaktionerna mellan bildlärare, elever och bilder, samt vilka betydelser som kunde urskiljas i dessa skeenden.

I denna process inspirerades jag av Pink (2021), som betonar vikten av den etnografiska aningen (the ethnographic hunch) i arbetet med visuellt material. Det innebär att forskaren behöver vara lyhörd för oväntade insikter och flexibel i forskningsprocessen. I linje med aktionsforskningens iterativa karaktär innebär det att analysen är dynamisk och föränderlig, där forskaren kontinuerligt omprövar sin förståelse i relation till materialet och forskningsfrågorna. Jag ville på så vis tillämpa en multimodal analys av interaktioner, vilken inkluderade betydelsefulla tecken som kroppshållning, handlingar, gester och blickar (Norris, 2004).

## En foucauldiansk diskursanalys

Utifrån kodningen och reflektionerna gjordes en fördjupad analys där jag tillämpade det teoretiska perspektivet. Den diskursanalytiska metoden bygger på Foucaults (1980) syn på diskurser som samhällsliga tankesystem, utveckling av sanningsregimer och subjektets konstruktion av sig själv. Under denna fas av analysen reflekterade jag över och tolkade empirin med utgångspunkt i perspektivet visuell kultur och Foucaults begreppsvärld. Fokus låg på att analysera hur *maktrelationer* i klassrummet påverkar konstruktioner av kunskap och positioner i de visuella mötena.

Begreppet *agens* användes för att analysera hur elever och lärare som subjekt navigerar i förhållande till de maktrelationer, sociala strukturer och normer som omger dem. Agens förstås i denna avhandling utifrån hur elever och lärare kan inta aktiva och kunniga positioner genom att praktisera frihet, självreglering och kritisk reflektion, vilket möjliggör att de kan konstruera sig själva på andra sätt än som passiva och underkastade inom skolans maktstrukturer. I analysen undersökte jag hur elever och lärare genom sina handlingar kunde utmana den övergripande skoldiskursen, i vilken läraren förväntas inta *aktiva och kunniga positioner* medan eleverna förväntas underordna sig och inta mer passiva och okunniga positioner. Särskilt fokus lades på hur elever och lärare *förhandlade* och omförhandlade dessa positioner genom interaktioner i undervisningen och vilka möjligheter till agens som blev synliga i dessa processer. Vid upprepade genomgångar av empirin undersökte jag hur vissa

sätt att tala och handla framstod som regelbundna medan andra präglades av förhandling om och motstånd mot positioner. Elever är beroende av och kan uppskatta att lärare delar med sig av kunskap, samtidigt som de kan öva på att ifrågasätta beslut för att utveckla sitt kritiska tänkande och ta ansvar för sin kunskapsutveckling. Enligt min förståelse av agens kan elever och lärare aktivt reflektera över hur de konstruerar sig själva i den kontext som de befinner sig i och vilka möjligheter till konstruktiv förändring som finns. Dessa aspekter betraktas som centrala för hur agens kan möjliggöras i klassrummet och utgjorde en grund för hur empirin analyserades.

Ett centralt inslag i denna fas av analysen var användningen av tjocka beskrivningar (thick descriptions), vilket är ett begrepp som Geertz (1973) använder för att beskriva hur forskaren genom detaljerade och kontextualiserade framställningar kan tolka och förmedla både vad som sker och de sociala och kulturella betydelser som handlingarna bär. Därigenom kunde jag återge vad som sker i de visuella mötena i klassrummet och tolka deras betydelser utifrån elevers och lärares perspektiv samt bildundervisningen som diskursiv praktik.

Den foucauldianska diskursanalysen gjorde det möjligt att belysa hur maktrelationer producerar och reglerar möjligheter till agens inom ramen för bildundervisningen. Analysen visar hur elever och lärare förhåller sig till rådande diskurser, samt hur olika positioner möjliggjordes eller begränsades genom specifika sätt att betrakta bildundervisning. Analysen genomfördes för ett visuellt möte i taget med exempel från faserna *planering*, *genomförande* och *reflektion* som redovisas i kronologisk ordning för var och ett av de fyra visuella mötena.

## Forskningsetiska överväganden

Forskare behöver reflektera över forskningsetiska frågor under hela studien och i relation till det aktuella forskningsområdet (Vetenskapsrådet, 2024). Det har inneburit att forskningsprocessen har präglats av en kontinuerlig reflexiv hållning där jag tagit ställning till vad det innebär att verka som deltagande forskare i skolan. Förutom att säkerställa krav på information, samtycke och dataskydd har jag beaktat etiska aspekter av studiens design och genomförande utifrån aktionsforskningens deltagande karaktär. Eftersom studien utforskar elevers agens och medbestämmande i bildundervisningen har även forskningsetiska frågor kring maktrelationer, delaktighet och kunskapsproduktion varit centrala. Nedan redogörs för hur dessa aspekter har hanterats i relation till studiens praktiska genomförande, forskarens roll och metodologiska ställningstaganden.

## Information, samtycke och dataskydd

Studien utgår från en forskningsetisk hållning där elevers röster och erfarenheter betraktas som centrala i utvecklingen av undervisning. I enlighet med Barnkonventionen (UNICEF, 2009) eftersträvade jag att säkerställa att elevernas perspektiv synliggörs och inkluderas på ett respektfullt och meningsfullt sätt i forskningsprocessen.

Eftersom samtliga deltagare var 15 år och äldre har jag utgått från paragraf 18§ i lagen om etikprövning av forskning som avser människor (SFS 2003:460), där det anges att personer mellan 15 och 18 år som bedöms ha tillräcklig mognad och insikt själva kan samtycka till deltagande i forskningsstudier. Deltagarna fick fullständig information om studiens övergripande plan, syfte, metod, forskningshuvudman, samt att deltagande var frivilligt. Samtliga deltagare lämnade skriftligt samtycke med möjlighet att när som helst återkalla det.

Studien syftade inte till att påverka deltagarnas psykiska eller fysiska hälsa och inga känsliga personuppgifter samlades in. Bestämmelser om arkivering och lagring av forskningsmaterial har följts och en datalagringsplan har upprättats i enlighet med Högskolan Dalarnas rutiner. Materialet lagras på Högskolan Dalarnas låsta forskningsserver, vilket säkerställer att endast behöriga har tillgång och att materialet bevaras enligt gällande arkiveringsrutiner. För att skydda deltagarnas identitet gavs de fingerade namn och ingen kodnyckel har använts.

## Bild- och ljudupptagning

Deltagarna tillfrågades om samtycke till bild- och ljudupptagning och fick fullständig information om hur materialet hanteras vid analys och arkivering samt hur det raderas enligt gällande praxis. Upptagningarna genomfördes endast utifrån relevans för studiens syfte, och deltagarnas identitet behandlas konfidentiellt vid publiceringen av avhandlingen. Andra dokumentationsmetoder, såsom enbart skriftliga anteckningar, bedömdes otillräckliga för att fånga de detaljer och skeenden som sker i visuella möten. För att möjliggöra en mer detaljerad analys av interaktioner och bildanvändning var det därför viktigt att kunna gå tillbaka till materialet för att studera vad som faktiskt uttrycktes och synliggjordes genom bilder och handlingar. När jag använde filmkameror och ljudinspelare var jag uppmärksam på hur deltagarna reagerade. Om någon verkade obekvämt förhöll jag mig respektfullt (Arvastson & Ehn, 2009) genom att vända mig bort, justera kameravinkeln, flytta utrustningen eller i vissa fall stänga av inspelningen. Det hände några enstaka gånger i början av fältstudierna och över tid blev deltagarna mer bekväma med inspelningen. Jag förde kontinuerlig dialog med deltagarna för att stämma av om något behövde ändras i sättet att producera material utifrån hur de upplevde situationen.

## Forskarens roll och hantering av elever som inte deltog

I rollen som deltagande forskare reflekterade jag kontinuerligt över hur min närvaro kunde uppfattas av deltagarna och anpassade mitt förhållningssätt med respekt för att vi befann oss i deras vardag. Jag var uppmärksam på att relationen mellan forskare och deltagare innebär en maktasymmetri och strävade efter att skapa ett så icke-hierarkiskt samspel som möjligt (Forssten Seiser, 2019). I studien beaktades forskningsetiska aspekter av elevers delaktighet, där deras röster inte enbart sågs som data utan som en aktiv del av kunskapsproduktionen i utvecklingen av bildundervisning. Uppmärksamhet på det var särskilt viktigt i relation till barns och ungas deltagande i forskning, där etiska överväganden kring respekt, inflytande och maktasymmetrier är centrala (Bergmark & Viklund, 2021). Forskares och lärares positioner kan påverka elevernas aktiva deltagande och därför var det viktigt att lyssna på deltagarnas erfarenheter och synpunkter. En utmaning var att elever kunde uppleva det svårt att framföra kritik på undervisningen, särskilt eftersom lärarna också bedömde deras arbete. För att hantera sådana situationer bad jag eleverna först diskutera i mindre grupper och sammanfatta sina synpunkter gemensamt innan de uttryckte dem i helklass.

Elever som inte samtyckte till att delta i studien exkluderades från inspelningar och dokumentation. Inför studien reflekterade jag över praktiska lösningar i klassrummet och diskuterade dem med elever och lärare. I praktiken fungerade det genom att dessa elever vanligtvis arbetade i tillhörande klassrum. Vid lärargenomgångar riktades kamerorna bort från dessa elever eller startades först efter genomgångens slut.

## Kunskapsproduktion och forskarens förförståelse

I linje med Pink (2021) betraktar jag inte verkligheten som objektiv utan som något som blir känt genom hur människor upplever den. Därmed är förförståelse oundviklig och det är ofrånkomligt att forskarens tidigare erfarenheter i viss utsträckning påverkar studiens design och genomförande. Med över 20 års erfarenhet som bildlärare är jag formad av den bildundervisningspraktik som jag är en del av. Därför har jag kontinuerligt strävat efter att skapa en analytisk distans till fenomenet som undersöks. Jag har, i enlighet med Fejes och Thornberg (2015), medvetet sökt olika sätt att betrakta och tolka det som kan framstå som självklart och reflekterat över studiens förutsättningar och design. Det innebär att jag även har reflekterat över hur mötet mellan mig och deltagarna påverkades av min förförståelse. Syftet med aktionsforskning är dock inte att belägga vems beskrivning av verkligheten som är korrekt, utan snarare att möjliggöra förändring i en praktik samtidigt som kunskap om praktiken skapas (Rönnerman, 2022).

## Kritiska perspektiv på studiens design

Eftersom denna studie bygger på diskursanalys utifrån Foucaults begreppsvärld är både studiens design och forskningsetiska ställningstaganden i sig en diskursiv handling. Det innebär att denna studie positioneras utifrån ett visst sätt att se på kunskap och makt i relation till utbildning och ungas rättigheter. Enligt Foucault inbegriper maktrelationer möjligheter till förändringar vid konstruktioner av kunskap och positioner. Genom att lyfta fram elevers röster i forskning och skolutveckling deltar jag i en diskursiv praktik som utmanar rådande maktrelationer i skolan där lärares och elevers positioner delas upp i aktiva och kunniga respektive passiva och okunniga (Hysing, 2021).

Forskning om elevers inflytande och delaktighet har ofta motiverats med att deras perspektiv har varit underrepresenterade i skolutveckling (Bragg, 2007). I likhet med andra forskare (se till exempel Bragg, 2007; Cook-Sather, 2014; Nelson, 2017) menar jag att studier som fokuserar på elevers medbestämmande i skolutveckling är inbäddade i befintliga maktrelationer. Ur ett foucauldianskt perspektiv kan sådana studier förstås som en del av produktionen av sanningsregimer (Foucault, 1980) där elevers agens styrs av de diskurser som ramar in deras möjligheter att delta och påverka (Nelson, 2017). Det finns därmed en risk att betrakta elevers medbestämmande som en outnyttjad potential för att främja deras egenmakt, utan att kritiskt reflektera över vad det innebär i praktiken. Om elevers medbestämmande betraktas som ett självklart positivt mål, utan en analys av de strukturer och diskurser som styr deras möjligheter att delta, kan maktrelationer snarare reproduceras än utmanas. I sådana sammanhang riskerar medbestämmande att fungera som en mekanism för att legitimera rådande maktrelationer snarare än att möjliggöra omförhandling av kunskap och positioner.

När elever intar aktiva positioner i forskningsprocessen deltar de i att kritiskt granska och reflektera över sin egen praktik. Det bidrar till att utveckla deras självständighet i studierna, något som inom ramen för diskursen om elevers inflytande och delaktighet betraktas som eftersträvanvärt (Bragg, 2007). Samtidigt skapas utrymme för elevers agens i förhållande till vad som är möjligt i den givna kontexten. Forskare behöver därför reflektera över vad maktrelationer producerar i förhållande till elevers ökade utrymme för inflytande (Cook-Sather, 2014). Ur ett foucauldianskt perspektiv betraktar jag hur lärare och elever förhåller sig till diskurser, som styr vilka konstruktioner av kunskap och positioner som blir möjliga i visuella möten i klassrummet. Idén att elever har en inneboende vilja att delta i beslutsprocesser indikerar också en föreställning att det automatiskt främjar framgång i studierna (Bragg, 2007). Jag är medveten om att elevers medbestämmande sker inom ramen för specifika jag-tekniker som begränsar vad som får uttryckas och att medbestämmande förhandlas och styrs diskursivt.

## Lokal kunskap och validitet i aktionsforskning

Kunskap i aktionsforskning genereras genom att systematiskt undersöka och utvärdera aktioners lämplighet och de förbättringar som de gör anspråk på (Somekh, 2005). Eftersom aktionsforskning sker i specifika kontexter är generaliserbarhet sällan ett övergripande mål. Istället är forskningens relevans beroende av hur resultaten kan tolkas och tillämpas i andra sammanhang. Variationer i tolkningar kan uppstå beroende på de specifika sociala och kulturella förhållanden där kunskapen används. Därför strävar jag efter att synliggöra kontextens påverkan på resultaten och tydliggöra hur kunskap konstrueras inom ramen för denna studie.

Det faktum att aktionsforskning är kontextberoende behöver dock inte betraktas som en begränsning. Genom att närma sig kunskapsproduktion utifrån dess lokala sammanhang kan aktionsforskning bidra till en djupare förståelse av hur kunskap tillämpas och omförhandlas i specifika miljöer (Somekh, 2005). Denna studie genererar kontextualiserad kunskap som kan vara relevant för lärare, elever och andra som reflekterar över bildundervisningens praktik.

Validitet inom aktionsforskning kan diskuteras i relation till vem forskningen görs för och vilken problemlösning som sker genom aktionerna (Anderson & Herr, 1999). För att stärka trovärdigheten i denna studie har metoderna observationer, intervjuer och samtal kombinerats, vilket möjliggjort att studera olika perspektiv på hur kunskap och positioner konstrueras i de visuella mötena. Deltagarna har också fått möjlighet att reflektera över och kommentera mina preliminära tolkningar. Jag har i denna studie strävat efter att tillsammans med deltagarna undersöka och utveckla deras praktik, snarare än att enbart producera kunskap om den. Genom vårt gemensamma arbete och reflektion har vi bidragit med ny kunskap till samhället, där både deltagarnas prövande och kommunikationen av det i denna avhandling är centrala. Samtidigt är aktionsforskning förknippad med föreställningar om förbättring, vilket innebär att den oundvikligen inbegriper normativa antaganden om vad som utgör bättre undervisning. Vad som förstås som bättre bildundervisning i denna studie har diskuterats med lärare och elever för att synliggöra olika perspektiv och förväntningar. Jag är dock medveten om att dessa samtal sker inom ramarna för den diskursiva praktik som formar såväl deltagarnas som min egen förståelse av vad som är möjligt att säga och göra i bildundervisning.

## 5 Visuella möten i klassrummet

I detta kapitel redovisas resultatet av aktionerna som genomfördes tillsammans med lärarna och eleverna i respektive klassrum. Resultaten baseras på analyser av intervjuer, klassrumsobservationer och samtal före, under och efter lektionerna samt återträffen på skolorna inom ett år efter aktionerna. Med andra ord handlar kapitlet om de visuella möten som iscensattes i undervisningen genom att elever och lärare tillsammans planerade, genomförde och reflekterade över ett moment i undervisningen.

I enlighet med avhandlingens teoretiska perspektiv förstås agens utifrån hur elever och lärare kan inta aktiva och kunniga positioner genom att praktisera frihet, självreglering och kritisk reflektion, vilket möjliggör att de kan konstruera sig själva på andra sätt än som passiva och underkastade inom skolans maktstrukturer. Begreppet *agens* används i detta kapitel för att analysera hur elever och lärare som subjekt navigerar i förhållande till de maktrelationer, sociala strukturer och normer som omger dem. I analysen undersöker jag hur elever och lärare genom sina handlingar utmanar, eller inte utmanar, den övergripande skoldiskursen, i vilken läraren förväntas inta aktiva och kunniga positioner medan eleverna förväntas underordna sig och inta mer passiva och okunniga positioner. Särskilt fokus läggs på hur elever och lärare förhandlar och omförhandlar dessa positioner genom interaktioner i undervisningen och vilka möjligheter till agens som blir synliga i dessa processer.

I denna avhandling betraktas agens som det överordnade begreppet som möjliggörs genom aktiva och kunniga positioner samt medbestämmande. I enlighet med avhandlingens diskursanalytiska perspektiv förstås medbestämmande som en process där elever genom sitt deltagande och inflytande kan påverka och delvis omförhandla de diskursiva praktiker som styr konstruktioner av kunskap och positioner i skolan. Mer specifikt ligger fokus på elevers utrymme för att själva ta ansvar för sina studier och att delta i utformning av undervisningens innehåll.

Även om undervisningen i de fyra klasserna formellt utgår från olika ämnesplaners centrala innehåll fokuserar analysen i detta kapitel inte på styrdokumentet i sig utan på hur praktiken utvecklas i klassrummet. Analysen riktas mot hur interaktioner mellan elever, lärare och bilder kan tolkas utifrån avhandlingens teoretiska perspektiv, syfte och forskningsfrågor. Först beskrivs hur elever och lärare interagerar i klassrummet kring val av bilder och utformning av undervisningens innehåll, samt hur de intar och konstruerar positioner.

Därefter följer en teoretisk analys för att fördjupa förståelsen av resultaten i relation till forskningsfrågorna. Den fördjupade analysen fokuserar på hur bildlärare och elever kan skapa utrymme för elevers agens i förhållande till konstruktioner av kunskap och positioner i visuella möten i klassrummet. Mer specifikt handlar det om hur bildlärare och elever kan förhandla om val av bilder och utformning av undervisningens innehåll, samt hur de tillsammans kan kritiskt granska bilder som uttryck för visuell kultur. I denna avhandling avses med bilder visuella material såsom fotografier, film, konstverk, teckningar, skulpturer och animationer, det vill säga analoga och digitala visuella material som elever och lärare väljer och använder tillsammans i de visuella mötena i klassrummet.

Resultaten presenteras genom analys av de fyra visuella mötena som benämns *Någon cool konsthistorisk sak*, *Tolka en kultur på sitt sätt*, *Fördjupning i något svårt eller extra roligt* och *Måla till musiken*. Exempel från faserna *planering*, *genomförande* och *reflektion* redovisas i kronologisk ordning för var och ett av de fyra visuella mötena. Dessa benämningar är valda utifrån vad deltagarna kallade momentet som de tillsammans valde att genomföra. Varje avsnitt om respektive visuellt möte inleds med en beskrivning av ämnet, kursen och den fysiska miljön. Därefter följer några citat från de inledande intervjuerna som belyser elevernas och lärarnas syn på medbestämmande innan aktionerna genomfördes. Efter det presenteras resultaten av faserna planering, genomförande och reflektion och varje fas följs av en teoretisk analys. Återträffen redovisas efter fasen reflektion för att belysa hur eleverna och lärarna uttrycker att aktionen har fortsatt att påverka undervisningspraktiken.

## Visuellt möte *Någon cool konsthistorisk sak*

### Ämnet, kursen och den fysiska miljön

Ämnet och den enda kursen i detta ämne som eleverna och läraren utgår från i denna bildundervisning är *bildteori*. Deras iscensättande av undervisningen regleras formellt av ämnesplanen och inför planeringen av momentet har bildläraren Henrik valt ut följande punkter ur det centrala innehållet:

- Konstteori och konstvetenskap.
- Visuell kultur och perceptionsteori. Färglära och färgteori, till exempel färgperception och färgsystem. Formlära (Skolverket, 2022b, centralt innehåll).

Dessa punkter har Henrik valt eftersom han ser dem som nödvändiga att hinna med samt att flera andra punkter i det centrala innehållet redan har behandlats.

De 15 elever som deltog i studien arbetade med Henrik i ett klassrum och ett tillhörande mindre rum, medan övriga 13 elever arbetade med deras andra bildlärare i ett annat klassrum. Denna uppdelning följde lärarnas ordinarie

arbetsfördelning i halvklasser och eleverna valde själva om de ville delta i studien eller arbeta i det andra klassrummet.

Bildsalen där denna grupp arbetar är belägen i en separat byggnad. Det står arbetsbord framför fönstren som löper längs med tre av salens fyra väggar. I mitten av rummet står ett antal bord placerade till ett långbord, som används för gruppsamlingar och bildskapande. Framför långbordet finns en whiteboard (tavla), filmduk och projektor. Bildsalen är utrustad med material för framför allt tvådimensionellt bildskapande såsom måleri och teckning. Salen har högt i tak och på väggarna hänger olika bilder och föremål som nuvarande eller tidigare elever har skapat. I anslutning till denna bildsal finns flera andra bildsalar för tredimensionellt bildskapande såsom keramik, textil och gips. Dessa salar var också tillgängliga för eleverna att arbeta i under studien. Sammantaget ger bildsalen och de omgivande salarna ett luftigt, ljust och generöst intryck. Det finns gott om arbetsytor och möjligheter att arbeta med bildskapande på olika vis.

Under sammanlagt 10 lektioner arbetar Henrik och eleverna med att planera, genomföra och reflektera över en aktion i deras bildundervisning. De har två lektioner på 75 minuter varje vecka som ligger direkt efter varandra. De ägnar en lektion åt planering, åtta åt genomförande och en åt reflektion.

## Elevernas och lärarens syn på medbestämmande

Under intervjun, som genomfördes innan planeringen, beskriver eleverna hur de vanligtvis brukar delta i vissa beslut om undervisningen. De uttrycker att de genom dialog med sin lärare deltar i beslut om hur de kan lösa uppgifter, välja tekniker och använda tid. Eleverna verkar också uppfatta bildundervisningen som mindre styrd än andra ämnen och att de har möjlighet att bidra med idéer till undervisningens innehåll. Samtidigt framträder deras fokus på att betygssättningen påverkar utrymme för medbestämmande och att läraren beslutar om ramar för undervisningen. Dock verkar de uppfatta att betygskraven kan uppfyllas genom olika sätt att lösa uppgifter, vilket indikerar att de ser utrymme för medbestämmande.

Stella: Oftast får vi vissa ramar, okej du kan göra det här antingen i olja, akryl eller digitalt. Men det är vissa uppgifter vi fått fritt, ja det är fritt fram verkliga.

Signe: Det tycker jag är jätteskillnad... i det konstnärliga skapandet, att du själv kan bestämma och hjälpa, alltså med dialog komma fram till hur länge du kan arbeta... och tillsammans med lärare och handledare påverka det jag gör.

Wilma: Jag tycker det blivit friare i tvåan... det ska innehålla den här känslan eller det ska gestalta något i det här temat... och så kan man göra en annan variant av den uppgiften för det viktiga är ändå att man täcker kunskapskraven... det har hänt att [läraren frågar] är den här uppgiften intressant. Och

ibland har vi till och med fått flika in med egna idéer till uppgifter och så har de blivit av.

Agnès: Det är mer frihet än de teoretiska ämnena och de gymnasiegemensamma ämnena, där har man nästan ingen frihet alls.

Även deras lärare Henrik beskriver att eleverna vanligtvis brukar delta i vissa beslut. Han uttrycker, liksom eleverna, att de genom dialog förhandlar om utformning av undervisningen. Samtidigt verkar han balansera mellan att som ledare i klassrummet styra undervisningen utifrån ämnesplanens krav och att kommunicera med eleverna för att ta gemensamma beslut. Även Henrik beskriver att det är han som vanligtvis bestämmer ramarna för undervisningen, men att ämnesplanens innehåll påverkar dessa ramar.

Jag vill någonstans ha tillstånd att vara ledaren i klassrummet. Jag tänker ändå att det är viktigt med en riktning i ett klassrum. Alltså det finns en plan, en idé var vi är på väg, kanske tidsmässigt också... Sen vill jag också få med eleverna och det tänker jag är en, ja men just den där blandningen att jag har en idé, vad har ni för idéer, ska vi mangla ihop dem och sen lär vi kolla lite på kursplanen också så att vi ser att vi faktiskt har utrymme för att jobba med det här... Jag tror verkligen att eleverna lyssnar och accepterar mig om jag också lyssnar och accepterar dem... Jag tycker det är en kommunikation som är pågående. Alltså att ibland har jag mera styrda, nu övar vi... men sen är nästa steg att vi jobbar med temat som vi bollat ihop... och då kan eleverna välja [hur] de vill... tolka det temat och då kommer också den friheten.

Elevernas och lärarens beskrivningar visar en i stort sett samstämmig syn på hur medbestämmande vanligtvis tar form i undervisningen. De verkar nöjda med vad de upplever som befintligt utrymme för gemensamt beslutsfattande om utformning av undervisningens innehåll. Medbestämmande beskrivs här som ett gemensamt beslutsfattande om undervisningens innehåll även om det sker inom givna ramar.

## Planering

Under planeringen förhandlar eleverna och Henrik om momentets innehåll. Henrik öppnar för medbestämmande och eleverna engagerar sig i att diskutera olika idéer. Diskussionen präglas av en förhandling om ”ismer” som en tolkning av punkterna i det centrala innehållet. Samtidigt reglerar Henrik valet av idé genom att styra mot sitt urval av punkter. Eleverna initierar också en förhandling om vem som ska ansvara för en genomgång och ifrågasätter Henriks styrning av momentet. Trots att eleverna intar aktiva och kunniga positioner och röstar fram en idé anpassar de sig efter hand till Henriks styrning.

## Gemensamt beslut om arbetsformer för planering

Stämningen är fokuserad när eleverna tittar på tavlan där de utvalda punkterna ur det centrala innehållet visas. De sitter runt långbordet och Henrik står framme vid tavlan. Han inleder planeringen genom att säga:

Vanligtvis så brukar jag ha idéer och en fart framåt, när vi har olika moment, men här har vi tänkt att kasta om lite och att ni ska vara de som utformar kommande momentet då. Vi har två stycken punkter att förhålla oss till. Det är om konsteorier och konstvetenskap, visuell kultur och perception från kursens syfte och centralt innehåll.

Därefter fortsätter han genom att ta upp tidsaspekter som påverkar momentet:

Vi har också en tidsmässig ram att projektet bör vara i mål innan sportlovet. Här brukar vi också vara flexibla, att vi utgår från någonting och sen om det behövs brukar vi kunna diskutera och se. Jag har inte varit med om att förkorta en deadline än så länge. Däremot har jag oftare varit med om att förlänga en deadline.

Därmed både öppnar Henrik för elevernas medbestämmande om momentets utformning och sätter en ram för vad det ska handla om. Samtidigt framhåller han möjlighet till förhandling om tid. Det visar institutionella faktorer som styr deras vardag, ämnesplanen och tid, vilka Henrik tydliggör att de behöver förhålla sig till.

Han går vidare genom att be eleverna diskutera i mindre grupper om arbetsformer för planeringen. Eleverna vänder sig till varandra och klassrummet fylls av ivriga röster när de diskuterar. När grupperna efter en stund redogör för sina förslag visar det sig att de föredrar följande arbetsformer:

Hugo: Vi kan dela upp oss i typ tre [grupper] och komma fram till några idéer tillsammans och kanske komma överens om en som alla gillar –

Wilma: Och typ rösta.

Hugo: Ja typ i den här mindre gruppen och sen när alla tre fördelningar [i grupper] har kommit på med någonting så kan vi presentera det för varandra och göra ungefär samma process igen. Att vi kommer fram till idén vi gillar bäst, tar aspekter från andra idéer som passar bra tills vi har kommit fram till någonting som hela gruppen –

Wilma: Ultimata idén.

Vera: Demokrati.

Henrik stödjer förslaget som eleverna diskuterat fram:

Jamen där ser jag en styrka... att där tror jag att fler kommer till tals också. Alltså att om det blir små grupper, att de som kanske inte känner sig helt bekväma att prata i ett stort sammanhang får sin röst hörd också.

Interaktionerna kring val av arbetsformer indikerar att Henrik och eleverna är vana vid demokratiska arbetsformer. Henrik intar en aktiv lärarposition genom att stödja eleverna att delta i planeringen och välja arbetsformer som möjliggör för eleverna att inta aktiva positioner. Det gör de genom att engagera sig aktivt i diskussion om arbetsformer för planeringen och uttrycker sina tankar både i mindre och hel grupp. De växlar mellan att tala och lyssna, bygger vidare på varandras tankar och utvecklar idéer om hur planeringen ska gå till. Tillsammans och med Henriks stöd enas de om ett förslag om arbetsformer, vilket visar att de skapar utrymme för kollektiv agens genom att fatta ett gemensamt beslut om hur planeringen ska organiseras.

### **Reglering av elevernas idéer till momentet**

Efter beslut om arbetsformer delar Henrik ut ett papper och uppmanar dem att fokusera på de utvalda punkterna ur ämnesplanen. Han ber Hugo att dela in eleverna i mindre grupper. Stämningen är energifylld och eleverna pratar ivrigt om idéer till momentet. När samtalen avtar efter en stund ställer sig Hugo, som tagit på sig ordföranderollen, vid tavlan och antecknar gruppernas idéer allt eftersom de presenteras:

Stella: Vår idé är basically att man tar, ja men minst tre och max fem bilder som man har mött. Och sen ska man då inspireras av de här bilderna och sammansätta de i en ny miljö, ett nytt sammanhang eller med ett nytt budskap, med valfri teknik. Det kan vara kollage, moodboards, ett helt nytt alster. Man kan göra blyerts, digitalt och kanske att man, för att få in konstteorin, kan inkorporera någon sorts ism i det, surrealism eller någonting. Att man helt enkelt gör något nytt av annat. Och i slutändan kan man låta alla klasskompisar analysera ens bild.

Wilma: Vi tänkte väl att man skulle gå utefter en typ av ram som är hyfsat tight men att man målar samma, eller inom den här ramen, två styckna tolkningar beroende på ismar [sic]. Till exempel realism och surrealism och då är grunden densamma och sen låter man kanske någon analysera den ena bilden och någon annan den andra. Och så jämför man bilderna beroende på vad man utgår efter.

Hugo: Vår första idé var att vi tar en bild från vår barndom och vi kom fram till att kanske när man var typ tretton eller någonting. När man ändå hade hållit på lite längre men man är fortfarande mer avancerad än nu. Så det kanske är konst som man skäms lite över nu. Och så analyserar vi den från konstteori och sådant där [skrattar] perspektiv för att se hur man kan förbättra den och göra den igen med nuvarande kunskaper och förmågor och ja vad man vet om konstteori idag. Rita om saker från när man var yngre.

Astrid: Vår andra idé var då att kanske ta någon låt eller något album eller något sådant och inte tänka på album cover utan lyssna på låten. Hur den får oss att känna och sen kanske ta in det i en bild på något sätt. Hur den, vad man tänker, lyricsen kanske eller musiken.

Signe: Alltså vi hade inget konkret idé. Vi pratade lite om olika grejer bara, men det var väldigt loose allting... Vi pratade om fotografier framför allt.

Under tiden grupperna presenterar idéerna ställs frågor och en diskussion växer fram om "ismer" ska vara en tolkning av punkterna i det centrala innehållet. Vid presentation av idén "en bild från vår barndom" uppstår följande förhandling:

Wilma: Hur får man in ismerna i det?

Hedda: Då lägger vi väl till en.

Hugo: Alltså som vi tolkade det måste vi inte ha ismer, det var bara någon idé som Henrik hade.

Henrik: Ja-ja.

Signe: Men ismer hör till konstteori och konstkultur eller konstvetenskapen. Men man skulle till exempel kunna inspireras av ismer och få in det i projektet genom att, ja men vi tittar på olika ismer och inspireras av olika ismer och kanske då med de kunskaper vi har om ismer idag kan vi då utveckla bilden... Det är ganska enkelt att väva in det.

Hugo: Jag tänker snarare att vi tar kunskaperna vi har fått av att studera ismer istället för att bara begränsa oss inom ramen av en ism.

Eleverna fortsätter diskutera om ismer ska inkluderas i momentet. Henrik gör ett inlägg i diskussionen och uttrycker oro för att eleverna saknar viss kunskap, vilket eleverna reagerar på:

Henrik: Det diskuteras och nämns ismer och konstteori och konstvetenskap, men jag vet inte hur mycket kunskap ni har om olika ismer och konstvetenskap, konstteori? Hur skiljer sig grekernas uppfattning om vad som är konst och inte konst med 1500-talets européer och sedermera också in på 1900-talet? Jag vet inte om alla sitter på en sådan kunskap va. Hur kan vi få in en sådan grundläggande teoretisk kunskap också?

Hugo: Vaddå, menar du att vi ska lära oss också? [ironisk ton]

Elever: [fnissar].

Henrik: Ja någonstans [allvarlig ton].

Hugo: Det var inte vår idé [med eftertryck] att ta med ismer och nu måste vi se till att alla har ismer.

Henrik: [skrattar] Du det finns ett centralt innehåll där också om konstteori och konstvetenskap. Att vi kanske behöver få in kunskap om till exempel ismer.

Astrid: Men då får du väl köra igenom det då.

Hugo: Ja, fine.

Förhandlingen om ismer visar att elevernas idéer om momentet styrs av deras tolkningar av det centrala innehållet och av Henriks reglering. Han ifrågasätter vilken kunskap eleverna har sedan tidigare och använder ämnesplanen som stöd för att möta Hugos motstånd mot ismer. Henrik stödjer inledningsvis elevernas agens genom att öppna för diskussion om momentets innehåll, men styr sedan processen genom att kräva att konstteori och konstvetenskap inkluderas. Därigenom framstår lärarpositionen inte som stödjande utan snarare styrande. Genom att uttrycka osäkerhet om elevernas kunskap konstruerar Henrik deras position som potentiellt okunnig, samtidigt som hans position framställs som kunnig inom sådan kunskap som eleverna förväntas utveckla.

Under presentationen av gruppernas idéer intar flera elever aktiva och kunniga positioner genom att formulera förslag på vad för slags bilder de kan arbeta med samt tar upp tekniker, material och organisering av bildanalys. Eleverna utgår från erfarenheter och känslor när de diskuterar momentets innehåll och hur de vill tolka och skapa bilder. En grupp med elever intar dock en mer passiv position och presenterar inget konkret förslag, men visar intresse för de andras idéer genom att lyssna och ställa frågor.

Hugos ironiska kommentar kan förstås som ett uttryck för motstånd, som utmanar att Henrik definierar behovet av kunskap och vad konstteori är. Fnisset från klasskamraterna tyder på att fler elever uppfattar motsättningen i situationen, men Henrik stödjer sin tolkning och kunniga position genom att hänvisa till det centrala innehållet. Elevernas kunniga positioner påverkas av Henriks reglering och i takt med att de anpassar sig till hans tolkning framträder att deras positioner förskjuts mot mer passiva. Här synliggörs en spänning mellan elevernas möjligheter att utöva agens för att tillämpa konstteori utifrån deras förståelse av ämnet och Henriks styrning av dess innehåll och form.

### **Förhandling om ansvar för genomgång**

Diskussionen om momentet byter riktning mot förhandling om tidsdisponering:

Signe: Om vi har tre veckor... Om man då skulle ha till exempel första lektionen... en genomgång med de olika ismerna... Ganska korta, koncisa genomgång och sen får vi göra, alla, ett enkelt verk bara för att testa på lite tänket... Då har vi två veckor till. Då behöver vi egentligen, om vi ska analysera efteråt, kunna skapa bilderna på en vecka för att sen analysera dem på en vecka.

Hänger ni med hur vi måste tänka också energi och tidsmässigt? Bara så att vi är på samma bana där.

Hugo: Vi har ganska ont om tid. Jaa, om vi låter någon annan än Henrik göra presentationen [eleverna fnissar] -

Hedda: Ja [med eftertryck] då hade det kunnat funka.

Hugo: Då hade vi kunnat komma igenom ismer lite snabbare.

Hedda: Exakt.

Signe: Henrik får rita ismerna också [humoristisk ton].

Henrik: [skrattar]

Astrid: Skriv ner det som [idé] nummer sex, ingen Henrik. Henrik får vara elev [humoristisk ton].

Elever: [skrattar].

Henrik: Har ni outat mig som långsam? [vänlig och skämtsam ton]

Eleverna utmanar Henriks position genom sina humoristiska uttalanden och visar på så sätt att de efterfrågar medbestämmande över genomgångens struktur och vem som ska ha ansvar för den. Synen på genomgångar tog eleverna även upp som ett utvecklingsområde för ökat medbestämmande under intervjun då flera elever uttryckte att de önskar kortare genomgångar. Till exempel sade Vera: ”man blir väldigt orkeslös och jag har lätt att tappa fokuset att om man börjar en lektion så lyssnar jag väldigt mycket... men om det har gått över en timme, när läraren bara pratat om nästan samma sak då är det att jag har tappat fokus.” Medan Henrik under intervjun uttryckte att eleverna saknar uthållighet:

Jag ser mer och mer kanske att elever har en ganska kort tolerans för genomgång och det gemensamma. Alltså titta på presentationen eller kolla på en workshop, att det ska gå väldigt väldigt fort och det kanske också är hur elever tar del av information om man tänker kort TikTok-tutorial på 40 sekunder i hur man drejar.

Interaktionerna och intervjuerna visar att eleverna och Henrik har olika syn på genomgångar och tid.

I förhandlingen om tidsdisponering intar eleverna aktiva positioner genom att resonera om hur tiden kan disponeras, genom att omforma Henriks position till elev och göra anspråk på att ansvara för genomgången. När eleverna intar dessa positioner framträder en spänning mellan deras och Henriks positioner.

Elevernas humoristiska uttalanden kan förstås som ett sätt att omförhandla positionerna för att påverka genomgångens struktur. Samtidigt indikerar Henriks jämförelse med TikTok-tutorials att han upplever utmaningar i klassrummet kring elevernas digitala medievanor och förväntningar på undervisningen. Eleverna skapar i denna situation utrymme för deras agens genom att utmana och omförhandla de positioner som vanligtvis råder i klassrummet.

Efter utmaningen av Henriks position frågar Klara om det finns krav på att studera ismer. Henrik klargör att det är en möjlig tolkning av det centrala innehållet och föreslår filmklipp om ismer som läxa. Eleverna föreslår istället att de själva håller en kort genomgång med Henrik som stöd vid behov. Flera elever är tydliga med att eleverna ska ansvara för genomgången, men uttrycker samtidigt stress över tiden eftersom de vill prioritera bildskapandet:

Vera: Alltså den [genomgången] behöver inte vara tjugo minuter... utan man kan göra en ganska ytlig... Det här är surrealismen, det är det här, det här, det här och sen kan man gå över till nästa. Man behöver inte göra jättemycket tid... en snabb liten genomgång så att man förstår the basics.

Henrik: Är det jag som gör den genomgången då eller är det ni själva som gör den?

Elever: Neej [i kör med eftertryck].

Hedda: Står det inte en punkt där, Henrik blir elev? Mycket riktigt [humoristisk ton och pekar på tavlan där Hugo skrivit att Henrik är elev].

Henrik: Är det då när ni visar ert arbete, då berättar ni också om ismen, är det så du menar Vera?

Vera svarar ja och Henrik kommenterar inte vidare.

Genom elevernas ”nej” och Heddans humoristiska kommentar synliggörs en omförhandling där eleverna gör anspråk på medbestämmande genom att omforma lärarpositionen. Denna förskjutning av positionen sker i en lekfull ton, vilket kan förstås som en strategi för att utmana utan att direkt konfrontera. Henriks tystnad efter Veras ”ja” kan tolkas som att han, åtminstone tillfälligt, accepterar denna omfördelning av ansvar. Omförhandlingen av positioner verkar därmed resultera i att eleverna intar aktiva positioner genom att föreslå att de själva ska ansvara för genomgångens innehåll och struktur. I denna situation utövar eleverna en form av kollektiv agens, där de omförhandlar fördelningen av ansvar och tillsammans förespråkar en förändring av undervisningens struktur.

### **Styrning mot lärarens urval**

Planeringen fortsätter med röstning på elevernas idéer genom handuppräkring. Hugo räknar röster och idén att tolka en låt vinner, vilket flera elever

kommenterar att de är nöjda med. Wilma frågar om de kan kombinera idén med ismer, varpå Hugo ber Henrik förtydliga om ismer står i det centrala innehållet. Henrik upprepar att inga sådana krav finns utan att det handlar om ”konsthistoria, rörelser, idéer och tankeriktningar.” Eleverna vänder blickarna mot papperet med det centrala innehållet när Signe tar initiativ till att reda ut vad de har kvar att arbeta med. Hon läser och kommenterar punkterna i det centrala innehållet:

Kommunikationsprocesser och teorier om bildkommunikation har vi gjort. Den kan vi stryka. Konstteorier och konstvetenskap. Det är en idé som vi inte har så mycket av. Visuell kultur och perception, färglära, färgteori, till exempel färgperception och färgsystem, formlära. Det har vi haft nu med vår digitala [uppgift]... Bildanalysmodeller, bildtolkningsmodeller gjorde vi när vi analyserade en konstnär. Bildproduktion och bildanvändning i olika sammanhang har vi inte gjort så mycket av, men det kommer vi få in när vi arbetar med musikalbumsgrejen, i alla fall. Bilden och som text, bildsemiotik, bilden i relation till annan text. Det har vi inte jobbat så mycket med. Men till exempel om vi gör det med musik[klassen] kommer vi få in det. Även om vi arbetar med inspiration av en låt kommer vi kunna ta och arbeta med det och få in det. Bildens roll i kultur och samhället samt för individen det är också något vi behöver ha med in, förstod [ni] innehållet?

Genom att läsa högt ur det centrala innehållet och reflektera över vad de arbetat med intar Signe en aktiv och kunnig position när hon leder de andra eleverna i tolkningar av den. Hon avslutar med en fråga som indikerar en möjlig förhandling om punkterna. Eleverna hinner inte svara innan Henrik tar över ordet och motiverar sitt val av punkter:

Att jag fiskar så mycket efter det här med konstteori och konsthistoria det är att kunskapskravet, att ni förväntas, det står så här, A-nivå, första stycket där då [i kunskapskraven för kursen]. Eleven redogör utförligt och nyanserat för en kommunikationsprocess och bakomliggande teorierna. Eleven redogör också utförligt och nyanserat för en konstteori och samband med konsthistoria... på något sätt konstteori och konsthistoria bör ni ha kunskaper om. Och att ni kan resonera om detta i ditt [sic] eget skapande va.

Därmed styr Henrik förhandlingen om momentets innehåll mot sitt urval och tar stöd i att dessa punkter ska betygssättas. Då vänder sig Hugo till Henrik och uttrycker motstånd mot urvalet:

Finns det något sätt du kan ge oss den här informationen i en annan uppgift, för om jag, det här är, om vi säger så här, vår uppgift [med eftertryck och skärpt ton]. Det verkar lite som att ingen av oss vill ha ismer förutom Wilma.

Förhandlingen om ismer tar därmed fart igen och några elever säger att de inte har något emot ismer, medan andra inte vill inkludera ismer. Samtidigt diskuterar eleverna om deras framröstade idé att tolka en låt kommer ta för lång tid

och om den är för lik uppgiften de ska göra senare med musikklassen. Eleverna har svårt att enas om de ska behålla eller släppa idén. I det läget påpekar Henrik att det är bättre att momentet riktas mot ”konsthistoria” eftersom de senare ska arbeta med musik. Han föreslår att de kan arbeta med parafraaser och göra nya versioner av gamla konstverk, såsom da Vincis *Mona Lisa*, vilket leder till att eleverna riktar fokus mot konsthistoria:

Vera: Om man skulle ska ha någon gammal, alltså klassisk bild som *Mona Lisa*, då är det lite historia, Leonardo da Vinci målade den här och sen har man ism i, typ surrealismen man lägger till grejer, typ en drake så där och då får man väl allt i en?

Hugo: Om vi lägger en drake på en historisk målning, räcker det Henrik? [ironisk ton, eleverna skrattar].

Henrik: Alltså jag tänker så här. Det är ni som är konstnärer. Ni är fria att skapa det som ni tycker vore kul och intressant.

Hugo: Om vi var helt fria hade vi aldrig pratat om konsthistoria [tittar på Henrik].

Henrik: Ja [skrattar] nej men det är för att vi behöver få in det... på något sätt vill jag att ni ska då få lite mer inblick i konsthistoria. Hur vi gör det?

Medan Henrik styr förhandlingen mot konsthistoria konstruerar Hugo en aktiv position genom att ifrågasätta urvalet av punkter, ironisera över hur kraven ska uppfyllas och inte hålla med om att de är fria i sitt skapande. Vera intar istället en mer passiv position genom att föreslå anpassningar i linje med Henriks urval. Hugos ironi och elevernas skratt kan förstås som ett motstånd mot Henriks reglering av momentets innehåll, samtidigt som interaktionerna visar att elevernas positioner splittras över att göra motstånd och anpassa sig till Henriks styrning.

Henrik konstruerar också kunniga positioner åt eleverna när han kallar dem för konstnärer och betonar deras frihet att skapa. Dock är handlingsutrymmet villkorat genom hans reglering av vilken kunskap som ska utvecklas och bedömas.

Henriks fråga om hur de ska få mer inblick i konsthistoria leder till en diskussion där eleverna slutligen enas om att momentet ska handla om att välja ett konstverk och skapa ett eget verk utifrån det. De sammanfattar momentets innehåll:

Hugo: Hitta något gammalt konstverk från någon cool konsthistorisk sak och så får man tolka den på sitt sätt i form av att man målar på den, målar om den, lägga i den i någonting, eller vad fan som helst...

Klara: Alla får välja sitt eget verk då?

Hugo: Ja.

Wilma: Och så en kort liten presentation i slutet, fem minuter per person.

Hugo: Okej, vad ska man presentera?

Wilma: Sina tankegångar, varför man gjorde det, hur man gjorde det. Tekniker.

Stella: Ja och kanske något ord om historien.

Wilma: Ja någonting om bildens ursprung.

Astrid: Ja någonting om historien och sen någonting om varför.

Henrik: Alltså få in då den här konstteorin och samband med konsthistoria vore väl intressant, där då. Att berätta någonting, om vi tänker att om du kärar ner dig i en Monet, att då kan du också berätta lite om Monet. Hur du bröt ny mark, hur du har jobbat med den tekniken... Och sen om jag märker att det är lite för tunt med inblick och kunskap om konsthistoria då tar jag mig friheten att vi gör någon slags, filmer eller har några artiklar som vi studerar senare då. Okej?

Vera: Ja. Men då är det bestämt då? Klart.

Wilma: Kör en liten knackning i bordet.

Elever: Ja [knackar i bordet].

Hedda: Där har vi den [idén].

Därmed avslutas planeringen om momentets innehåll och Henrik ber dem att välja ett konstverk till nästa lektion.

Elevernas position som i början av planeringen konstruerades som aktiv genom att de bestämde arbetsformer, diskuterade och röstade fram en idé, formas efter hand till att bli mer passiv. Ju längre förhandlingen pågår och Henrik upprepat styr momentets innehåll mot de utvalda punkterna och sin tolkning, desto mer anpassar sig eleverna efter hans styrning. Förhandlingen handlar därmed inte enbart om undervisningens innehåll utan också om vem som har tolkningsföreträde och får definiera vad innehållet ska vara.

När de till sist sammanfattar idén framstår den mer som Henriks än elevernas. Men eleverna intar fortfarande aktiva positioner genom överenskommelsen att de ska ansvara för genomgången, vilket Henrik bekräftar genom att uppmana dem att berätta om den konstnär de väljer. Samtidigt markerar han att utrymmet för deras agens är villkorad eftersom den kan begränsas om han bedömer att de inte utvecklar tillräcklig kunskap inom konsthistoria.

## Analys av planeringen

Maktrelationen i klassrummet karaktäriseras av att när eleverna söker efter att omförhandla positioner upprätthåller läraren rådande positioner. De aktiva positioner som elever konstruerar under planeringen bekräftas inte av läraren, utan snarare formas mer passiva positioner som innebär anpassning till lärarens styrning. Läraren styr momentet mot vad han verkar uppfatta som nödvändigt för att de ska genomföra ämnesplanens centrala innehåll och hinna med det inom kursens tidsram. Utrymme för elevernas agens skapas främst genom deras motstånd mot lärarens styrning. Lärarens intention att öppna för medbestämmande, samtidigt som han sätter en ram för momentet, begränsar snarare än skapar utrymme för agens. Hans urval och tolkning av punkterna i det centrala innehållet begränsar elevernas medbestämmande.

I mötet med eleverna, när de försöker skapa utrymme för agens, håller läraren fast vid sitt tolkningsföreträde. Trots elevernas olika idéer och vissa elevers uttryckliga ifrågasättande och motstånd mot lärarens urval och tolkning, leder de förhandlingar som eleverna initierar utifrån det centrala innehållet inte till någon dialog som i större utsträckning möjliggör olika handlingsalternativ. Vid ett tillfälle markerar en av eleverna momentet som deras uppgift, vilket kan förstås som ett uttryck för engagemang och en vilja att ta ansvar för undervisningens innehåll. Eleverna gör anspråk på ägarskap över uppgiften både genom motstånd och genom att formulera alternativa förslag. Dessa uttryck för agens möter dock motstånd genom lärarens återkommande reglering, vilket begränsar möjligheten för elevernas idéer att få genomslag.

Elevernas egna erfarenheter av bilder som visuell kultur uttrycks genom de idéer som de diskuterar och presenterar. Idéerna visar deras intresse för att välja, skapa och analysera bilder, men underordnas i förhandlingen om momentets utformning där läraren styr mot bildval inom konsthistoria. Även kunskap, som framträder som värdefull, relaterar till lärarens urval av konsthistoria. Eleverna ska i sitt skapande utgå från kända konstverk, vilket grundas i lärarens tolkning av det centrala innehållet och behovet av att producera underlag för betygsättning. Samtidigt uttrycker eleverna andra möjliga sätt att konstruera kunskap när de föreslår fokus på egna erfarenheter av bilder i vardagen, att bygga vidare på tidigare erfarenheter av bildskapande och att visualisera musik. Dessa konstruktioner av kunskap framträder dock inte som värdefulla i detta visuella möte eftersom lärarens tolkningsföreträde utestänger sådan kunskap som inte relaterar till konsthistoria.

Spänningen som uppstår i klassrummet handlar inte om en motsättning inom ämnesplanen i sig utan om hur innehållet tolkas och tillämpas i praktiken. Det centrala innehållet fungerar här som en diskursiv styrning som innebär att läraren tar stöd i ämnesplanens formuleringar för att legitimera vissa konstruktioner av kunskap samtidigt som sådan kunskap som eleverna föreslår nedprioriteras.

Trots vissa elevers motstånd mot lärarens styrning självreglerar de både bildvalen och den tänkta kunskapsutvecklingen i relation till hans idé. Läraren skapar därmed inte något större utrymme för elevernas agens och öppnar inte för att omförhandla positionerna, förutom i frågan om hur genomgången ska genomföras. I den frågan är det dock främst eleverna som förhandlar och skapar utrymme för agens i relation till arbetsform snarare än innehåll.

## Genomförande

Nedan följer beskrivningar och tolkningar av interaktionerna mellan elever, Henrik och bilder under genomförandet av momentet. De interagerar kring elevernas val av bilder och bildskapande. Elevernas anspråk på att ansvara för genomgången åsidosätts när Henrik tar ansvaret själv, vilket skapar irritation hos eleverna. När de sedan ska fatta beslut om redovisningsform verkar irritationen kvarstå och förhandlingen påskyndas av vissa elever medan andra förblir tysta. Inför redovisningen har Henrik formulerat en modell som innebär ett visst utrymme för elevernas agens genom att själva leda samtalet, samtidigt som deras positioner begränsas av att han har valt frågor och instruktioner.

### Läraren tar ansvar för genomgången

Eleverna ler menande mot varandra när Henrik inleder den andra lektionen genom att berätta att han förberett en genomgång om konsthistoria, som han förväntar sig att eleverna ska utgå från i sitt arbete. Han tillägger att momentet får ytterligare två lektioner eftersom eleverna uttryckte att det var för lite tid avsatt.

Genomgången börjar med en film på 23 minuter om 19 historiska och konstnärliga epoker, varav åtta är olika ismer såsom impressionism och kubism. Innan de ser filmen ber han eleverna att anteckna fakta om epokerna, vilket eleverna gör medan de uppmärksamt tittar på filmen. Efteråt visar Henrik fyra frågor som han ber eleverna att diskutera i mindre grupper under 10 minuter. Frågorna handlar om syftet med konst genom historien, vilka epoker eleverna tyckte var intressanta, likheter och skillnader jämfört med dagens konst och vad konst är.

Det uppstår ett surr av röster i klassrummet när eleverna diskuterar. Efter ett tag avtar diskussionen samtidigt som Henrik frågar vad tiden är.

Henrik: Hörni, hur ligger vi till tidsmässigt?

Hedda: Ja nu ligger vi inte till så bra eftersom du haft presentation [irriterad ton].

Henrik: Vad sade du Hedda, att?

Hedda: [vänder sig bort och svarar inte]

Henrik säger att han tappat koll på tiden och Signe svarar med den aktuella tiden. Elvira frågar om det inte är hans ansvar att hålla koll på tiden. Han svarar att han nog borde ha koll på tiden och flera elever svarar med skärpa att det borde han.

Henrik går vidare till att be eleverna svara på frågorna och undrar vem som vill svara på första frågan om syftet med konst genom historien. Hedda svarar snabbt med irriterad ton ”ja, det gick från överlevnad till underhållning. Så det var det.” Henrik skrattar och säger att eleverna ska svara mer utförligt på frågorna, vilket några gör medan han bekräftar och korrigerar deras svar. Flera elever börjar visa tecken på trötthet. De sjunker ner i sina stolar, ritar, vänder bort blicken från Henrik och lutar huvudet i handen. De distraherar sig genom att leka med olika föremål, småprata med varandra eller äta och dricka. Elevernas engagemang sjunker medan Henrik fortsätter att be eleverna svara på frågorna.

När frågorna är behandlade visar han en egen parafras av ett känt konstverk och berättar hur han inspireras av konsthistoria. Eleverna fortsätter att visa tecken på trötthet och en del elever lägger sig ner på borden. Henrik avrundar genomgången med att visa och läsa en instruktion för deras arbete:

Ditt arbete kan vara att måla om/förändra ett historiskt konstverk. Exempelvis en ”**parafras**” = Mona Lisa som EMO. Om du gör en kopia av ett verk på ditt sätt arbetar du med ”**pastisch**” = Mona Lisa med oljepastellkritor. Du kanske inspireras av en **idé** från ett äldre konstverk och har det som grund? Vi avslutar med att se och ge kritik till varandras verk och skapelser! Vänlig påminnelse för [gruppen] att sätta sina arbeten i en **konsthistorisk kontext** (exempelvis blivit inspirerad av en stil, epok, konstnär, idéer.) [Fetstilen är lärarens]

Henrik understryker att eleverna ska ha ”konsthistoria som någon slags motor”, som de själva väljer hur de formulerar. Han ger flera exempel på hur de kan formulera sin tolkning av konsthistoria, till exempel ”som modernisterna och impressionisterna vill jag bryta med det realistiska avbildandet och istället arbeta med att skapa med mina intryck och känslor som grund i arbetet.” Därefter frågar han om eleverna har förstått vad som förväntas och eleverna svarar enhälligt ja, varpå han ber eleverna att börja arbeta.

När eleverna börjar arbeta rör jag mig runt i rummet och frågar hur de upplevde genomgången. Flera elever uttrycker missnöje:

Vera: Fy bubblan säger jag.

Elvira: Alldeles för långt.

Vera: Ja det här är gisslandrama, vi måste sitta här faktiskt.

Elvira: Ja men gud ja...

Stella: Jaa, men jag vet inte, det är lite så lektionerna brukar vara. Att det är genomgång, fast den här är faktiskt väldigt mycket kortare än den brukar vara.

Genomgången, som tog en timme och tio minuter, menar flera elever var kortare än vanligt men ändå för lång. Ett par elever är nöjda med genomgången som de tyckte var informativ. Även om eleverna uppfattar genomgången delvis olika uttrycker de ganska samstämmigt att de fick inspiration till sitt arbete.

Jag frågar Henrik hur det kom sig att han tog ansvar för genomgången och hur han uppfattar elevernas reaktion på den. Han svarar att de behövde introduceras i konsthistoria och att han oroar sig för deras bristande tålamod med att lyssna på fördjupade genomgångar. Sådana genomgångar deltog han själv i under sin utbildning och ser som värdefulla för kunskapsutveckling. Han menar därför att eleverna behöver lära sig att delta i längre genomgångar.

När Henrik tar ansvar för genomgången innebär det att han reglerar elevernas utrymme för agens, vilket begränsar de aktiva positionerna som eleverna konstruerade under planeringen i att ansvara för genomgången. Genom att han själv väljer innehåll till genomgången, ställer frågor som han korrigerar, formulerar en instruktion och uttrycker förväntningar på hur de ska formulera sin relation till konsthistoria konstruerar han en passiv och okunnig position åt eleverna. Samtidigt engagerar han eleverna i att studera konstnärliga epoker, reflektera över frågor om konst och välja hur de vill arbeta med konsthistoria, vilket kan förstås som att eleverna erbjuds inta kunniga positioner utifrån en förutbestämd konsthistorisk utgångspunkt. Elevernas agens begränsas därmed till att välja mellan givna alternativ snarare än att självständigt välja och ta ansvar för innehållet.

Trots elevernas tydliga motstånd när de svarar irriterat på frågor, vänder sig bort, leker och lägger sig på bänkarna fortsätter Henrik att genomföra genomgången. Flera elever ger uttryck för att de är vana att anpassa sig till hans beslut. Varken Henrik eller eleverna initierar att ta beslut tillsammans under genomgången utan han tar beslut och eleverna anpassar sig till dessa även om det sker under motstånd. Därmed skapar de inte utrymme för elevernas agens under genomgången och elevernas möjligheter att inta aktiva och kunniga positioner framstår som begränsade.

### **Bildskapande i relation till konsthistoriska referenser**

När genomgången avslutas och eleverna börjar med eget arbete förändras stämningen i klassrummet. Den tidigare irritation som uttrycktes under genomgången ersätts av en mer energifyllad stämning när eleverna letar konstbilder och skapar egna bilder. Under arbetet upprepar Henrik instruktionen varje lektion och handleder eleverna individuellt genom att ställa frågor om hur de arbetar med val av bilder, material och teknik i relation till konsthistoria. De material som eleverna väljer att arbeta med är digitalt och analogt måleri, teckning och kollage.

Elevernas bildskapande visar att de följer instruktionen och ett exempel på det är Signes arbete. Hon har valt att skriva ut och förändra ett konstverks motiv. De tittar på hennes bild samtidigt som Henrik frågar om arbetet:

*Tolkning av målningen Baderskan från Valpinçon av Jean-August-Dominique Ingres (1808). Kollage av elev Signe, 2023. Används med tillstånd.*



**Figur 4**

Henrik: Vad är det vi kikar på här då? [sätter sig bredvid]

Signe: Destroying art.

Henrik: Det är liksom dekonstruerande. Vad är det som händer då?

Signe: Jag ville ta bilden, jag vill provocera, förstöra, så att det är sår, fastän väldigt cartoon kladdig stil. Ganska modernt. Och så ur det en massa små, eller en massa olika sådan här och det är –

Henrik: Mhm, just det. Det rinner ut skällsord ser det ut som...

Signe: Det är det som kvinnor får höra och som skapar sår i oss. Och sen så ville jag göra mer med den och då funderade jag på att göra den helt svart men det var roligare att göra det här [spruckna] för att få den här fractured känslan.

Henrik: Ja, att det är som en spegel som krossas på något sätt nästan. Eller det är tanken som slog mig, den krossade spegeln.

Signe: Ja, provocera lite, det fula bakom det vackra, kvinnan som målas och identifieras i konst.

Henrik: Jaa [lutar sig fram mot bilden] men det är en väldigt häftig blandning mellan det där cartooniga och för där är någon, vem är konstnären vi kikar på?

Signe: Jag ska kolla upp det, eh, någon fransk snubbe [börjar bläddra på mobilen] ...Eh, han hette någonting kul, här, det är Jean-August-Dominique Ingres, uttalat väldigt fel säkert [glad ton].

Henrik: Ja just det [skrattar] och där, har du läst på om konstverket också?

Signe: Nej, det tänkte jag göra sen.

Henrik: Just, det kan vara något som gör att du utvecklar vidare och som du får idéer från. Var det något med bilden som du uppskattade?

Signe: ...Jag visste att jag ville förstöra modern konst på något vis. Provocera för att reaktioner är typ modernt kan jag tycka...

Henrik: Det beror på... att provocera är väl någonting som kan skapa väldigt stora konsekvenser och uppmärksamhet också, som Lars Vilks... han nådde ut till sin publik mycket genom att provocera. Så att det är verkligen ett grepp.

Signe: Ja, men jag vill provocera och jag ville och så tänkte jag på kvinnokroppar och kvinnan blir vacker i konst på något vis. Men också det här, vad är det fula bakom det vackra? Vad är det? Provocera och visa det.

Exemplet visar hur Henrik handleder eleverna individuellt när han rör sig i rummet, stannar vid deras arbeten och samtalar om deras bildskapande.

Samtalet visar att Signe intar en kunnig position genom att kritiskt granska hur konstverk kan reproducera normer om kvinnokroppen som vacker. Hon ser detta i kontrast till hur kvinnor i vardagen talas om på negativa sätt. Genom att förändra konstverkets komposition ifrågasätter hon dessa normer.

Interaktionen visar att Henrik stödjer Signe i att utveckla sin idé genom att analysera sitt arbete i ett konsthistoriskt sammanhang. Han öppnar för hennes reflektion över bildvalet genom att fråga hur hon uppfattar konstverket. Samtidigt framstår inte Signes position som särskilt aktiv eftersom Henrik reglerar samtalet genom frågor om konstverkets bakgrund och därigenom styr hur hennes bildskapande kan förstås. Även om Signe uttrycker egna intentioner och tolkningar framträder hennes agens som riktad genom lärarens förväntningar på att bildskapandet ska förankras i konsthistoria.

### **Förhandling om redovisningsform**

Efter några lektioner med bildskapande frågar Henrik hur eleverna tänker om redovisning av arbetet och några svarar genast med sina åsikter.

Elvira: Jag känner att vi bara kan ha inlämning.

Henrik: Du känner bara inlämning alltså?

Wilma: Jag skulle vilja ha redovisning.

Hedda: Jag tycker det förra vi gjorde [att ge varandra respons] vart bra.

Alex: Om vi ska presentera något vill jag hellre att vi gör det muntligt eller visa upp för jag vill inte skriva.

Wilma: Det går snabbare om vi gör muntligt också och då får vi mer arbetstid.

Henrik svarar att de först ska diskutera vilka arbetsformer som ska användas för att planera redovisningen innan de tillsammans fattar beslut. Men då driver Elvira igenom en röstning om redovisningsform.

Elvira: Men alltså ska vi bara rösta nu [vänder sig mot gruppen], vem vill att vi presenterar istället för att skriva? [flera elever räcker upp handen]

Henrik: Jag tänker att om vi ska rösta, ou-ou-ou, vänta lite, vänta [gör stopptecken med händerna och eleverna tar ner sina uppsträckta händer].

Elvira: Ja, klart [med röstningen].

Henrik: Om vi-

Elvira: Men det får inte bli så långgrandigt.

Henrik: Nej men vi vet inte vad det är för förslag, vi vet inte vad vi ska rösta på.

Elvira: Jag sade precis [irriterad ton].

Henrik: Jo, men har alla kommit till tals? Jag vill att det här ska vara ett demokratiskt klassrum också.

Hugo: Har alla någonting att säga, nej [irriterad ton].

Henrik: [skrattar] Ska vi sitta i små grupper först eller ska vi diskutera i hel klass?

Eleverna tolkar Henriks fråga som ett val av redovisningsform och flera föreslår att prata i små grupper så att alla får möjlighet att komma till tals. Efter en stund inser Elvira att eleverna och Henrik pratar om olika saker.

Elvira: Henrik, Henrik, Henrik, vänta. Vi vill alla här, vi gjorde en snabb röstning om att vi alla vill presentera. Jag trodde vi pratade om att presentera i små grupper eller framför alla. Det tror jag alla tänkte [vänder sig mot hela gruppen och flera elever instämmer men inte alla].

Henrik: Men nu hänger jag inte med.

Astrid: Vi presenterar i två grupper.

Hedda: Nej vi avslutar som i [förra uppgiften med att ge respons].

Elvira: Vi avslutar med att alla presenterar sina verk i små grupper.

Klara: När alla är klara blir vi grupper och presenterar så är det klart...

Henrik: [skrattar] Hur många tycker att vi ska avsluta med att ni har små grupper?

Elvira: Henrik, vi är överens [bestämd ton].

Elever: Ja små grupper [de flesta räcker upp handen, men några tittar tyst på].

Henrik: Ja okej och små grupper.

Medan Henrik skriver redovisningsformen på tavlan vänder sig Signe, som tyst lyssnat på meningsutbytet, mot Elvira och säger "en vacker dag ska jag lära dig tekniken att kunna få sin röst hörd och debattera." Hon betonar att diskussionen de haft handlar om att fatta demokratiska beslut tillsammans och att "man måste kunna få prata om saker." Elvira instämmer men utan större engagemang. Signe vänder sig till hela gruppen och säger att de "måste kunna ta beslut utan att stressa dem", men får inga kommentarer. Istället verkar flera elever ivriga att börja arbeta.

Några elever ber Henrik att använda samma modell för respons som tidigare. Då visar han kunskapskraven i ämnesplanen och frågar om han kan

anpassa frågorna i modellen till konsthistoria, vilket flera elever godkänner. Samtidigt kommenterar Elvira med bestämd ton att ”det här är vår presentation.” Henrik skrattar och bekräftar att så är fallet. Elvira vänder sig till gruppen och säger ”men då kör vi” och eleverna reser sig för att hämta sina arbeten.

Elvira utövar agens i förhandlingen om redovisningsformen genom att föreslå en form, driva igenom en röstning, lyfta vikten av att undvika långrandighet och göra motstånd mot Henriks ledning av gruppen. Hon intar en aktiv position genom att själv ta ledningen och tydligt markera att han inte ska svara för presentationen. Därmed visar Elvira motstånd mot Henriks styrning, samtidigt som hon uttrycker sina åsikter och leder de andra eleverna. Flera andra elever utövar också agens i viss utsträckning genom att uttrycka åsikter om val av muntlig eller skriftlig redovisningsform och delta i röstningen.

Signe som först intar en passiv position intar senare en mer aktiv position genom att göra motstånd mot Elviras ledning och påtala behovet av att prata och fatta beslut tillsammans i en demokratisk process. Dock engagerar de andra eleverna inte sig nämnvärt i hennes argument och flera verkar nöjda med det beslutet som redan fattats.

Henrik intar en mer passiv position när han följer de mer aktiva elevernas röster och inte fortsätter driva frågan om att alla ska komma till tals. Processen kännetecknas därmed av att de som tar talutrymme påverkar beslutet medan de elever som tyst följer samtalet och inte röstar för förslaget förbises. På så vis skapar de mer talföra eleverna utrymme för agens genom att driva igenom sin vilja om redovisningsformen. Samtidigt begränsas de tysta eleverna att utöva agens eftersom de inte tar plats och hålls utanför beslutet.

### **Redovisning utifrån en förutbestämd modell**

Inför redovisningen delar Henrik ut en modell med instruktioner om hur eleverna ska diskutera varandras bilder. De förväntas presentera sin idé och den konsthistoriska kontexten. Samtalet ska även beröra vilka känslor bilden väcker, vad som uppskattas i arbetet och hur det kan utvecklas vidare.

Under redovisningen sitter eleverna och Henrik runt ett bord i ett mindre rum bredvid bildsalen. De leder själva samtalet medan Henrik främst lyssnar och kort kommenterar, vilket diskussionen om Hugos bild är ett exempel på:

Hugo: Ska jag förklara mer om art nouveau? ...Jag tog inspiration från Mucha för att han är, alltså från början var det bara känt som Mucha style av att måla, men det spred sig även vidare.

Nora: Han hade hatat höra dig säga det.

Hugo: Ja, han ville inte det. Han vill typ distansera sig från det senare i sin karriär. Art nouveau var också väldigt stort inom arkitekturen. Man kan se mycket i Paris tunnelbana och sådant, art nouveau style av arkitektur.

*Tolkningar av karaktären Malenia från datorspelet Elden Ring (2022). Akvarell respektive digital målning av elev Hugo, 2023. Används med tillstånd.*



**Figur 5**

Stella: Alltså om jag får flika in, en stor del av art nouveau var också att kombinera traditionell konst med praktisk konst där som man använder så exempelvis möbler och sådant. Det finns jättefina exempel med möbler med jättesnirkliga liksom detaljer och så vidare som är med från tidsepoken, eller ja.

Nora: Det påminner verkligen om Muchas sätt att måla hår...

Hugo: Det var det som, för jag älskade håren av art nouveau, det var det som fick mig att välja den här stilen.

Wilma: Nice konturer på håret också, att du gjort hål där, men där det delar sig så att man ser.

Nora: Så om man tar upp [visar bilder på sin dator], för jag hade några verk av Mucha och då om man kollar på dans så är det verkligen det sättet han gör hår. Det fångar du jättebra.

Stella: Jag älskar dynamiken i det också. Man ser hur det flödar i vinden eller hur man ska säga.

Wilma: Att det är rörelse i det. Och sen att du fick med *Elden Ring* i din ram, det var lite easter egg för de som vet [hur datorspelet ser ut].

Henrik: Jaha, är det cirkel, cirkel och linje i, eller är det prototypen [i *Elden Ring*]?

Hugo: Ja, det där [pekar där han lagt in tecken från *Elden Ring*].

Wilma: Och jag tycker verkligen att det gula gjorde jättemycket till ramen. Det var jättenice.

Stella: Ja och bakgrunden också, det är, den är inte- [pekar på datorn]

Wilma: Den passar med hennes rustning.

Hugo: Jag är så sur, jag lade så mycket tid på den där bakgrunden och man kan inte se någonting av det.

Stella: Det är lite det som är grejen att den håller sig som bakgrund. Det är, den, när man väl märker den så uppskattar man den mer. För att den är skickligt gjord. Samtidigt som den inte är i fokus.

Efter en stund ber Henrik dem att ge respons på hur arbetet kan utvecklas, vilket de fortsätter prata om.

Stella: Ja nej det enda jag har är att här uppe finns en toppram och där slutar bakgrunden men det finns ingen nedre ram här. Och det är väl stylistic choices och så vidare, men-

Wilma: Men då hade man kunnat kapa manteln om man hade velat det, men alltså det är upp till dig [Hugo] så klart.

Hugo: Ja alltså jag tror att det hade kunnat varit bara att något sådant där [ändrar mantelns form i bilden].

Nora: Det där gjorde jättemycket bara för helheten.

Henrik: Här att, ja, jag hade inte sett det innan men när ni sade det, så kändes det som att balansen, alltså det hände något-

Wilma: Det känns som att ramen ska ändå vara balanserad då innehållet är obalanserat så då blir det balans i helheten.

Henrik: Mm, för någonstans så blir det, tänker det är så mycket rörelse så kontrasteras den också om det finns statiska delar också. Det är lite spännande just

att det är balans statiskt och sen jättemycket fart i håret och kappan och mm. Det där har jag faktiskt inte sett och tänkt på.

Henriks kommentar avrundar Hugos redovisning varefter han tackar och berömmar Hugos bildarbete och diskussionen om det.

Under redovisningen intar eleverna aktiva och kunniga positioner genom att själva föra samtalet, utbyta tankar om konsthistoriska referenser, analysera bildens komposition och uttryck samt bygga vidare på varandras resonemang. Positionerna konstrueras i relation till varandra i det gemensamma samtalet, där de andra eleverna positionerar Hugo i en kunnig position. Genom sina frågor och kommentarer bekräftar de hans bildskapande, vilket stärker hans position. Genom att ta ansvar för samtalets utveckling och föra det vidare i relation till konsthistorisk kontext utövar eleverna agens, vilket kan förstås som en förhandling av vad som räknas som relevant kunskap i situationen.

Henrik intar en tillbakadragen men styrande position där han möjliggör för eleverna att leda samtalet samtidigt som han genom den förutbestämda modellen sätter ramarna för vad som ska diskuteras och hur. Han möjliggör för eleverna att leda och engagera sig i diskussionen om bilden, men deras agens formas inom de gränser som hans instruktioner och frågor definierar. Elevernas handlingsalternativ regleras därmed av en struktur som inte omförhandlas under samtalet. Samtidigt kan strukturen förstås som möjliggörande eftersom eleverna verkar vana och bekväma med redovisningsformen, vilket stödjer dem i att konstruera sig själva och varandra som kunniga.

### **Analys av genomförandet**

Maktrelationen i klassrummet under genomförandet av momentet innebär att läraren i huvudsak styr och begränsar utrymmet för elevernas aktiva och kunniga positioner. Samtidigt finns situationer där läraren i större utsträckning möjliggör sådana positioner, såsom under redovisningen då eleverna förväntas leda samtalet även om det sker inom ramar som han definierat. Eleverna anpassar sig efter hans beslut samtidigt som de i vissa situationer gör motstånd mot hans ledning. De aktiva och kunniga positioner som eleverna intar baseras på det handlingsutrymme som läraren definierar i relation till konsthistoria och på deras motstånd mot hans styrning. Trots att vissa elever gör motstånd anpassar de sig till de ramar han sätter för momentet.

Elevernas handlingsalternativ regleras av lärarens beslut om undervisningens utformning och riktas mot att utveckla bildskapandet genom konsthistoriska referenser, vilket han i handledningen kontrollerar att de följer. Handledningen och bildskapandet innebär således ett visst utrymme för eleverna att inta kunniga positioner i förhållande till en konsthistorisk diskurs, där de förväntas knyta sitt skapande till kända konstnärliga referenser.

Lärarens position utmanas dock i förhandlingen om redovisningsform då en elev, med stöd av flera andra, omförhandlar positionerna i klassrummet. Denna omförhandling framstår snarare som ett uttryck för motstånd mot

lärarens ledning än ett omformande av lärarens och eleverns positioner i klassrummet. Det finns även tecken på att eleverna sinsemellan inte är överens om hur beslut ska fattas men det leder inte heller till omförhandling av positioner eller vidare dialog om undervisningens utformning. Motståndet mot lärarens ledning och elevernas oenighet synliggör spänningar kring vem som får uttrycka sig och påverka beslut.

Processen i klassrummet verkar i stor utsträckning formas av lärarens vana att leda och styra eleverna mot det innehåll som han tolkar som relevant för undervisningen. Han öppnar för att eleverna deltar i beslut om hur de vill arbeta med sitt bildskapande, men inte för att omförhandla positioner utifrån perspektiv på medbestämmande kring undervisningens struktur. Därmed begränsas elevernas agens av lärarens förutbestämda val och förväntningar på anpassning enligt hans tolkning av det centrala innehållet. Deras agens framträder också som styrd av att undervisningen innebär en bedömningsituation, vilket påverkar hur de förhåller sig till lärarens styrning och vilka positioner de intar. Lärarens vana att leda kolliderar med elevernas förväntningar på medbestämmande, vilket skapar en spänning som påverkar genomförandet av momentet.

Bildvalen villkoras av att eleverna väljer en konsthistorisk stil som de finner intressant. De kan även välja bilder i relation till egna erfarenheter av visuell kultur, vilka förväntas kombineras med den konsthistoriska stilen. Därmed styrs bildvalen av en förväntning på att placeras i en konsthistorisk kontext. Konstruktionen av kunskap är fortsatt kopplad till konsthistoria som en utgångspunkt för att utveckla det egna bildskapandet. Den kunskap som framträder som värdefull ligger i linje med lärarens tolkning av ämnesplanen.

## Reflektion

Nedan följer citat som belyser elevernas och Henriks reflektioner om planeringen och genomförandet av momentet. Eftersom eleverna först samtalade i mindre grupper var det oftast en person från varje grupp som tog på sig att föra gruppens talan under den gemensamma reflektionen. Samtidigt hade alla elever möjlighet att uttrycka sig både i de inledande gruppdiskussionerna och i den efterföljande gemensamma reflektionen.

Elevernas reflektioner visar att de uppfattade medbestämmande som begränsat under planeringen. De beskriver hur lärarens styrning av innehållet påverkade deras möjlighet att delta i beslut om momentets utformning och att fler alternativ kunde ha övervägts:

Stella: Medan vi fick rösta fram beslut och så vidare så kände vi ändå att du, Henrik, hade lite svårt att släppa tyglarna. Du kom med lite interjektioner här och var hur, ja men kriterier hit kriterier dit och då tänkte vi specifikt på att ja det var, du ville gärna få in fokuset med konsthistoria. Medan vi hade känt att, jag vet inte, det var lite av en begränsning. Det var inte riktigt den, vi fick inte

riktigt vara med att bestämma... Vi tänker exempelvis, den kommande uppgiften känner vi, ja den kommer vara väldigt fri. Varför kunde vi inte haft konsthistoria på den istället och haft den här mer fri?

Hedda: Alltså det kändes som en vanlig uppgift.

Hugo: Vi var medvetna om att vi skulle följa en kursplan, men det kändes lite som att vi hade lite för många kriterier på en sådan här uppgift där det var lite som att det hade kunnat planerats in i flera uppgifter... Nu fick vi väldigt kort tid på oss att skapa en egen uppgift.

Wilma: Vi fick de strängare kriterierna i läroplanen, att det kanske fanns andra kriterier som inte var lika, ja men hårda om man säger så.

Henrik beskriver istället sin syn på planeringen som att medbestämmande stod i relation till behovet att avgränsa och hinna genomföra momentet inom ramen för tillgänglig undervisningstid. Han framhåller att besluten som fattades krävde kompromisser:

Ja jag tänkte nog annorlunda där, att vad är ett avgränsat [område] så att vi kunde jobba mer specifikt för att vi inte hade jättemycket tid till projektet... Jag minns att det fanns flera olika spår och sen då snedda vi ihop till kanske på grund av tidsbegränsning... man har vissa ramar som man måste förhålla sig till och sen när vi är ett större gäng... det kändes som att det var mycket kompromisser i planeringen, alltså att vi fick mötas halvvägs ofta.

Under genomförandet uppfattade eleverna att det fanns ett visst handlingsutrymme i bildskapandet. De beskriver hur de kunde välja uttryckssätt och tekniker, vilket öppnade för individuella tolkningar:

Hugo: Man kunde tolka en [bild], hur man vill arbeta med en [bild] själv och hur man ville göra, med vilket medium och var man tar inspiration ifrån... Vi har fördjupat oss i konsthistoria. Där vi också har valt många nya medier och sätt att måla och göra bilder. Många har valt nya verktyg som de inte har tidigare och när man försöker att likna en stil tänker man på ett nytt sätt.

Eleverna betonar däremot att redovisningen i mindre utsträckning öppnade för olika handlingsalternativ. De menar att den förutbestämda strukturen begränsade deras möjlighet att påverka redovisningsformen:

Hugo: Eftersom papperet som vi fick under diskussionen var så himla strikt, där varje fråga vi skulle ställa redan var gjord åt oss. Då är det kanske inte lika naturligt som det hade kunnat varit att prata om det, men det kanske var nödvändigt?

Henrik uttrycker att elevernas arbete motsvarade hans förväntningar och att undervisningen låg i linje med det centrala innehållet. Han betonar särskilt

elevernas användning av konstnärliga uttryck och deras kritiska granskning av sina bilder:

Jag har följt era arbeten och... ni har plockat upp rent estetiskt hur konstnärer har jobbat och uttryckt sig genom konsthistorien... Det är nya färger, nya uttrycksformer, nya idéer och sen då hur ni fick kritiskt granska bilder. Det tänker jag det var väl både vid urval men sen också att granska varandras [bilder] vid samtalet där då. Jag tyckte också att redovisningen var en stund som jag kände mig väldigt stolt över er... Jag tycker att det har varit som jag tolkar kursplanerna.

I elevernas reflektioner framträder en vilja att ta större ansvar och att läraren kunde ha utmanat sin position under momentet. De menar till exempel att Henrik hade kunnat öva på att hålla en kortare genomgång:

Klara: Läraren kanske skulle tränat [med eftertryck] i alla fall på att ge oss lite mer frihet kanske.

Hedda: Kanske tränat på att hålla presentationen lite –

Klara: Lite kort [skrattar].

Hedda: - eftersom han alltid säger att vi ska utmana så tycker jag även att han själv borde ta del i det, utmana sig själv [elever och lärare skrattar].

Henrik: Hade jag en lång genomgång då?

Elever: Jaa [med eftertryck och skratt].

Eleverna uttrycker också att de hade velat kunna påverka hur tiden fördelades mellan planering, samtal och skapande under momentet:

Hedda: Lite mer kontroll över hur mycket tid vi fick eftersom det gick väldigt mycket till samtala, planera och väldigt lite till att ja men utföra det praktiska arbetet. Det var ju nästan bara en lektion vi fick till att göra det.

Henrik menar att medbestämmande över tiden påverkades av momentets placering i kursen. I efterhand ser Henrik att tidigareläggning av momentet kunde ha möjliggjort större handlingsutrymme:

För hade vi kanske suttit så här tidigt i höst hade vi kunnat välja mera fritt från kursen också. Så där hade vi kanske haft mera frihet i planeringen, vad vi hade velat dykt ner i för några olika moment och centralt innehåll... Hade vi gjort detta som en första uppgift... alternativt att vi hade bränt av alla delar och sen ni hade fått göra någonting helt fritt utifrån kursplanen. Då hade friheten varit större. Nu var det lite mera bakbundet med var vi är i kursen.

I slutet av reflektionen framhåller flera elever igen att de hade önskat mer medbestämmande under planeringen och att fler beslut hade kunnat fattats tillsammans. Hugo understryker det perspektivet genom att lyfta maktutövningen i klassrummet och att de förväntade sig ett större handlingsutrymme än vad som möjliggjordes:

Om det finns någonting mer vi hade önskat är det tydligt och klart att vi hade gärna haft mer makt. Det kändes i början av uppgiften som att vi blev lovade lite att nu är det vår tur på sätt och vis att göra en uppgift... men sen var det inte riktigt det det blev i slutändan av uppgiften. För då blev det fortfarande väldigt mycket att läraren, Henrik, kom in med interjektioner... och vi fick helt enkelt den kontrollen, vi trodde att vi hade lite borttagna från oss... vi vet nu att läraren kommer alltid i grunden ha makten på något sätt oavsett vad de säger så kommer det alltid finnas begränsningar.

Sammanfattningsvis framträder skilda uppfattningar mellan eleverna och Henrik om hur aktiva och kunniga positioner möjliggjordes och hur utrymme för agens skapades. Medan eleverna pekar på begränsningar i deras möjligheter att delta i beslut om innehåll, struktur och tid, framhåller Henrik att de hade möjlighet att skapa och granska bilder inom vissa ramar. Samtidigt betonar han att momentets placering under läsåret och tidsbrist begränsade deras handlingsutrymme.

Snarare än att utmana hur positioner konstrueras i klassrummet bekräftar Henrik de rådande positionerna, medan eleverna utmanar dessa genom att ifrågasätta urvalet ur det centrala innehållet och varför han inte utmanade sig mer under momentet. De intar aktiva positioner genom att påtala de begränsningar som de uppfattade genom att inte delta i beslut om urval ur och tolkning av ämnesplanen, bristen på kontroll över tidsdisponeringen och styrningen av hur de skulle granska bilder. Deras reflektioner indikerar en önskan om fler gemensamma beslut istället för att läraren tog beslut själv. De uttrycker en vilja att ta större ansvar för sina studier genom att delta i utformning av undervisningens innehåll och struktur.

### **Analys av reflektionen**

Läraren fortsätter att upprätthålla maktrelationen och rådande positioner under reflektionen, vilket kan förstås som att han reproducerar den övergripande skoldiskursen. Han ifrågasätter inte sin maktutövning, som verkar given, utan hänvisar till strukturella begränsningar som han ser som nödvändiga att förhålla sig till. Reflektionerna indikerar att han balanserar mellan att öppna för elevernas medbestämmande och att styra undervisningen i enlighet med ämnesplanens centrala innehåll. Elevernas positioner präglas däremot av en uppfattning om att den kollektiva agensen hade kunnat stärkas om läraren i större utsträckning hade delat ansvaret för undervisningens utformning. Deras reflektioner uttrycker motstånd mot lärarens styrning, begränsning av deras handlingsutrymme och den maktrelation som råder i klassrummet. Eleverna

framstår som kritiska till den rådande uppdelningen av positionerna i klassrummet och deras reflektioner kan förstås som ett initiativ till att omförhandla positioner genom att ifrågasätta lärarens styrning av beslutsfattandet, vilket framstår som ett försök att skapa utrymme för en medbestämmandediskurs.

Eleverna uttrycker också en uppfattning om ämnesplanen som en styrande faktor och har idéer om hur de gemensamt kunde ha förhållit sig till den. Läraren verkar dock styras av hur han uppfattar visst innehåll som nödvändigt utifrån antaganden om vad eleverna redan har gjort och vad som återstår att behandla. Därför begränsar han elevernas utrymme för agens genom att styra undervisningens innehåll utifrån sin egen tolkning av ämnesplanens krav. Elevernas reflektioner kan däremot förstås som att de uppfattar lärarens tolkning av kriterier och behov av kontroll som en begränsning för deras möjligheter att inta aktiva och kunniga positioner. Lärarens tolkning av ämnesplanen får därmed företräde framför elevernas, vilket synliggörs i hans uppfattning att det var hans tolkning som genomfördes. Eftersom lärarpositionen konstrueras genom detta tolkningsföreträde upprätthålls en maktrelation där han själv definierar utrymmet för elevernas agens, vilket bidrar till att medbestämmandediskursen inte får något större utrymme utan förblir underordnad i klassrumspraktiken.

Både eleverna och läraren uttrycker att ett villkorat utrymme för elevernas agens skapades genom hur eleverna valde och skapade bilder i relation till konsthistoria. De konstruktioner av kunskap som framträder som värdefulla överensstämmer med lärarens förväntning om att eleverna skulle utveckla sitt bildskapande estetiskt i förhållande till konsthistoria. Samtidigt skiljer sig deras perspektiv på möjliga handlingsalternativ. Elevernas reflektioner implicerar att kunskap kunde ha formats på andra sätt om större utrymme för kollektiv agens hade skapats vid planering och genomförande av momentet.

## Återträff

Då jag 10 månader senare träffar Henrik och eleverna uttrycker de att aktionen, varken då den genomfördes eller efteråt, har förändrat undervisningspraktiken. Både läraren och eleverna beskriver att läraren även fortsättningsvis sätter ramarna för undervisningens innehåll och att eleverna vanligtvis har visst utrymme för medbestämmande i problemlösning av uppgifter.

Vissa elever uppskattar ramarna som läraren sätter medan andra efterfrågar ökat medbestämmande och anser att han styr undervisningens innehåll i för hög grad. Samtidigt uttrycker samtliga elever att läraren under aktionen hade kunnat öppna mer för att de skulle delta i beslut och ta ansvar för sina studier. De ser sig som mer självständiga än de fick möjlighet att vara och att de skulle vilja påverka undervisningen i större utsträckning. Till exempel menar de att genomgångarna fortfarande är för långa och att de inte kan påverka dem. Eleverna uttrycker därmed motstånd mot lärarens styrning och att deras agens

begränsas. Samtidigt verkar de uppfatta att läraren vill stödja dem och att hans yrkesroll innebär att fatta beslut om undervisningens ramar.

När jag frågar läraren om aktionen har påverkat hur han förhåller sig till medbestämmande svarar han att hans syn är densamma som innan. Han beskriver hur bildlärarna på deras inriktning bild- och formgivning arbetar utifrån en progression där utrymmet för medbestämmande ökar från årskurs ett till tre. Eleverna kan successivt bestämma mer över val av material och tekniker och i årskurs tre erbjuds de större ”frihet” i en egen vald uppgift och i gymnasiearbetet. Beskrivningen av progressionen med ökat medbestämmande bekräftas även av eleverna, men de efterfrågar att läraren i ännu större utsträckning kan dela ansvaret för undervisningens utformning med dem.

Läraren framhåller också att eleverna redan före aktionen hade visst utrymme för medbestämmande och att han kontinuerligt håller dialog med dem genom att ge förslag, lyssna på deras reaktioner och sedan fatta beslut. Han uttrycker en ambition att involvera eleverna i beslutsfattande men ser samtidigt ett ansvar för att säkerställa undervisningens innehåll.

En av de situationer där lärarens balansgång mellan medbestämmande och styrning framträdde under aktionen var i frågan om ansvar för genomgången av konsthistoria. Med tanke på elevernas tydliga anspråk på att ta ansvar för genomgången frågar jag läraren hur han nu ser på den situationen. Han svarar att det hade inneburit en risk att eleverna valt utifrån vad de redan känner till och det som är mer vanligt förekommande, såsom Rembrandt. Han uttrycker att intentionen var att bredda deras perspektiv på konsthistoria. När jag frågar om inte hans genomgång också fokuserade på välkända konstnärer instämmer han men tillägger att syftet var att stödja eleverna inför deras bildval. Elevernas syn på situationen är att de fortfarande anser att han kunde ha hållit sin genomgång efter deras och att han kunde ha diskuterat med dem istället för att själv fatta beslut. Denna situation kännetecknar aktionen, där eleverna uppfattade att deras aktiva positioner skulle möjliggöras i högre grad, men där läraren fortsatt såg det som sitt ansvar att styra utformningen av undervisningens innehåll.

## Visuellt möte *Tolka en kultur på sitt sätt*

### Ämnet, kursen och den fysiska miljön

Ämnet *bild* i gymnasieskolan består av sex kurser varav en är *bild* vars ämnesplan eleverna och läraren utgår från i denna bildundervisning. Deras iscensättande av undervisningen regleras formellt av ämnesplanen och inför planeringen av momentet har bildläraren Amanda valt ut följande två punkter ur det centrala innehållet:

- Beträktande, analys och tolkning av, och även samtal om, olika typer av visuella framställningar i anslutning till eget bildarbete
- Begrepp för bildsamtal ur olika perspektiv, till exempel färg och form, genus och klass, etnicitet och ålder (Skolverket, 2022a, centralt innehåll).

Dessa punkter har Amanda valt utifrån vad de har kvar att arbeta med i kursen och vad hon ser som lämpligt att de kan arbeta med utifrån studien.

De 22 elever som deltog i studien arbetade med Amanda i ett klassrum och flera tillhörande rum. De fyra elever som avböjt deltog arbetade med samma uppgift i ett annat klassrum. Amanda handledde även dem men jag följde inte dem. Enligt Amanda satt dessa elever vanligtvis i det andra rummet på eget initiativ.

Bildsalen där denna grupp arbetar är belägen i en separat byggnad. Längs ena långsidan står ett antal bord placerade som ett långbord som används för gruppsamlingar och bildskapande. Vid ena kortsidan av långbordet finns en filmduk och projektor, medan den andra kortsidan är utrustad med en tavla på hjul som används för instruktioner och diskussioner. Salen är utrustad med material främst för tvådimensionellt bildskapande såsom måleri och teckning. Den har högt i tak och stora fönster med ljusinsläpp. Möbleringen inkluderar stafflier och konstverk såsom målningar och skulpturer. I anslutning till bildsalen finns flera andra salar för tredimensionellt bildskapande såsom keramik, film och foto. Dessa salar var också tillgängliga för eleverna att arbeta i under studien. Sammantaget ger bildsalen och de omgivande salarna ett luftigt, ljust och generöst intryck. Det finns gott om arbetsytor och möjligheter att arbeta med bildskapande på olika vis.

Under sammanlagt åtta lektioner arbetar Amanda och eleverna med att planera, genomföra och reflektera över en aktion i deras bildundervisning. De har två lektioner på 125 respektive 135 minuter varje vecka som fördelas på två olika veckodagar. De ägnar en lektion åt planering, sex åt genomförande och en åt reflektion.

## Elevernas och lärarens syn på medbestämmande

Under intervjun, som genomfördes innan planeringen, beskriver eleverna hur de vanligtvis brukar delta i vissa beslut om undervisningen. Eleverna uttrycker att de genom dialog med sin lärare deltar i beslut om tidsdisponering, val av tekniker och hur de kan lösa uppgifter. Eleverna menar att de är nöjda med vad de uppfattar som befintligt utrymme för medbestämmande, men att de samtidigt saknar erfarenhet av ett mer omfattande sådant. Det framträder också att de ser läraren som den mer erfarna, vars position innebär att sätta ramar för undervisningen och säkerställa att ämnesplanens krav uppfylls.

Iris: När vi ska börja med något nytt frågar [bildläraren] ofta hur många veckor tror ni att ni kommer behöva.

Elsa: Hon frågade oss om vad är det vi vill göra, vilka tekniker vi vill testa på... men jag känner också att vi kan ha mycket frihet och att det kan vara skönt att ha med lite struktur också att om man inte kommer på någonting då finns det ändå lite bestämt som man kan följa det... [så] man inte missar någonting i kursen. Om vi får bestämma kanske elever tar det de har testat innan och är mer comfortable med, men lärare är ju, alltså de vet mer generellt i bild.

Tilda: [I] själva uppgiften... alltså hur man ska få den färdiga produkten, inom det har man ganska mycket frihet till att testa olika vägar.

Luna: Jag skulle säga att det är ganska bra men jag har heller inte upplevt någon mer frihet. Det här [forskningsprojektet] är typ den mesta friheten jag haft under skolgången någonsin så att det kan ju också vara så att när man får den friheten att bestämma kanske man älskar den, men man vet inte innan.

Även deras lärare Amanda beskriver att eleverna vanligtvis brukar delta i vissa beslut. Hon uttrycker, liksom eleverna, att de genom dialog förhandlar om utformning av undervisningen och att hon ansvarar för att säkerställa att kunskapsutvecklingen ligger i linje med ämnesplanens krav. Amanda verkar vara öppen för förhandling utifrån vad eleverna visar intresse för så länge det kan tolkas som att det ryms inom kursens ramar. Hon ser dessutom potential till ytterligare medbestämmande, särskilt i frågor om redovisningsform och elevernas egna initiativ. Dock säger Amanda ”jag vill alltid att de ska göra något skriftligt för att jag ska veta tankarna bakom och det är för att jag tycker det är jättesvårt själv att bedöma när det är muntligt.” Hon uttrycker därmed behov av kontroll över redovisningsformer. Samtidigt betraktar hon eleverna som vana vid att hon bestämmer och att de söker efter hennes bekräftelse.

Jag utgår mycket från vad de är intresserade av, men de får ju inte som vi [lärare] gör utforma uppgifterna själv. Men jag tycker ofta att jag har dialog med dem. Om det är någon speciell teknik som man känt sig sugen på eller någonting ni vill göra i den här kursen, prata med mig så löser vi det... Jag [försöker] fundera på... kommer den få med sig samma kunskap ändå... då visar eleven förmåga ändå att man kan tänka själv och våga testa på, det här, som ingår i alla kurserna... Redovisningsformer skulle de kunna bestämma mer över... jag upplever att jag ofta erbjuder att de ska få bestämma mer, men att de inte riktigt alltid vet... de är väldigt inne på rätt och fel, får jag göra så här och jag skulle önska att de... kom med mer initiativ.

Elevernas och lärarens beskrivningar visar en i stort sett samstämmig syn på hur medbestämmande vanligtvis tar form i undervisningen. Medan eleverna verkar nöjda med vad de uppfattar som befintligt utrymme, ser dock läraren möjlighet att skapa större utrymme för elevernas självständighet och medbestämmande. Medbestämmande framträder därmed som format genom

individuella val och dialog om tekniker snarare än genom gemensamt beslutsfattande om undervisningens innehåll.

## Planering

Under planeringen förhandlar eleverna och Amanda om momentets innehåll. Hon öppnar för elevernas medbestämmande och eleverna engagerar sig i att diskutera och presentera idéer. Fokus ligger på tolkning av ämnesplanen och elevernas tankar om mer valfrihet respektive tydlighet i hur momentet ska formuleras. Interaktionerna visar att både Amanda och eleverna är ovana med hur de tillsammans kan utforma och fatta beslut om innehåll till undervisningen.

### Förhandling om innehåll utifrån ämnesplanen och elevernas idéer

Stämningen är energifylld när Amanda inleder planeringen genom att fråga eleverna vilka arbetsformer de föredrar för att diskutera idéer till momentet. Eleverna föreslår att prata i de mindre grupper som de intervjuades i, men innan de börjar visar hon ett dokument med de två utvalda punkterna ur det centrala innehållet och säger:

Eftersom det här projektet handlar om visuell kultur och kritiskt granska så är det de här sakerna i ämnesplanen som jag tycker passar in på det området och som vi kanske inte har jobbat så mycket med... fundera på om skulle man kunna få med de där delarna i uppgiften?

Därefter betonar Amanda att bedömning också är en aspekt att ta hänsyn:

Sen tog jag med betygskriterier [i dokumentet] ... det kan vara värt att fundera på när man skapar en uppgift att det blir någonting som kan bedömas... det är sådana här saker som jag förhåller mig till när jag gör uppgifter till er [ler].

Betygskriterierna som hon visar är:

Eleven beskriver **utförligt och nyanserat flera** delar av den visuella kulturens uttryck **samt relaterar välgrundat sina beskrivningar till bildspråkliga teorier**. Dessutom identifierar och beskriver eleven **utförligt och nyanserat** karaktärsskillnader mellan bilder ur olika genrer. Eleven värderar med **nyanserade** omdömen hur sammanhanget påverkar bilden och hur bilder ges olika betydelse i olika sammanhang (Skolverket, 2022a, kunskapskrav A-nivå).

Amanda tillägger att sex lektioner kommer att ägnas åt momentet och ber eleverna fundera över vad de "har lust att arbeta med." Genom denna inledning öppnar Amanda för elevernas medbestämmande om momentets utformning samtidigt som hon sätter en ram utifrån ämnesplanen och tidsmängd.

Eleverna diskuterar engagerat i grupperna medan Amanda går runt och handleder utifrån deras frågor. Samtalen handlar om val av material, teknik

och teman, samt hur visuell kultur och kritisk granskning kan tolkas i relation till bildskapande. Amanda ger exempel på hur dessa begrepp kan förstås och hur ämnesplanen kan tolkas. Hon förklarar också hur hon själv brukar tänka vid planering av uppgifter och ber dem att reflektera över bildval utifrån hur de upplever bilder i sin vardag.

När klassen återsamlas efter cirka 30 minuter ber Amanda grupperna att presentera sina idéer medan hon antecknar på tavlan:

Elsa: Vi kom snabbt in på det där med att lära oss om hur olika kulturer, länder, eller ja att allmänt kulturer ser på konst genom tiderna... Antingen kan man studera en kultur och försöka göra konst ifrån det eller kan man blanda kulturer eller göra en helt egen kultur... man kan måla, man kan rita, man kan brodera, ja vad som helst tillsammans som ett kollage.

Saga: Vi hade ett förslag att designa ett klädesplagg och utifrån ett land... ett årtal, århundrade eller kultur eller djur.

Alma: Vi hade grupparbete som förslag också [tillägg till Sagas uttalande].

Selma: Man skulle kunna måla av en scen från en serie eller film och få in den känsla man får av det. Använda en serie man tycker om och skapa... analysera en känsla man får utav det.

Amanda frågar om någon vill lägga till något men eleverna är tysta och tittar på henne. Hon väntar och när ingen säger något frågar hon hur de ska gå vidare för att besluta om momentets innehåll. Tystnaden fortsätter och Amanda säger efter en stund:

Jag tycker att allt det här låter görbart utifrån det som jag visade i början. Så hur ska vi göra, ska vi rösta eller? Eller vill ni tänka en runda till i grupp nu när ni hört de andras, eller?

Eleverna tittar på varandra, tvekar, fnissar tills Olivia säger ”nu ska jag prata [hon och elever skrattar].” Amanda svarar ”härligt” och Olivia fortsätter ”nämen det kanske är nice att snacka lite mer? Men då kanske man blandar... nya grupper.” Flera elever håller med och Amanda delar in eleverna genom att räkna till tre och avsätter ytterligare 15 minuter till diskussion. Eleverna sätter sig i grupperna engagerar sig att diskutera de idéer som presenterats.

När eleverna börjar diskutera vänder Amanda sig till mig och reflekterar:

Vad svårt det är att styra när man inte ha en agenda... jag inser hur tydlig plan man brukar ha. Men vad tur att jag inte visade någonting [först] ...för det där med att studera olika kulturer... det hade jag aldrig kommit på.

Innan lektionen frågade Amanda mig vad jag tänkte om att hon kunde inleda planeringen med ett förberett förslag på momentets innehåll. Jag föreslog att

hon kunde vänta med det tills eleverna diskuterat och presenterat idéer, vilket kunde skapa utrymme för elevernas tankar att ta form.

Vid återsamlingen redogör grupperna för sina diskussioner:

Selma: Vi pratade om att man skulle kunna blanda den här [idén om kultur] med filmaffischgrejen, eller att man har ett omslag på en film och sen så kommer det in en annan kultur i det omslaget. Fortfarande samma film men man lägger in en annan kultur.

Amanda: [Ritar en pil mellan idéerna kultur och serie]. Kom ni fram till något mer?

Selma: Nej inte vad jag kommer på.

Amanda: Ni frågade ju mig någonting, Olivia var inte du i grupp ett?

Olivia: Jag frågade om vi behövde, eller vad målet var om det skulle vara en uppgift som alla skulle följa.

Amanda: Okej, men det lät ungefär som ett förslag också?

Olivia: Det var ett förslag också.

Amanda skriver förslaget ”alla skulle kunna välja uppgift” på tavlan, skrattar och säger att hon tycker planeringen är svår. Sedan presenterar nästa grupp vad de diskuterat:

Saga: Vi typ slog ihop alla idéer och sade att vi skulle ha en uppgift inom, man får välja en kultur sen får man tolka det lite hur som helst...

Sam: Om man vill måla så får man måla. Men vill man, vi pratade lite grand om tygväskor, att måla på tyg så får man göra det också. Så det är väldigt brett.

Amanda: Okej, så egentligen är det så här, att göra det här [pekar på idén kultur], men vad då, det är ju det här [ringar in idén kultur]?

Sam: Nej man blandar in film också. Kultur, inte bara länder utan även kultur, film, fast vänta, jag vet inte vad vi menade riktigt.

Amanda: Alltså att kultur skulle kunna vara genre eller att det skulle kunna vara en enskild film?

Sam: Ja någonting sådant.

Freja: Tolka det som man vill.

Amanda: Okej.

Därefter är det den sista gruppens tur att berätta vad de pratade om:

Ebba: Vi kom inte på någon ny idé.

Amanda: Vad samtalade ni om då även om ni inte kom fram till en ny idé?

Ebba: Vi snackade lite om att grupparbete hade varit lite svårt och att det hade varit kul att göra personliga grejer. Jag vet inte, vi snackade lite om idéerna.

Amanda: Det var inte så tydligt, att det bara var, ja men den här idén tycker vi?

Ebba: Vi tyckte om den där att måla från en scen. Den snackade vi om. Jag vet inte, det var oklart.

Amanda: Ja men det ni kom fram till var kanske inte grupparbete utan hellre enskilt?

Ebba: Ja.

Efter gruppernas redogörelser kommenterar Amanda att de verkar vilja ha stor valfrihet i innehållet men att det kan bli för svårt. Då uttrycker Freja att hon känner sig stressad av för mycket valfrihet och vill ha mer struktur. Amanda föreslår att deras idéer kan tolkas som att de kan välja något inom visuell kultur, analysera det de valt, skapa ett eget verk baserat på analysen och arbeta med en valfri teknik. Hon tillägger att de behöver öva på analys och hon kan gå igenom en analysmetod.

Så här långt i planeringen intar flera elever aktiva positioner genom att diskutera och presentera idéer om att arbeta med kulturer, länder, serier, filmer och olika tekniker samt föreslå arbete i grupp eller individuellt. Samtidigt visar eleverna en viss tveksamhet inför hur de ska delta i förhandlingen om momentets innehåll. De tystnar, fnissar och tvekar när Amanda frågar om hur de ska gå vidare, vilket tyder på att de är ovana med situationen.

Även Amanda verkar ovan vid situationen när hon säger att det känns svårt och reflekterar över att inte kunna styra undervisningen på det sätt som hon brukar. Samtidigt skapar hon utrymme för elevernas agens genom att avsätta tid för diskussion och fråga vad de är intresserade av och hur de tänker om sina idéer. Hon intar en aktiv lärarposition och stödjer elevernas aktiva positioner genom att uppmana dem att tolka ämnesplanen och reflektera över hur de upplever bilder i sin vardag. Samtidigt kan hennes handledning, genom exempel på tolkningar och hur en uppgift kan planeras, förstås som en styrning av elevernas tolkningar. Exempelen indikerar dock också en omförhandling av positioner i klassrummet, där eleverna deltar i tolkning av ämnesplanen och övar på att inta aktiva och kunniga positioner.

## Osäkerhet i att fatta ett gemensamt beslut

När eleverna fortsätter att tveka föreslår Amanda att de går vidare genom att rösta. Först ber hon dem rösta genom handuppräckning om uppgiften ska vara mer fri eller mer bestämd, vilket resulterar i lika antal röster. Eleverna skrattar uppsluppet och Amanda säger med ett leende ”vi har inte kommit någonsans.” Därefter ber hon eleverna rösta om arbete i grupp eller individuellt och alla utom två röstar för individuellt.

Amanda frågar eleverna om hon ska skriva en uppgift eller om de bara ska sätta igång och arbeta ”mer fritt” utifrån de idéer som presenterats. Flera elever säger med eftertryck att de vill ha en skriven uppgift och Amanda frågar vad de menar.

Amanda: Men ni som vill ha en uppgift, ni vill ha det för att ni vill ha tydlighet?

Elever: [Nickar].

Amanda: Eller är det för att ni känner starkt att alla ska göra samma sak?

Elever: Tydligt.

Amanda: Tydligt. Men om jag skriver uppgifter utifrån de här [idéerna på tavlan] ...och så får man välja vilket man vill göra. Och så får man inom ramen för uppgiften också komma med förslag ifall det inte passar, eller? [Elever och Amanda skrattar].

Olivia räcker upp handen och argumenterar för att alla ska ha valfrihet. Selma frågar om det betyder att de ska bestämma en uppgift som alla gör eller om de kan välja mellan idéerna på tavlan. Olivia svarar att de kan välja mellan idéerna. Då frågar Amanda om hon får skriva ett förslag på tavlan utifrån diskussionen i klassen, vilket eleverna bekräftar. Hon formulerar det enligt följande:

1. Utgå från något inom visuell kultur till exempel en kultur, ett verk (konst, film), epok.
2. Analysera vad som är specifikt med det du valt.
3. Skapa något eget utifrån det du kommer fram till.

Amanda läser punkterna och frågar om detta förslag innebär ”tydliga ramar fast fritt” eller om hon missförstått vad de vill. Eleverna tittar fundersamt på tavlan och hon frågar om det är något de inte förstår. Eleverna fnissar, tittar på varandra och tavlan. Amanda läser punkterna igen och säger att hon kan ge förslag till de som vill ha hjälp att välja. Hon ber dem att rösta på om hennes förslag betyder att hon har förstått vad de vill arbeta med för innehåll. Alla

utom en elev räcker upp handen. Amanda frågar om förslaget passar alla och flera elever nickar. Hon undrar om de tycker att hon tar över och några elever ruskar på huvudet.

Här framträder att Amandas tolkning av elevernas förslag och erbjudande om hjälp att välja konstruerar elevernas positioner som okunniga medan hon intar en kunnig position genom att vägleda eleverna mot bestämda mål. Även om hennes intention verkar vara att stödja eleverna i deras val begränsas samtidigt deras möjligheter att inta kunniga positioner i förhandlingen om undervisningens innehåll eftersom de inte deltar i att formulera det gemensamma förslaget.

Efter röstningen tittar Amanda på klockan och blickar fundersamt ut över klassen. Sedan frågar hon hur de vill strukturera arbetet:

Amanda: Men hur ska vi lägga upp det här? Ni vill ha det i [intranätet]?

Elever: [Nickar].

Amanda: Är det någonting som ni känner direkt att ni behöver undervisning i och som ni känner behov av om ni ska göra det här? Eller kommer det vara mer handledning?

Elever: [Tysta och avvaktande].

Amanda: Ni vart så tysta helt plötsligt [tittar på tavlan, funderar]. Ska vi prova att ni var och en för sig utifrån det här [som står på tavlan] börjar fundera på vad ni vill göra? Eller?

Flera elever gör tummen upp eller säger ja, medan andra är tysta och tittar ner i bänkarna. Amanda reagerar på stämningen och frågar igen vad de tycker:

Amanda: Det vart så konstig stämning.

Elever: [Fnissar].

Amanda: [Ler]. Blir det här bra [med eftertryck och glad röst].

Elever: Ja [unison och högt].

Amanda: Ja men då sätter vi igång och testar och gör lite sådant här och sen om det är så, ja nej jag vet inte [går från tavlan och ruskar på huvudet].

Elever: [Skrattar och applåderar högljutt].

Amanda: Tack [ler], det här var en jobbig lektion.

Därefter pekar hon på elevernas idéer på tavlan och ber dem överväga dessa när de väljer vad de ska arbeta med. Stämningen i rummet övergår till stimmig och energifylld när eleverna vänder sig till varandra och pratar om vad de ska välja. Därmed har de fattat ett beslut om momentets innehåll.

Interaktionerna fram till beslutet synliggör hur osäkerhet och skiftande positioner formar förhandlingen om momentets innehåll. Eleverna intar efter hand mer passiva positioner i förhandlingen om momentets innehåll genom att vara tysta, fnissa och avvakta när Amanda ställer frågor. De svarar emellanåt genom att säga ja, nicka eller göra tummen upp när de verkar hålla med om något. Samtidigt skiftar de mellan passiva och aktiva positioner. De tvekar att besvara Amandas frågor men engagerar sig också genom att rösta och förespråka en mer fri respektive mer bestämd uppgift. Efter det gemensamma beslutet börjar de direkt diskutera vad de vill välja, vilket tyder på engagemang för uppgiften trots deras tvekan under planeringen.

Amanda stödjer elevernas agens genom att fortsätta fråga och tolka deras reaktioner när de tystnar och avvaktar. Hon hanterar osäkerheten i förhandlingen genom röstning på olika alternativ och på om hon har tolkat elevernas idéer rätt. Genom denna hantering skapar hon en struktur som både möjliggör medbestämmande och samtidigt styr valet inom de ramar hon formulerar. Röstningen genom individuell handuppräckning kan dock förstås som att den snarare reproducerar invanda positioner än öppnar för en kollektiv förhandling om momentets utformning.

Interaktionerna under planeringen präglas av ömsesidig osäkerhet i hur de ska fatta ett gemensamt beslut om momentets innehåll. Eleverna visar osäkerhet genom att avvakta medan Amanda försöker styra genom att strukturera processen så den leder fram till ett beslut.

### **Analys av planeringen**

En omförhandling av maktrelationen initieras i klassrummet när läraren öppnar för elevernas medbestämmande och aktivt söker efter hur deras agens kan stödjas genom att ställa frågor och tolka deras svar. Samtidigt framträder hur elevernas och lärarens ovana vid ökat medbestämmande påverkar konstruktionen av positionerna i klassrummet. När läraren blir osäker på hur hon ska handleda tvekar eleverna att inta aktiva positioner, vilket leder till att de intar mer passiva positioner snarare än övar på medbestämmande. Förhandlingen om innehållet präglas därför av att lärarens handledning snarare förstärker elevernas osäkerhet än stödjer dem i att öva på att fatta gemensamma beslut.

Läraren styr processen genom att anteckna elevernas idéer, tolka dem och formulera ett sammanfattat förslag. Styrningen innebär även att hon hanterar elevernas tvekan med hjälp av röstning. Det fungerar som en strategi för att nå beslut men begränsar samtidigt elevernas möjligheter att förhandla och utveckla sina idéer genom dialog och fördjupade samtal. Genom att läraren själv strukturerar elevernas idéer begränsas deras möjligheter att inta aktiva

positioner. Tidsdisponering verkar därtill inte vara föremål för förhandling utan läraren informerar om hur mycket tid som har avsatts för momentet.

Lärarens och elevernas vana vid hur de vanligtvis intar positioner verkar styra hur beslutet fattas. Läraren styr processen och eleverna följer, vilket kan förstås som en begränsning av kollektiv agens. Samtidigt framträder hur elevernas ovana vid att utöva agens påverkar förhandlingen om innehållet. Trots att läraren flera gånger öppnar för att de kan uttrycka önskemål och ta initiativ tvekar eleverna och intar mer passiva positioner. Deras ovana vid att fatta gemensamma beslut bidrar till att läraren till slut styr förhandlingen fram till ett beslut.

Interaktionerna visar därmed att de ställs inför utmaningar i att hitta arbetsformer som kan fördjupa diskussionen om elevernas idéer på sätt som skapar utrymme för deras kollektiva agens. Både eleverna och läraren deltar i förhandlingen om undervisningens innehåll men positionerna förändras inte i någon större utsträckning. Maktrelationen i klassrummet förblir därmed oförändrad och uppdelningen mellan lärarens och elevernas positioner kvarstår. Det kan förstås i relation till den övergripande skoldiskursen där lärarens position innebär att organisera och styra undervisningen, medan eleverna förväntas följa och anpassa sig. Denna diskursiva ordning framträder i interaktionerna, samtidigt som lärarens öppning för elevernas önskemål kan förstås som att en medbestämmandediskurs konkurrerar om utrymme i undervisningspraktiken.

Bildvalen riktas mot elevernas eget intresse för bilder i sin vardag. Förhandlingen om momentets innehåll behandlar inte explicit bildvalen utan lärare och elever verkar utgå från att de ska baseras på elevernas individuella intresse på något vis. Konstruktioner av kunskap som framträder som värdefulla är analys av visuell kultur, såsom film eller konst baserat på elevernas egna erfarenheter, som kombineras med att kunna skapa ett eget verk utifrån analysen.

## Genomförande

Nedan följer beskrivningar och tolkningar av interaktionerna mellan elever, Amanda och bilder under genomförandet av momentet. Hon går igenom en analysmodell som eleverna förväntas använda vid analys av sina valda bilder. I handledningen fokuserar hon på elevernas intentioner med sitt bildskapande i relation till deras egna erfarenheter av bilder. Hon öppnar också för elevernas medbestämmande om redovisningsform. Samtidigt beslutar hon själv vilka frågor de ska reflektera över och hur mycket tid som avsatts för presentationerna.

### **Analysmodell som styr och möjliggör agens**

Under lektionen efter planeringen går Amanda igenom en semiotisk bildanalysmodell med fokus på begreppen denotation och konnotation. Eleverna förväntas undersöka hur tecken i bilden kommunicerar budskap i relation till

bildens kontext. Frågorna i analysmodellen handlar om beskrivning av bildens innehåll, känslor som bilden väcker, bildens syfte, normer som uttrycks och hur bilden påverkar människor. Amanda visar några bilder och ger exempel på hur analysen kan formuleras skriftligt. Hon betonar att analysen ska användas som en grund för att komma igång med det egna bildskapandet. Efter genomgången frågar Amanda:

Finns det något oväntat som inte är som det brukar? Eller känns det som att det är som vanligt? [Eleverna gör tummen upp.] Ni förstår, toppen. Är det några frågor på det här? [Eleverna ruskar på huvudet.] Ska vi jobba?

Eleverna svarar att de vill jobba och börjar leta bilder på sina mobiltelefoner och datorer. De pratar med varandra om sina bildval och hur de vill skapa bilder i relation till dessa. Amanda rör sig i klassrummet och handleder eleverna genom att fråga vad de väljer för bilder och ber de motivera sina val utifrån vad de vill arbeta med. Eleverna visar sina bilder och söker bekräftelse på att Amanda godkänner dem.

Bildvalen handlar om konstverk, filmscener, animerade bilder, kulturella och historiska verk samt fantasy- och sci-fi-bilder. Stämningen i klassrummet är lugn och eleverna försjunker allt mer i att skriva sina analyser på datorerna. Senare börjar några elever att skissa och skapa bilder, men större delen av denna lektion används till att skriva analyser medan Amanda svarar på frågor utifrån analysmodellen. Ett exempel på hur eleverna använder modellen är Livs analys av en scen ur filmen *Det levande slottet*:

Känslan jag får av bilden är trygghet och mystik... Detta är öppningsscenen till en av mina favoritfilmer som barn. När jag ser den känner jag lycka och nostalgi... Husen och kullarna ser mysiga ut och som ett ställe där jag gärna vill vara. Dock så bryts det av lite med slottet och dimman som växer sig fram under scenens gång... så att man ser att det finns något udda i den här världen, något outforskat. De som har skapat den här filmen är Studio Ghibli, och dess huvudsakliga syfte är så klart att underhålla... men filmer kan även vara skapta för att sprida ett budskap eller en moral... Små saker som jag kan tänka på är kanske att huvudpersonen under majoriteten av filmen är väldigt gammal. Eftersom det är en kärlekshistoria så är ju normen att det är en attraktiv ung huvudperson men i den här filmen så är Sophie en 90-årig tant mestadels. Howl är dessutom ganska typiskt 'feminin' vilket också är lite normbrytande. Han har örhängen, ringar, långt hår, har på sig mest blusar och bär oftast rosa. Den här filmen har påverkat mig mycket stilmässigt när jag målar... Jag älskar verkligen de magiska landskapen...och färgerna... Jag har även sett mycket konst på sociala medier som är väldigt inspirerat av filmerna.

*Tolkning av filmen Det levande slottet (2004). Akvarell av elev Liv, 2023. Används med tillstånd.*



**Figur 6**

Livs analys visar att hon inspireras av filmen och reflekterar över hur den påverkar hennes bildskapande. Viss variation finns i hur utförligt eleverna analyserar sina bilder och denna analys är en av de mer omfattande.

Vid analys av filmen intar Liv en kunnig position när hon använder analysmodellens frågor för att reflektera över hur normer uttrycks, hur kompositionen påverkar stämningen och hur filmen har påverkat hennes eget bildskapande. Dock begränsas hennes kunniga position av att Amanda har valt analysmodell och frågor, vilket styr hur analysen genomförs. Samtidigt fungerar modellen som ett verktyg som möjliggör för Liv att öva på att kritiskt granska sina visuella erfarenheter. Därigenom utövar hon agens för att formulera egna tolkningar av hur filmscenen relaterar till hennes bildskapande, även om det sker inom en förutbestämd struktur.

### **Bildskapande utifrån elevernas egna erfarenheter av bilder**

Amanda betonar att bildanalysen inte får ta för lång tid och ber eleverna att fokusera mest på att skapa bilder eftersom tiden är begränsad. Hon handleder dem i val av material, användning av olika tekniker, komposition och färg. De material som eleverna främst väljer är måleri och teckning, men några elever väljer textil, origami och kollage. Amanda handleder genom att svara på och ställa frågor, som inkluderar att ge förslag på hur de kan lösa problem i

bildskapandet. Ett exempel är när Iris visar sin skiss, inspirerad av bilder på ”japansk kultur”, för Amanda och ber om hjälp med hur hon ska gå vidare med sitt bildskapande:

*Tolkning av japansk kultur. Akryl och origami av elev Iris, 2023. Används med tillstånd.*



**Figur 7**

Amanda: Den ser ut så där? [tittar på Iris blyertsskiss]

Iris: Neej, fast det ska vara så här [duttar med palettkniv över skissen] och det ska vara personer här...

Amanda: Måla grunden först med pensel och sen ifall du vill ha den där effekten av att det är liksom färgfält [duttar med handen i luften], då har man palettkniven till det.

Iris: Men vad är det för grundfärger?

Amanda: Det vet inte jag vad du vill ha för färger [skrattar].

Iris: Ja men kan man göra så här, på trädet? Ska man göra så och sen [stryker med palettkniven över skissen]. Hur gör man? Jag fattar inte hur man gör sådana här [pekar på bilder av träd på sin dator].

Amanda: Men det kan vi ta sist, om du målar en grund-

Iris: Ja men du får hjälpa mig.

Amanda: Jo men vi kan kolla på det men om du sätter igång och får lite färg på det där så kan jag visa dig... Vad vill du ha för färger i din bild?

Iris: [Tvekar].

Amanda: Om du hade målat det här [pekar på skissen] med färgpennor vad hade du valt då?

Iris: Där [söker och visar bilder på sin dator].

Amanda: Vill du ha sådana färger?

Iris: Nej det där var väldigt mycket.

Amanda: Det var lite mörkt, jag förstår inte. Men det ska vara på kvällen? Ska det vara som en festival eller folksamling eller?

Iris: Det ska vara ganska mörkt men det är bara det himlen syns ju inte så mycket eftersom bilden är riktad nedåt.

Amanda: Mm, fägelperspektiv.

Iris: Jaa [bläddrar bland bilder på sin dator].

Amanda: Men du, Iris, gör en liten färgskiss.

Iris: Färgskiss?

Amanda: Du kan färglägga den här [skissen] med färgpennor och testa, göra små färgrutor här. Vilka färger vill du ha?

Iris: Ja, då gör jag det [slår ihop datorn].

Under lektionerna med bildskapande handleder Amanda Iris flera gånger och diskuterar komposition, material och teknik på liknande vis. Steg för steg utvecklar Iris sin idé med bilden och Amanda ger henne förslag vid behov.

Exemplet visar hur Iris övar på att inta en aktiv position genom att skissa och planera sin bild, ta ställning till vilka bilder hon inspireras av och hur hon kan använda material och teknik. Iris granskning av bilder fortsätter genom hennes eget bildskapande, där hon både bara tolkar visuella uttryck och provar lösningar i sitt bildskapande. Samtidigt uttrycker hon osäkerhet kring hur hennes idé kan uttryckas genom användning av material och teknik, vilket leder till att hon ber om handledning.

Amanda intar en aktiv läroposition och stödjer Iris agens genom att fråga om hennes intentioner och föreslå hur hon kan prova sig fram i val av färg och teknik.Handledningen kan också förstås som en styrning av Iris problemlösning, vilket kan begränsa utrymmet för henne att välja mer självständigt. Samtidigt riktas handledningen snarare mot Iris eget prövande än pekar ut en specifik lösning. Det möjliggör för Iris att ta ställning till hur hon vill utveckla

sitt bildskapande och inte endast följa givna instruktioner.Handledningen präglas därmed av en balans mellan att stödja Iris att fatta egna beslut och att styra hur dessa beslut tas.

### **Förhandling om redovisningsform**

När det börjar närma sig redovisning säger Amanda till eleverna att hon vill prata om val av redovisningsform och öppnar för deras medbestämmande. Under en lektion går hon runt och frågar ett par eller några elever i taget vad de tycker medan hon antecknar deras förslag. Ett exempel på hur Amanda för dialog med eleverna är när hon pratar med Liv och Sigrid:

Amanda: Vill ni presentera det ni själv har gjort eller kolla på någon annan eller?

Liv: Skriftligt.

Amanda: Inget visa upp alls för varandra och presentera?

Liv: Lite kanske att man hänger upp allt där nere [i ett annat klassrum] så man får kolla på det.

Sigrid: Om vi lyfter upp dem där nere och så står det att vi gjorde det, så man kan se det. Då blir det, alla kommer ändå vara i det rummet. Om man är i en liten grupp och man pratar till alla i gruppen om målningen.

Liv: Jag fattar, men personligen, jag gillar inte muntligt. Jag tycker det är jobbigt.

Amanda: Nej, men om man skulle göra så här att om vi sätter upp alla och kollar på det tillsammans så behöver det inte vara att du ska stå och presentera ditt arbete. Men man får kolla på allas och kanske prata lite som mingel mer. Och sen gör man skriftligt för då har man ändå tankar med sig från det man sett och vad de andra gjort.

Liv: Mm, för det gillar jag ändå, idén att man hänger upp allt där nere så man får gå runt och kolla. För det är kul att se... [men] jag personligen föredrar att det inte blir muntligt.

Amanda: Yes, jag hör dig.

Över lag föreslår eleverna att redovisa antingen muntligt i mindre grupper eller skriftligt. De är enhälliga i att de inte vill redovisa inför hela klassen. Vid lektionens slut samlar Amanda eleverna och sammanfattar deras förslag genom att föreslå redovisning i mindre grupper om cirka sex personer och att hon skriver frågor till redovisningen som stöd för vad de ska prata om. Hon tillägger att de som vill även kan lämna in sin redovisning skriftligt. Amanda

frågar eleverna om dessa redovisningsformer är okej och eleverna svarar unisont ja.

Detta tillvägagångssätt skiljer sig från vad Amanda uttryckte under intervjun om att hon alltid vill ha skriftligt bedömningsunderlag. Under genomförandet av momentet ändrar hon sig och öppnar för att fatta ett gemensamt beslut om redovisningsform. Tidigare har muntlig redovisning endast erbjudits som en anpassning för elever med svårigheter i skriftlig redovisning.

Förhandlingen om redovisningsform skiljer sig också från förhandlingen om momentets innehåll. Amanda och eleverna verkar inte osäkra, snarare trygga och avslappnade. Hon ställer frågor som för samtalet med eleverna vidare, vilket de också spontant deltar i. De väntar inte på att Amanda ber dem att svara utan bidrar med sina tankar i samtal med varandra.

Liv och Sigrid intar aktiva positioner när de aktivt deltar i samtalet om redovisningsform, svarar på frågor och överväger hur deras bilder skulle kunna visas för varandra. Amanda stödjer dem att inta aktiva positioner genom att fråga vad de tycker och utifrån deras tankar formulera förslag. Samtidigt kan samtalen förstås som styrda av Amandas frågor, men i förhandlingen framträder främst att hon lyssnar in elevernas tankar för att sedan föreslå redovisningsform vid samlingen i helklass. Interaktionerna visar att Amanda provar ett annat sätt att fatta beslut, där hon istället för att bestämma själv lyssnar på eleverna vilket leder fram till ett beslut som skapar visst utrymme för elevernas röster och kollektiva agens. Dock är frågorna till redovisningen inte föremål för förhandling utan Amanda klargör i det sammanfattade förslaget att hon ansvarar för dem.

### **Redovisningen utifrån förutbestämda frågor**

Inför redovisningen delar Amanda in eleverna i mindre grupper. Hon har tidigare delat ett dokument med frågor för att möjliggöra för eleverna att förbereda sig. De förväntas beskriva hur de tolkar både den egna och valda bilden. Eleverna ska också redogöra för hur de inspirerats av den valda bilden och hur den egna bilden skiljer sig i betydelse, känsla och uttryck. Slutligen ska de reflektera över vad de har övat på och hur de upplevde arbetet.

Amanda poängterar att de har begränsat med tid eftersom de ska börja med ett nytt moment nästa lektion. Därför bestämmer hon att tiden ska ägnas åt elevernas presentationer och inte diskussion sinsemellan. Hon säger att hon inte heller hinner kommentera så mycket men att det inte ska tolkas som ointresse utan som ett resultat av tidsbristen. Under redovisningen ställer hon enstaka frågor om eleverna kör fast eller för att be om ett förtydligande. Fokus ligger på att skapa maximalt talutrymme när de turas om att presentera sitt bildarbete.

Eleverna och Amanda sitter i ring på golvet i ett tillhörande klassrum och lyssnar på varandra medan de tittar på den bild som presenteras. Ett exempel på hur eleverna presenterar sitt bildarbete är när Tilda beskriver sin tolkning av karaktären Katniss från filmserien *The Hunger Games*:

*Tolkning av karaktären Katniss från filmen The Hunger Games (2012). Akryl av elev Tilda, 2023. Används med tillstånd.*



**Figur 8**

Bilden är tagen från när hon precis får höra att hennes hem har blivit förstört. Och då vill hon hämnas... vad jag blev inspirerad av i bilden är framför allt hur kompositionen är, att ansiktet är helt centralt och helt i fokus så man får se hur hennes känslor är... hennes blick som är otroligt intensiv och skarp... jag ville nå samma blick som det är i originalet. Jag tycker inte jag riktigt fångade exakt lika men det tror jag är på grund utav att ljuset är så olika för att här [i den valda bilden] ser det ut så kallt... medan här [i min bild] är det varmt och då är det mer brinnande ilska än lite mer iskall ilska... min egen tolkning utifrån originalet är lite att man får se hennes inre. För att här [i den valda bilden] är det mer, man ser ett skal och man ser att någonting hände i henne... Men här [i min bild] är det en brand bakom henne och det är mycket som händer... jag fick studera hennes ansikte mycket noggrannare än vad jag tidigare gjort med någon bild egentligen. Se hur ansiktsformerna är, se ljuset där och sen försöka förändra det. Och det var också det jag fick öva på. Ljussättningen, för det är så speciellt var ljuset kommer ifrån, bakifrån, så då måste man tänka på hur långt fram går elden framför henne. Gör den det och se var skuggorna kommer att falla. Och sen jag är inte jättevan med akryl eller måla över huvud taget. Man har gjort det men jag tecknar oftast mest. Så det var en övning i sig att lära känna materialet. Men ja, det var kul.

Elevernas presentationer varierar i hur ingående de tolkar och granskar bilderna. Tildas presentation är en av de mer utförliga presentationerna.

Tilda intar en kunnig position genom att förklara hur hon tolkat och inspirerats av bilden hon valde. Hon granskar sitt bildarbete med fokus på hur hon har utvecklat kompositionen och reflekterar över vad hon övat på. Frågorna framstår som ett stöd för henne i att granska sin valda bild och sitt bildskapande. Samtidigt styrs presentationen av både de förutbestämda frågorna och

den begränsade tiden, vilket påverkar hennes möjlighet att utforma sin presentation utifrån egna val och fokus. Tilda, liksom de andra eleverna, följer Amandas beslut och anpassar sig till den givna ramen.

Amanda möjliggör för eleverna att inta kunniga positioner genom att de granskar bilder de möter i sin vardag och betraktar dem i relation till sitt eget bildskapande. Samtidigt innebär den förutbestämda modellen för presentationen att elevernas agens formas och begränsas till att kritiskt granska på de sätt som Amanda bestämt.

### **Analys av genomförandet**

Läraren öppnar för elevernas medbestämmande samtidigt som hon fattar beslut själv om vissa aspekter och därigenom sätter ramar för genomförandet. När hon provar en annan redovisningsform, trots att hon föredrar skriftligt, utmanar hon hur lärarpositionen konstrueras. Genom att förhandla med eleverna om redovisningsform och öppna för dialog skapas visst utrymme för deras medbestämmande samtidigt som hon undersöker sätt att bedöma deras kunskap. Däremot begränsar läraren elevernas agens genom att själv besluta om analysmodell, tidsdisponering, gruppindelning och utformning av frågor.

Lärarens val och genomgång av analysmodell stödjer eleverna i att konstruera kunskap om hur de kan granska bilder men innebär också att positionerna i klassrummet delas upp. Läraren intar en position som den erfarna granskaren medan eleverna intar mer okunniga positioner som oerfarna granskare. Denna uppdelning ifrågasätts inte, trots att eleverna kan antas ha viss erfarenhet av bildanalys från bildundervisningen i grundskolan. De är med andra ord inte noviser på området. Ändå framstår det som givet att läraren ska strukturera analysförfarandet och välja modell, vilket kan förstås som ett uttryck för den övergripande skoldiskursen. Därmed begränsas elevernas möjligheter att inta kunniga positioner i granskningen av bilderna eftersom de inte påverkar analysmodellens utformning. Samtidigt fungerar analysmodellen som ett verktyg för eleverna att öva på att granska bilder som de möter i sin vardag, vilket möjliggör att de kan inta kunniga positioner i relation till en bildsemiotisk diskurs.

Lärarens beslut om tidsdisponeringen vid redovisningen påverkar också elevernas möjligheter att inta aktiva och kunniga positioner genom att det inte skapas utrymme för en gemensam diskussion av bilderna. Trots lärarens ambition att skapa talutrymme begränsas dialogen, vilket hon beskriver som en given konsekvens av tidsbrist snarare än en fråga att hantera tillsammans med eleverna. Varken läraren eller eleverna ifrågasätter hur tiden kan användas eller varför mer tid inte avsätts för diskussion. Tidsdisponeringen förblir därmed en underförstådd fråga som läraren ansvarar för själv, vilket begränsar elevernas medbestämmande och påverkar hur kunskap konstrueras. Utan en gemensam diskussion om bilderna möjliggörs inte för eleverna att utbyta tankar, vilket minskar deras möjligheter att inta aktiva och kunniga positioner genom kollektiva resonemang.

Eleverna intar aktiva och kunniga positioner i den mån som läraren möjliggör det samtidigt som de inte visar motstånd mot eller initiativ till att förhandla när hon fattar beslut själv. Det kan förstås som ett uttryck för den rådande maktrelationen i klassrummet, där eleverna är vana vid att vissa aspekter av undervisningen är öppna för medbestämmande medan andra inte är det. Även om läraren stödjer elevernas agens i frågor om bildval, bildskapande och redovisningsform följer de snarare hennes beslut och anpassar sig till hennes förslag om undervisningens utformning.

Bildvalen, som utgår från elevernas egna intressen, utgör en grund för hur elevernas bildskapande formas. Läraren stödjer eleverna i att reflektera över sina bildval och handleder dem i hur de kan analysera bilderna och därigenom utveckla hur de vill uttrycka sig visuellt. Konstruktioner av kunskap som framträder som värdefulla är semiotisk bildanalys av bilder som eleverna möter i sin vardag i kombination med bildskapande i olika material och tekniker.

## Reflektion

Nedan följer citat som belyser elevernas och Amandas reflektioner om planeringen och genomförandet av momentet. Eftersom eleverna först samtalade i mindre grupper var det oftast en person från varje grupp som tog på sig att föra gruppens talan under den gemensamma reflektionen. Samtidigt hade alla elever möjlighet att uttrycka sig både i de inledande gruppdiskussionerna och i den efterföljande gemensamma reflektionen.

Elevernas reflektioner visar att de uppfattade det som ovanligt med ökat medbestämmande i planeringen. De efterfrågar att läraren ska sätta en tydligare ram för att de ska kunna delta i beslutsfattande:

Tyra: Vi tyckte att det gick bra men vi gillade också att ha Amandas stöd hur man kan lägga upp det.

Edith: Det var lite luddigt och svårt att alla skulle komma överens om en grej när vi fick bestämma uppgiftens helhet men... så skulle vi kunna göra samma sak men vi vill ha en tydligare ram från början.

Tilda: Det är enkelt när man är hemma och bara ska hitta på något för då finns det inga gränser alls men nu tror man nästan att det finns gränser fast det ändå inte finns och då blir det väldigt svårt att veta var man ska börja.

Amanda beskriver att hon själv också upplevde planeringen som utmanande. Hon menar att processen saknade struktur men att den samtidigt innebar lärande för eleverna:

Jag tycker det gick över förväntan att planera för ni hade jättemånga bra förslag och... det var väldigt stressigt där när ni och jag skulle komma överens... vi har mynnat i att ni alla har gjort bra och fina arbeten och lärt er en massa saker.

Men där i stunden så, jag förstår att många upplevde det som ostrukturerat för det var också min upplevelse, men så är det innan man har bestämt.

Eleverna beskriver att de under momentet övat på olika aspekter såsom att planera sin tid, komma överens, välja tekniker, analysera bilder och arbeta självständigt. Deras reflektioner visar att de utforskade olika sätt att arbeta med bildskapande:

Olivia: Det är säkert bra träning i längden om man vill jobba inom konst, ja att veta hur lång tid man har på sig för att bygga upp en uppgift inom det som är rimligen då.

Edith: Vi fick öva på att komma överens med alla om en uppgift och en struktur på arbetet som vi skulle utföra.

Tilda: Man gjorde så olika saker så vissa fick öva på viss teknik, andra [på] andra material.

Selma: Sen har vi fått öva lite mer på att analysera bilder... och det lite mer öppnar upp förståelse för vad det är och hur det kan påverka ens eget arbete.

Tyra: Både tänka själv och så var det hitta på en egen sak utan, [det blev] mycket självständighet.

Amanda framhåller att hon arbetat med att skapa utrymme för medbestämmande och att ta till vara elevernas intressen. Hon beskriver att hon ser ett värde i elevernas initiativ och tar med sig erfarenheterna till framtida undervisning:

Kanske har ni lärt er saker som ni har tänkt på att ni var sugna på att testa eller som ni vill lära er och det tycker jag också är värdefullt... jag har väl lärt mig att det går bra att låta er bestämma... även om det blev stressigt och lite otydligt så tror jag att det här blev kanske lite mer lustfyllt... än om jag hade bestämt allting... jag kommer verkligen att ta med mig det här projektet i framtida undervisning och även det vi säger nu med att det skulle vara skönt med lite ramar.

När det gäller tidsramarna uttrycker eleverna att det ökade handlingsutrymmet innebar att de behövde mer tid för att genomföra arbetet. De beskriver hur de arbetade även utanför lektionstid för att hinna färdigt:

Tilda: På grund av att uppgiften var så stor... för man fick så fria händer så behövdes det mer tid, för många satt kvar efter lektionerna och tog hem och jobbade väldigt mycket på fritiden också och det är bra i sig men... vi sade också att den här uppgiften kanske vart lite enklare när vi börjat tvåan trean just för att den är så omfattande.

Amanda menar istället att det ökade handlingsutrymmet innebar att eleverna behövde öva på att planera sin tid. Hon betonar att tidsplanering kan förstås som en väsentlig del av undervisningen:

Den stora utmaningen har varit att planera sin tid... Det är en jättebra övning på någonting som jag i alla fall inte brukar låta årskurs ett göra så mycket... kanske är [det] bra att börja öva på det här, för det är svårt i årskurs två också.

Däremot är eleverna och Amanda överens om att mer tid kunde ha avsatts till redovisningen. De uttrycker att det gick för fort, vilket begränsade möjligheten att ge och få återkoppling:

Tyra: Redovisningen... gick rätt bra tyckte vi ändå... lite stressigt med tid men det var den på grund av den tiden vi hade.

Amanda: Vi borde ha gjort det där på två lektioner... hinna kolla och fråga lite mer om varandras bilder... istället för bara tack så mycket... Men då tyckte jag det var bra att det också fanns den här skriftliga delen... för vissa som upplevde att det blev stressigt.

Sammanfattningsvis framträder att eleverna och Amanda har relativt överensstämmande reflektioner över hur aktiva och kunniga positioner möjliggjordes och hur utrymme för deras agens skapades. Eleverna övade på att komma överens om en uppgift, formulera ett eget arbete utifrån deras intressen och att planera sin tid. Dessutom framhåller eleverna att de övade på olika material och tekniker, samt bildanalys som gav insikter om deras bildskapande.

Begränsningar av elevernas positioner uttrycker både eleverna och Amanda utgjordes av brist på tydlighet, struktur och tid. Amanda verkar dock uppfatta brist på struktur som en del av processen när ett moment ska utformas tillsammans, samtidigt som hon bekräftar eleverna i att planeringen var svår att hantera och att tydligare ramar kan behövas. Elevernas och lärarens reflektioner tyder på ovana vid ökat medbestämmande, vilket framstår som en begränsning av elevernas aktiva och kunniga positioner.

Tidsbristen vid redovisningen framhåller både Amanda och eleverna som en begränsning. Amanda menar att mer tid hade kunnat möjliggöra samtal, men betraktar skriftlig redovisning som en kompensation för det uteblivna samtalet. Elevernas reflektioner indikerar att de hade önskat förhandla om tidsdisponeringen, antingen genom mer tid för bildskapandet eller att placera momentet längre fram i utbildningen. Tidsdisponeringen framstår därmed som ett hinder för eleverna att i större utsträckning kunna inta aktiva och kunniga positioner.

### **Analys av reflektionen**

Reflektionerna indikerar att maktrelationen i klassrummet utmanades genom att eleverna tog ett visst ökat ansvar för undervisningens innehåll, vilket

indikerar att de förhåller sig till medbestämmandediskursen. Lärarens reflektioner visar att hon öppnade för att omförhandla hur positioner konstruerades i klassrummet och uppskattade elevernas förslag och idéer om utformning av undervisningens innehåll. Eleverna uttrycker att de övade på medbestämmande genom att planera en uppgift och att det fanns handlingsutrymme vid utformning av det egna bildarbetet. Läraren bekräftar också elevernas engagemang i sitt arbete, som hon uppfattar som ett resultat av ökat medbestämmande. Konstruktioner av kunskap som framträder som värdefulla i reflektionerna är att arbeta självständigt i sitt bildskapande, att planera tiden för det egna arbetet och att analysera bilder i relation till val av eget visuellt uttryck.

Samtidigt tyder elevernas reflektioner på viss stress över planeringen och en förväntning på att läraren ska tydliggöra vilka ramar som gäller. Denna förväntning kan förstås som kopplad till lärarens position som bedömare av elevernas kunskap och ett uttryck för att de söker efter vilka krav som ställs på dem. Medbestämmande väckte därmed frågor om gränssättning, vilket ledde till att eleverna i sina reflektioner efterfrågar tydligare riktning från läraren och verkar inta positioner såsom de är vana. Deras reflektioner kan också förstås som uttryck för ovana vid att planera och strukturera innehåll, vilket yttrade sig i att de förväntade sig mer vägledning från läraren. I reflektionerna framträder därmed en balansgång mellan elevernas ansvarstagande och behov av lärarens stöd.

Upplevd tidsbrist framstår som en styrande faktor för hur utrymme för elevernas agens skapades. Eleverna visar visst motstånd mot lärarens beslut om tidsdisponeringen för bildskapandet, vilket läraren bemöter med en förväntning på anpassning till den tidsram hon bestämde. Tiden diskuteras inte som något förhandlingsbart utan framstår som lärarens privilegium, vilket kan ses som ett uttryck för den övergripande skoldiskursen där läraren förväntas strukturera undervisningen. Denna maktutövning kan förstås som en form av disciplinering där eleverna förväntas följa snarare än påverka beslut, vilket begränsar elevernas agens. Maktrelationen i klassrummet framstår därmed som oförändrad i frågor om tid.

## Återträff

Då jag nio månader senare träffar Amanda och eleverna uttrycker de att aktionen har förändrat undervisningspraktiken. De beskriver att de för dialog med varandra där eleverna framhåller att de vågar säga till om det är något som de tycker behöver ändras eller om de har frågor om undervisningen. Eleverna säger att de fortsatt arbeta med bildanalys och medbestämmande över olika delar i uppgifter, såsom material, teknik eller motiv, vilket de uppskattar. Där emot har de inte deltagit i att formulera uppgifters innehåll från början eller i att tolka ämnesplanen, även om läraren ibland visat den.

Eleverna uttrycker att det under aktionen var lärorikt att prova hur de kunde använda tiden, avgränsa sitt arbete och driva en uppgift mer självständigt.

Samtidigt uttrycker flera elever att det var svårt att hantera tiden och att de behöver handledning i det. De beskriver att diskussionen om tidsåtgång med läraren har fortsatt, vilket innebär att de övar på tidsdisponering. En elev säger att det är bättre att läraren bestämmer över tiden, medan andra föredrar medbestämmande. Över lag uttrycker eleverna att de upplever ökat medbestämmande över tiden och att läraren kommer med förslag, frågar om tiden räcker och justerar vid behov. Läraren bekräftar att tidsdisponering i större utsträckning är föremål för gemensamma beslut.

Eleverna och läraren menar att mer tid läggs på att prata om varandras bilder och bildskapande. De har övat mer på bildanalys och samtalat om vad bilder uttrycker, vilket kan förstås som en fördjupning i relation till att de nu går i årskurs två men också som en fortsatt utveckling av undervisningen genom att lärare och elever riktar mer fokus mot att mötas i samtal om bilder.

När det gäller redovisningsformer uttrycker både läraren och eleverna att dessa beslut fortsatt fattas gemensamt. Eleverna kan ofta välja mellan muntlig och skriftlig redovisning eller be om muntlig om de föredrar det. Den fortsatta förhandlingen indikerar att redovisningsform inte längre är givet utan diskuteras. Både läraren och eleverna uttrycker att muntlig redovisning ses som ett uppskattat alternativ. I årets sista uppgift har läraren dock bestämt skriftlig redovisning eftersom det inte varit "obligatoriskt tidigare under läsåret." Beslutet visar att läraren fortsatt uttrycker behov av kontroll över redovisningsformer men i mindre utsträckning än före aktionen.

Eleverna säger att de inte ser behov av att bestämma mer än vad de gör, men understryker också att det skulle vara roligt att formulera ännu en uppgift tillsammans. De visar engagemang när de börjar fundera på vad de skulle vilja arbeta med vid en liknande möjlighet. Samtidigt uttalar de acceptans och förståelse för att läraren bestämmer eftersom hon har mer kunskap och erfarenhet. Vissa elever uttrycker att det är jobbigt att ta mer ansvar medan andra ser det som en övning inför framtiden att kunna ta beslut själva. Eleverna förhåller sig därmed delvis olika angående utrymme för agens.

Läraren är inte lika nöjd med läget och uttrycker att hon avsåg att fortsätta arbeta med elevers medbestämmande över innehållet i undervisningen, men skolledningens beslut om att anta en extra bildklass förändrade förutsättningarna. Det medförde att hon behövde prioritera andra frågor. Dock uttrycker hon en intention att fortsätta utveckla medbestämmande när det nya upplägget för programmet utformats. Ett sätt som hon ändå arbetat vidare med i förhållande till medbestämmande är att fråga eleverna vilka teman de vill arbeta med under läsåret, vilket inneburit att eleverna på en övergripande nivå deltagit i beslut om innehåll.

Läraren beskriver att flera faktorer påverkar hur hon kan öppna för medbestämmande i klassrumspraktiken. Kollegor och skolledning påverkar genom till exempel samarbete kring kurser och beslut om schema och antagning. Hon betonar att ämnesplanens krav måste uppfyllas, vilket synliggörs för både kollegor och skolledning genom bedömningen av elevernas arbete. Däremot

säger hon att värdegrunden i läroplanen (Skolverket, 2011b, kap 1-2) inte får så stort fokus i undervisningen eftersom ingen kontrollerar eller mäter hur den genomförs. Läraren menar att därför styrs undervisningen främst av ämnesplanens innehåll.

I lärarens tal framstår undervisningspraktiken som komplex med olika perspektiv som måste vägas in i planeringen och genomförandet av undervisningen. Hennes intention att skapa utrymme för elevers agens framstår som påverkad av den lokala skolkulturen och skolledningen. Samtidigt uttrycker läraren att bildämnet har potential för medbestämmande genom att elever kan engageras utifrån vad som intresserar dem.

## Visuellt möte *Fördjupning i något svårt eller extra roligt*

### Ämnet, kursen och den fysiska miljön

Ämnet *bild* består av sex kurser varav en är *bild och form 1b* vars ämnesplan eleverna och läraren utgår från i denna bildundervisning. Deras iscensättande av undervisningen regleras formellt av ämnesplanen. Jag föreslog för Susanna, liksom för de andra lärarna, att dela den aktuella ämnesplanens innehåll med eleverna för att främja en gemensam tolkning. Inför planeringen väljer hon att inte visa ämnesplanen för eleverna eftersom hon menar att allt innehåll redan är behandlat under läsåret. Istället avser hon att låta eleverna själva välja något de vill fördjupa sig i, vilket innebär att ämnesplanen framstår som underförstådd under momentet eftersom den inte synliggörs och inte tolkas gemensamt.

Ett exempel ur ämnesplanen är att undervisningen ska handla om ”analys och tolkning av... olika visuella framställningar i anslutning till eget bildarbete” (Skolverket, 2022a). Ett annat exempel är att fokus läggs på ”kompositionstraditioner för två- och tredimensionella bilder” och ”konstnärliga processer enskilt och i grupp” (Skolverket, 2022a). Ytterligare ett exempel är viken av att använda ”metoder för idéproduktion... problematisering av ett stoff och problemlösning i bild... och principer för redovisningar och presentation av färdiga arbeten.” (Skolverket, 2022a).

Inom bildämnet kan problemlösning innebära att eleverna hanterar tekniska och konceptuella utmaningar i sitt bildskapande. Problemen kan till exempel handla om att hitta en teknik för att uttrycka en idé och att prova hur olika material påverkar bildens komposition. Exemplet relaterar till ämnesplanen, vilken uttrycker att eleverna ska analysera och problematisera sina egna val av material och tekniker för att skapa bilder (Skolverket, 2022a). I undervisningen kan ämnesplanen iscensättas genom att eleverna experimenterar med och provar olika lösningar samt reflekterar över sina val.

Bildsalen där denna grupp arbetar är belägen i skolans huvudbyggnad. Salen har tre grupper av bord placerade i cirklar, som används för gruppsamlingar och bildskapande. Vid ena kortsidan av rummet finns en filmduk, en projektor samt en tavla som används för presentationer och genomgångar. Bildsalen är utrustad med material främst för tvådimensionellt bildskapande såsom måleri och teckning. Längs med ena sidan av salens väggar finns fönster som ger visst ljusinsläpp medan den motsatta sidan har skåp med material och böcker. I anslutning till bildsalen finns några mindre salar där eleverna också kan arbeta. Sammantaget ger bildsalen och de omgivande salarna ett strukturerat och välplanerat intryck. Det finns arbetsytor och möjligheter att arbeta med bildskapande på olika vis.

Alla 12 elever i klassen deltog i studien och arbetade med Susanna i ett klassrum och flera tillhörande rum. Under tre lektioner vikarierade Emanuel, en annan lärare på skolan, för Susanna. Även han fick information om studien och samtyckte till att delta.

Under sammanlagt nio lektioner arbetar Susanna och eleverna i årskurs två och tre med att planera, genomföra och reflektera över en aktion i deras bildundervisning. De har två lektioner på 85 respektive 60 minuter varje vecka som ligger på två olika veckodagar. De ägnar en lektion åt planering, åtta åt genomförande och en åt reflektion. Dock deltar årskurs tre endast på fem lektioner under genomförandet på grund av att slutbetygen sätts tidigare för årskurs tre.

## Elevernas och lärarens syn på medbestämmande

Under intervjun, som genomfördes innan planeringen, beskriver eleverna hur de vanligtvis brukar delta i vissa beslut om undervisningen. Eleverna uttrycker att de deltar i vissa beslut om hur de löser uppgifter genom att välja motiv och tekniker. De framhåller att de är nöjda med utrymmet för medbestämmande men också att de är medvetna om att betygssättning styr undervisningen och att gemensamma beslut är begränsade.

Hilma: Vi [fick] göra ett självporträtt och se på en annan konstnärs stil och hur vi gjorde det, det var lite upp till oss, så länge vi gjorde uppgiften.

Edvin: På akvarell fick vi testa olika tekniker först som en övning som skulle vara genomförd men sen fick vi välja vilken utav teknikerna vi gillade bäst eller som vi ville experimentera med mest, som vi fick använda sen på den examinerande [uppgiften]. På så sätt får vi välja ganska mycket själva.

Linnea: Ja kollektivt har vi ju inte fått bestämma... Utan det är mer att man kommer individuellt och jag vill göra så här i stället, jamen gör så istället.

Tuva: Jag skulle inte vilja bestämma mer för att vi gör, allt som vi gör har en tanke bakom. Det är någonting som från kunskapskraven som vi bör göra. Men

jag tycker ändå att vi får så mycket frihet inom de ämnena så det spelar typ inte så stor roll egentligen.

Även deras lärare Susanna beskriver att eleverna vanligtvis brukar delta i vissa beslut. Hon uttrycker, liksom eleverna, att de kan välja motiv och hur de löser uppgifter. Hon framhåller att eleverna också kan påverka de upplägg hon planerar och att de kan välja muntlig redovisningsform. Därtill ser hon potential i att de skulle kunna diskutera beslut om tid i större utsträckning.

Jag vill att de ska få prova många olika material och tekniker så jag har bestämt det... men inom de områdena får de bestämma ganska ofta vad de vill måla... och sen har vi också en del temauppgifter där allting är mer fritt... om jag presenterar ett upplägg som jag har tänkt mig, så kan jag presentera så här har jag tänkt. Är det någon som har någon input? Och har de det så kan vi ta in det och göra det till en del i planeringen. Ganska ofta kan det hända att någon elev har en annan idé om hur de vill lösa någonting och så kan jag, kan vi diskutera det och det kanske går att få till att de får göra det inom ramen för vad jag hade tänkt.... [ofta] får elever välja om de ska redovisa muntligt istället för skriftligt... jag tror att de skulle vilja bestämma mer över tiden kanske, hur länge vi ska hålla på med någonting, för det tycker jag är lite svårt över huvud taget i min planering... det vore bra om vi kunde på något sätt diskutera att man kanske jobbar olika snabbt.

Elevernas och lärarens beskrivningar visar en relativt samstämmig syn på hur medbestämmande vanligtvis tar form i undervisningen. Men medan eleverna verkar nöjda med vad de uppfattar som befintligt utrymme uttrycker läraren ytterligare möjligheter för eleverna att delta i beslut om tid. Hon ser att eleverna skulle kunna påverka hur lång tid olika moment får ta och föreslår att skillnader i arbetstakt kan vara föremål för diskussion. Det tyder på att hon uppfattar tidsdisponering som ett område där det finns utrymme för ytterligare medbestämmande i undervisningen. Medbestämmande beskrivs därmed som möjligheter att välja inom givna ramar snarare än att beslut om undervisningens innehåll fattas gemensamt.

## Planering

Under planeringen presenterar läraren en uppgift som eleverna förväntas utgå från när de individuellt planerar en egen fördjupning. Det innebär att förhandling om momentets innehåll sker inom en förutbestämd ram utifrån vad de tidigare arbetat med i kursen. Uppgiften innebär också att Susanna själv beslutat om tidsdisponering och redovisningsformer. Hon och hennes vikarie Emanuel handleder eleverna i val av material och tekniker.

### **Individuella val inom en förutbestämd ram**

Innan planeringen av momentet berättar Susanna för mig att hon uppfattar studien som överensstämmande med vad hon redan planerat att genomföra i

slutet av kursen. Hon säger att eleverna tidigare informerats om att den sista ”slutuppgiften” ska vara ”mer valfri.” Susanna har skrivit en instruktion för uppgiften, vilket innebär att hon satt en ram för momentets innehåll som utgår från att eleverna ska fördjupa sig i något de redan arbetat med tidigare under kursen.

Stämningen i klassrummet är lugn när Emanuel, Susannas vikarie, presenterar slutuppgiften för eleverna. Han läser högt ur instruktionen om att de ska fördjupa sig i något som de själva väljer genom att ”arbeta mer med något som var svårt eller vidareutveckla något som var extra roligt.” Fokus ligger på fördjupning avseende val av material, teknik och motiv. Eleverna förväntas dokumentera sin process och notera hur de löser problem. Redovisningsformen anges som ”muntlig reflektion i liten grupp” och redovisningen ska äga rum om fem veckor. Under redovisningen förväntas eleverna kunna redogöra för vad de valde att arbeta med, sin arbetsprocess och sitt resultat, vilka problem de stött på och vad de har lärt sig. Eleverna kan välja mellan att arbeta med denna uppgift eller rester, samt att arbeta individuellt eller i grupp.

Efter presentationen frågar Emanuel om eleverna har några frågor och när det inte verkar vara fallet ber han dem att börja arbeta. Medan eleverna arbetar rör han sig runt i klassrummet och handleder dem genom att fråga vad de tänker välja som fördjupning. Jag frågar hur han tar sig an rollen som Susannas vikarie och han svarar att han följer hennes instruktioner om innehåll och handledning.

Elevernas medbestämmande i planeringen av momentets innehåll begränsas därmed till att individuellt välja en fördjupning inom den ram som Susanna har bestämt. Därmed möjliggörs inte för eleverna att inta aktiva och kunniga positioner genom att tillsammans med Susanna tolka ämnesplanen och förhandla om utformningen av momentets innehåll. De deltar inte heller i beslut om redovisningsformer eller tids disponering. Istället skapas visst utrymme för individuell agens genom möjligheten att göra egna val av fördjupning, vilket kan innebära möjlighet för eleverna att inta aktiva och kunniga positioner genom att välja något de uppfattar som roligt eller känner sig kunniga inom.

### **Förhandling om det egna valet av fördjupning**

När eleverna börjar arbeta väljer flera elever att avsluta föregående uppgift innan de tar sig an den sista uppgiften. Andra elever letar efter bilder på sina mobiler för att hämta inspiration till sin fördjupning. Tre elever har bildat en grupp och påbörjat sin fördjupning under tidigare lektioner efter att ha kommit överens med Susanna att kombinera de två sista uppgifterna. Elevernas olika lägen visar att det finns en överlappning mellan föregående uppgift och slutuppgiften, samt att momentets faser planering och genomförande inte har en tydlig början eller slut utan snarare bestäms individuellt. Tidsanvändningen framstår därmed som till viss del förhandlingsbar utifrån elevernas behov.

Efter drygt halva lektionen kommer Susanna och tar över handledningen av elevernas fördjupning. Hon rör sig bland eleverna och pratar med dem om

val av material och teknik. Ett exempel på hur Susanna handleder eleverna är när Ines frågar henne om sitt val av fördjupning:

*Reverse coloring-teknik. Akvarell av elev Ines, 2023. Används med tillstånd.*



**Figur 9**

Ines: Jag har en idé. Jag tänkte nog jobba vidare med akvarell. Men då tänkte jag att jag skulle göra reversed akvarell [sträcker fram sin mobil och visar bilder]. Att man målar färgerna först och sen hittar man former efteråt. Kan man göra något sådant?

Susanna: Ja det kan du göra. Du kan ju göra med, var du med någon gång när jag visade med plastfolie?

Ines: Jag tror inte jag var med då.

Susanna: För att då kan du få slumpmässiga, att man målar ut lite färgfläckar ganska flödig, mycket pigment och vatten och så lägger du på plastfolie och skrynklar till den lite och sen får det torka. Sen när du tar bort den då har du lite olika linjer som du kan följa med pennan till exempel eller måla vidare på. Och det finns kanske andra tekniker också...

Ines: Det var det jag tänkte. Det är en bra idé att köra med plastfolie för då blir det verkligen slumpvis än när man bara målar.

Susanna: Eller sådant här som man gjorde när man var liten kanske, måla färger [sätter ihop händerna] man hade ett snöre, jag vet inte om du gjort sånt och så drog man [låtsas dra ett snöre].

Ines: Jag har inte gjort det själv men sett andra som gjort det.

Susanna: Du kan testa lite olika.

Ines: Mm, det kan jag göra.

Interaktionen visar hur Susanna handleder Ines genom att föreslå alternativa sätt att arbeta, vilket kan ses som både stöd för och begränsning av Ines bildskapande. Hon stödjer Ines idé genom förslag på olika material och tekniker, samtidigt kan de specifika förslagen förstås som att de styr Ines val av lösning.

Ines intar en kunnig position genom att hon letar teknik, formulerar en idé och visar inspirationsbilder. Hon tar initiativ och verkar ha reflekterat över val av teknik utifrån uppgiften Susanna formulerat. Samtidigt visar hennes fråga om hon får arbeta med sin idé att hon söker Susannas godkännande, vilket tyder på att hennes användning av agens styrs av Susannas tolkning av vad som är möjligt inom uppgiftens ram. I handledningen prövar hon sin idé och förhandlar med Susanna om hur hon kan arbeta. Ines position framstår därmed som både kunnig och styrd i relation till vad läraren ser som en godkänd fördjupning.

### **Analys av planeringen**

Maktrelationen framstår som i stort sett oförändrad i klassrummet eftersom läraren och eleverna verkar inta de positioner de är vana vid. Läraren bestämmer en ram för undervisningens innehåll och struktur, inom vilken det finns ett visst handlingsutrymme för eleverna. Utrymmet liknar det som beskrevs under intervjuerna, det vill säga att eleverna deltar i beslut om hur de löser uppgifter genom val av motiv eller tekniker. Dock verkar utrymmet ha utökats något eftersom eleverna förväntas välja hur de löser uppgiften genom val av material, teknik och motiv.

Samtidigt som lärarens ram stödjer elevernas ansvarstagande begränsar den också deras möjligheter att öva på mer självständighet genom att i större utsträckning delta i utformning av undervisningens innehåll. Även om ett visst handlingsutrymme finns framstår elevernas agens snarare som begränsad eftersom momentets innehåll och syfte kan förstås som redan givet. Läraren utgår från en på förhand given uppfattning om elevernas medbestämmande och initierar inte en gemensam tolkning av ämnesplanen, vilken istället framstår som lärarens privilegium att tolka.

Förväntningen på att eleverna ska formulera en egen fördjupning skapar otydlighet kring hur deras individuella planering relaterar till ämnesplanen då den inte synliggörs utan förmedlas indirekt via läraren. Maktrelationen i

klassrummet framstår därmed som given eftersom läraren förutsätts tolka styrdokumentet och bestämma ramen för momentet. Varken läraren eller eleverna utmanar rådande positioner utan snarare bekräftar dem, vilket bidrar till att upprätthålla den övergripande skoldiskursen. Därmed begränsas också elevernas möjligheter att inta mer aktiva och kunniga positioner eftersom förhandling om hur eleverna kan delta i beslut om undervisningens innehåll inte initieras i någon större utsträckning.

Under planeringen omförhandlas varken lärarens eller elevernas positioner i någon större utsträckning. Läraren utforskar inte i någon större omfattning hur ökat utrymme för elevernas agens skulle kunna skapas. Eleverna följer lärarens beslut och anpassar sig till den givna ramen. De demokratiska arbetsformerna begränsas genom att eleverna inte deltar i att gemensamt diskutera, formulera och besluta om undervisningens innehåll. Utrymme för elevernas agens skapas snarare på en individuell nivå än genom en kollektiv process.

Planeringen involverar ett visst handlingsutrymme för eleverna att leta bilder och välja vad de vill inspireras av i sitt bildskapande. Bildvalen riktas mot att söka inspiration för hur de kan fördjupa sig inom olika material, tekniker och motiv som behandlats under kursen. Även om bildvalen indikerar utrymme för elevernas agens tyder de samtidigt på en begränsning av hur deras egna erfarenheter av bilder kan integreras i undervisningen och utgöra en utgångspunkt för att konstruera kunskap.

Lärarens instruktioner öppnar för att eleverna ska bygga vidare på den kunskap de förväntas ha konstruerat under kursen. Den kunskap som betonas som värdefull under planeringen är problemlösning med fokus på fördjupning inom material, teknik och motiv. Genom att utveckla sig inom detta område möjliggörs att eleverna till viss del kan utforska mer kunniga positioner i sitt bildskapande. Det indikerar att utrymme för elevernas agens skapas i relation till en teknisk diskurs, där tolkning av ämnesplanen innebär att material och teknik tilldelas en framträdande betydelse. Inom denna diskurs framträder vissa konstruktioner av kunskap som mer legitima, exempelvis sådana som är kopplade till teknisk färdighet och problemlösning, medan andra möjliga utgångspunkter som elevers egna erfarenheter av visuell kultur inte aktualiseras i samma utsträckning.

## Genomförande

Nedan följer beskrivningar och tolkningar av interaktionerna mellan elever, Susanna och bilder under genomförandet av momentet. Hon handleder eleverna i val av material, teknik och motiv, med fokus på hur de kan arbeta med problemlösning i sitt bildskapande och bygga vidare på tidigare konstruerad kunskap. Redovisningen följer en modell som formulerats av Susanna tidigare under läsåret och hon beslutar själv om tidsdisponeringen. Eleverna följer Susannas ledning och anpassar sig till den struktur hon bestämmer.

## Problemlösning inom en given ram

Medan vissa elever börjar skapa bilder för slutuppgiften arbetar några elever först klart med rester, vilket Susanna uttryckt som nödvändigt för slutbetyget. De material som eleverna främst väljer är måleri och teckning, men ett par av eleverna väljer lera och metalltråd. Stämningen i klassrummet är lugn och koncentrerad när de försjunkar i sitt skapande. Susanna rör sig i klassrummet och handleder eleverna genom att ställa frågor och ge förslag om material, teknik och komposition. Ett exempel på hur Susanna handleder eleverna är när hon sätter sig bredvid Maja och pratar om hennes fördjupning:

*Vardagsföremål. Teckningar av elev Maja, 2023. Används med tillstånd.*



Figur 10

Susanna: Maja då, hur går det för dig? [lutar sig fram med huvudet i handen]

Maja: ... Det är inget definitivt tema men det är lite samma känsla, än så länge. Den [pekar på lappen bredvid teckningen av ett cigarettpaket].

Susanna: Ja så har du en liten processgrej.

Maja: Ja exakt... jag skriver bara process, problem och så där... och sen akryl [färg på teckningen]. Och sen testade jag här med bara fine liner [i teckningen av kameran] ...

Susanna: Har du föremål som du tittar på när du ritar eller?

Maja: Ja, eller bilder av föremål. Men nu vet jag inte riktigt, nu har jag slut på idéer [skakar på huvudet].

Susanna: ...Vad hade du för typ av tema? Lite så här?

Maja: Ja det är lite svårt [bläddrar i blocket], lite typ så här, jag vet inte vad jag ska säga men det är lite samma känsla på dem ändå. Jag skrev grunge-ish? Men det stämmer inte riktigt heller.

Susanna: [Lutar sig bakåt och tittar fundersamt.] Jag tänkte på din akvarellbild... Det skulle kunna vara att du målar någon typ av landskap eller natur ute nu fast det kanske ligger något skräp där eller finns lite graffiti eller så. Jag menar inte att du ska måla en hel landskapsbild men du kan välja ut någon detalj någonstans, kanske.

Maja: [Tittar på sin teckning.] Ja men jag skissar lite och hoppas att inte-

Susanna: Eller bara göra någon, för det var en utmaning också att måla graffiti med akvarell, att du gör någon sådan detalj bara. Att du hittar någon graffiti bild och sen så gör du den. Fast jag vet inte om du kan måla akvarell på det där papperet [känner på blocket].

Maja: Men jag hade gjort det ju... [visar teckningen av cigarettpaketet].

Susanna: Ja just det.

Maja: Det var ganska torrt och det är lite buckligt och det var det som framför allt var problemet... men jag brukar ändå använda det när jag målar...

Susanna: Mm, eller så kan du ha sådana här [twin markers] tuschpennor [pekar på ett skåp].

Maja: Mm, men de har jag inte använt. Det är jätteläskigt.

Susanna: Men prova... på sidan eller på något annat papper först... Gör ett litet försök med dem.

Maja: Ja det kan jag göra [reser sig och hämtar pennorna].

Maja intar en kunnig position när hon visar sina teckningar, berättar om hur hon provat sig fram och reflekterar över sin process i arbetet med material, teknik och motiv. Hennes bildskapande visar att hon letar efter bilder som ett verktyg för att lösa uppgiften. Samtidigt uttrycker hon osäkerhet kring hur hon ska gå vidare och tar stöd i Susannas förslag snarare än att formulera ett eget alternativ. Hennes position framstår därmed som mer passiv än aktiv då hennes val formas utifrån Susannas initiativ snarare än egen reflektion. I Majas position framträder en spänning mellan egna initiativ och anpassning till Susannas styrning, vilket synliggör hur hennes handlingsutrymme begränsas.

Interaktionen visar hur Susanna skapar handlingsutrymme för Maja genom att föreslå alternativa lösningar i linje med fördjupningsuppgiften. Hon

kopplar till vad de arbetat med under kursen, vilket stödjer Maja i att bygga vidare på den kunskap hon tidigare konstruerat. Samtidigt kan förslagen förstås som en form av styrning av Majas problemlösning, vilket begränsar hennes agens. Genom att avbryta Maja för att presentera egna idéer och antyda att hon använt olämpligt papper för akvarell positionerar Susanna henne som passiv och okunnig.

### **Redovisning utifrån en inarbetad modell**

Några lektioner innan redovisningen går Susanna igenom tidsdisponeringen för resten av läsåret på tavlan genom att skriva upp veckonummer och hur många lektioner som återstår. Hon kommenterar att de ska hinna arbeta klart med bildskapande och redovisa, samt genomföra kursutvärdering och betygssamtal. De följande lektionerna ägnas åt bildskapande som mynnar ut i redovisning enligt den modell som Susanna har formulerat och som använts under hela läsårets muntliga redovisningar. När jag frågar Susanna och eleverna om de har reflekterat över val av modell för denna redovisning uttrycker de att de är nöjda med upplägget. Någon vidare diskussion om redovisningsmodell förs inte då vare sig eleverna eller Susanna ser något behov av att förändra den.

Eleverna kan välja mellan att redovisa individuellt eller i mindre grupper. De turas om att visa sina bilder och svara på frågor som Susanna ställer om val av fördjupning, arbetsprocess, resultat, problem och vad de har lärt sig. Oavsett om redovisningen sker individuellt eller i grupp följs samma upplägg. Ett exempel som visar hur redovisningen genomförs enligt den modell som Susanna utformat är när Noor redovisar sina skulpturer:

Susanna: Hur fick du idén, var kom det ifrån?

Noor: Det var väl från dig egentligen. Vi hade en uppgift när man skulle skulptera någonting som kunde vara ute och då gjorde jag, nu ska vi se.

Susanna: Jo men att ni skulle göra... ett offentligt konstverk som skulle stå någonstans fast ni gör det i mindre format då och att ni skulle tänka på anpassning till platser. Vad hade du för idé från början...

Noor: Jag skulle göra en naken kvinna... Jag tänkte mig ute i någon park... [ställer första skulpturen på bordet] ...

*Från vänster: tredje, andra och första skulpturen inspirerade av Venus från Willendorf (cirka 25 000–28 000 f.Kr.). Lerskulpturer av elev Noor, 2023. Används med tillstånd.*



**Figur 11**

Susanna: Hur gjorde du då? Nu håller du på med den tredje. Berätta hur du gjorde när du gjorde den första.

Noor: Ja, jag visste inte vilken typ av kropp jag skulle göra för kvinnokroppar finns i massor och jag kände att det finns så många smala och idealet finns redan. Så ville jag, inte för att det är annorlunda men bara representera fler kroppar. Så då sade du någonting att de hade hittat en skulptur. Den första skulpturen de hittade var på en kvinna som var lite större...

Susanna: Precis, vi tittade på den här Venus från Willendorf.

Noor: Ja och sen hade jag en annan inspirationsbild från internet [på en replika av Venus från Willendorf].

Susanna: Precis och du sökte efter bilder då på lite mer kurviga kroppar... när du höll på med magen och så funderade du vad den hade för form egentligen.

Noor: Det är kul, man ska göra lite saker som inte är jätte, vad heter det, det är inte obekvämt, jag menar bara att... jag har inte jättestor kropp...Så man lär sig.

Susanna: Ja men lite obekant eller oprövat eller. [Tar fram sin dator och visar Noors inspirationsbild] ja just det här var det en skulptur som du hade som inspiration... Hur gjorde du då om du skulle beskriva steg för steg?

Noor: Jag började göra en kvadrat först som kropp och sen utifrån det hade jag, nej vänta, en mirette och så försökte jag få en form som var lite ryggen och

sidorna. Sen ser inte alla ut så där, men det var enklast. Och sen byggde jag på, jag tror jag började göra magen och här vid låren och sen först här och sen bakkdelen och sist gjorde jag bröstet tror jag [vrider på skulpturen och pekar på olika delar]. Och sen de här [axlar och hals].

Susanna: Vad stötte du på för problem?

Noor: Med den [första]? Problemet var väl att jag inte hade sett så många kvinnliga kroppar som är lite större... [det är] lite unfamiliar.

Susanna: Hjälpte det att titta på bilden?

Noor: Ja det gjorde det absolut. Men det var magen. Jag tror också att jag bara var ovan och inte visste hur jag skulle få till magen så hon inte skulle se gravid ut.

Susanna: Hade det varit någon skillnad om du hade haft istället för referensbild en referensskulptur-

Noor: Människa [skrattar].

Susanna: Ja människa eller skulptur, jag tänkte något tredimensionellt.

Noor: Jo det tror jag nog för då kan man också vända, så att det kan bli lite skillnad. Det är bara framsidan [som syns i inspirationsbilden].

Susanna: Vad var det mer för saker, det behöver inte vara problem men saker du behövde lösa medan du höll på?

Noor: Jag tycker inte den är så jättenajs egentligen. Den är inte så smooth om man ser på den där [pekar på sin inspirationsbild] så är den ju mer smooth. Den här [första skulpturen] är lite mer, man ser på den här [andra skulpturen] också.

Susanna: Du tänker på själva ytan?

Noor: Ja så det fick jag inte till. Jag fattar inte, jag fick bara inte till. Jag tror man ska ha extra vatten.

Susanna: Hur har du gjort då för att försöka släta ut den? Om du vill ha en slät yta?

Noor: Vatten och gå på [rör fingrarna framför skulpturen].

Susanna: Med fingrarna? Det finns svampar också.

Noor: Svampar?... Som man duttar med?

Susanna: Ja eller som man drar med ungefär som du gör med fingret.

Noor: Jaha, nästa gång [skrattar].

Susanna: Nästa gång [skrattar].

Därefter ber Susanna henne att berätta om vad hon lärt sig av att göra flera skulpturer. Samtalet fortsätter på liknande sätt som tidigare med fokus på hur Noor har provat sig fram i material, teknik och motiv. I samtalet synliggörs modellen för redovisning som Susanna har etablerat tidigare under kursen och hur den formar Noors handlingsutrymme och position. Samtalet avslutas med att Susanna ställer modellens sista frågan:

Susanna: Vad har du lärt dig?...

Noor: En sak att kvinnokroppar ser olika ut som, bara för att den kanske inte ser ut som på bilden betyder det inte att det är mindre kvinnokropp. Man ser att det är en kvinnokropp och alla ser olika ut, så kanske kan man tänka det på också.

Susanna: Ja precis, jag förstår du har inte bara lärt dig om materialet utan om budskapet bakom också.

Noor: Jag har verkligen lärt mig massor.

Susanna: Jag tänker också att du har lärt dig att våga prova och se vad som händer.

Under redovisningen följer Susanna modellen som hon formulerat, vilket innebär att hon ställer frågorna och Noor svarar. Hon leder Noor och stödjer henne att reflektera över sitt arbete. Betoningen ligger på reflektion över hur material, teknik och motiv valts och använts. Bildvalen tas också upp i relation till bildskapandet och hur de kopplas till tidigare arbete i kursen.

Noor intar en kunnig position genom att redogöra för och reflektera över sina val, arbetsprocess, problemlösning och vilket budskap som uttrycks genom skulpturerna. Samtidigt tar hon inte egna initiativ utan väntar på att Susanna frågar. Noors position framstår därför också som passiv då hon anpassar sig till den modell som läraren valt, vilket kan förstås som ett resultat av Susannas styrning av redovisningen. Bedömningssituationen har upprepats flera gånger under kursen, vilket tyder på att Noor är bekant med denna position som eleverna verkar förväntas inta vid redovisning.

Redovisningarna av elevernas arbeten innebär att varken Susanna eller eleverna förhandlar om hur positioner konstrueras utan Susanna styr genom att formulera frågor, bekräfta svar och peka på ytterligare lösningar. Eleverna diskuterar inte med varandra eller ställer frågor om sitt eller andras arbete utan följer Susannas ledning. Exemplet med Noor visar hur Susanna stödjer elevernas reflektioner över sitt bildskapande på ett framåtsyftande sätt, vilket

möjliggör att de kan öva på att inta kunniga positioner när de granskar sitt arbete och reflekterar över vilken kunskap som de har konstruerat. Dock begränsas deras agens av att de inte själva formulerar frågor och diskuterar sina arbeten sinsemellan. De deltar inte heller i beslut om hur tiden disponeras utan Susanna bestämmer det själv, vilket påverkar elevernas möjligheter att genomföra sin fördjupning. Däremot begränsar Susanna inte tiden för redovisningarna, vilket skapar utrymme för eleverna att reflektera över sitt arbete i sin egen takt.

### **Analys av genomförandet**

Lärarens styrning av undervisningens utformning begränsar både elevernas individuella och kollektiva agens under genomförandet. Hur läraren utformar handledningen styr hur eleverna själva kan överväga problemlösning, vilket inte ifrågasätts av vare sig lärare eller elever. Andra aspekter av undervisningen, såsom redovisningsform och tidsdisponering, är inte öppna för medbestämmande utan förbehålls läraren att fatta beslut om. Eleverna anpassar sig till den ram som läraren satt för deras handlingsutrymme. Läraren och eleverna verkar därmed fortsätta inta positioner såsom de är vana vid sedan tidigare, vilket innebär att någon vidare omförhandling av positionerna inte sker.

Inom den ram som läraren satt skapas visst handlingsutrymme där eleverna kan bygga vidare på tidigare kunskap och utveckla sina färdigheter inom material, teknik och motiv. Det kan förstås som en form av individuellt riktad agens där eleverna utifrån en fördefinierad struktur inte förhandlar om undervisningens innehåll utan snarare väljer mellan olika alternativ inom den ram läraren satt, vilken formas av den tekniska diskursen. Eleverna visar inget motstånd mot den satta ramen utan verkar snarare nöjda med det något ökade handlingsutrymmet inom problemlösning. Någon vidare diskussion eller reflektion över elevers medbestämmande initieras varken av läraren eller eleverna. De verkar upprätthålla en gemensam förståelse av att vissa beslut ska fattas av läraren och inte delas med eleverna.

Lärarens och elevernas positioner framstår därmed som i stort sett givna och utmanas inte i någon större utsträckning. Fokus ligger på att eleverna ska öva på problemlösning och samtidigt reflektera över hur de konstruerar kunskap i bildskapande. Interaktionerna visar därmed hur maktrelationen innebär att agens framstår som möjlig endast inom vissa ramar där läraren tränar eleverna i problemlösning snarare än medbestämmande över undervisningens innehåll. Det tyder på att de styrs av den övergripande skoldiskursen eftersom de upprätthåller uppdelningen av positionerna där läraren intar en kunnig position och eleverna en mer okunnig position. Diskursen styr vad som uppfattas som möjligt att förhandla om, samtidigt som den tränger undan en medbestämmandediskurs.

Handlingsutrymmet begränsas ytterligare för de elever som har rester eftersom dessa måste prioriteras för att säkerställa deras slutbetyg. Fördjupningen framstår inte som ett alternativ till rester utan mer som en frivillig

uppgift, vilket indikerar att elevernas egna val om vad de vill utveckla kunskap inom underordnas de uppgifter läraren markerar som obligatoriska. Läraren reglerar elevernas handlingsutrymme genom att styra mot resterna, vilket i sin tur framstår som en form av självreglering utifrån vad som förstås som betygsunderlag. Elevernas handlingsutrymme relaterar därmed främst till vad som gynnar slutbetyget och i mindre utsträckning till att utforska egna val och utöva agens.

Bildvalen kan förstås som strategiska val för att lösa uppgiften utifrån tidigare innehåll i kursen, snarare än uttryck för eget intresse för bilder och bildskapande. Valen kan visserligen sammanfalla med elevernas egna intressen men den bestämda ramen medger inte utrymme för andra material eller tekniker än de som har behandlats under kursen. Därmed utforskas inte bildvalen i en vidare kontext än den som redan har utformats tidigare under läsåret utifrån lärarens val av innehåll till undervisningen. Konstruktioner av kunskap som framträder som värdefulla är, liksom under planeringen, problemlösning med fokus på fördjupning inom material, teknik och motiv. Det implicerar att elevernas positioner är kopplade till att välja hur uppgiften ska lösas snarare än att påverka vad eller varför i utformningen av uppgiften.

## Reflektion

Nedan följer citat som belyser elevernas och Susannas reflektioner om planeringen och genomförandet av momentet. På grund av att upplevd tidsbrist valde de att endast reflektera tillsammans i hel grupp, vilket innebar att både Susanna och samtliga elever hade möjlighet att uttrycka sig.

Eleverna beskriver att de var engagerade i arbetet och deltog i beslutsfattandet. Samtidigt uttrycker de en förväntning på att läraren ska tydliggöra en ram för att stödja dem i att komma igång med uppgiften:

Edvin: Jag känner att jag varit mer engagerad i arbetet generellt... Jag har lärt mig att vara mer självständig under de här lektionerna. Susanna har ändå varit där och pushat en mot att göra arbetet men samtidigt känner jag att hon inte var drivfaktorn... att man har arbetat självständigt fast även haft stöd vid sidan av om man har behövt det.

Bianca: [Vi bestämde] allt som inte gäller betygsriterier och det Skolverket styr.

Ines: Jag tycker också att det varit skönt att vi haft en uppgift och vi har fått välja väldigt fritt. Men annars tycker jag det också är väldigt skönt att man har lite ramar för då är det lättare att komma på vad man ska göra och veta att man håller på med rätt sak.

Susanna bekräftar att eleverna deltog i beslut och förklarar att hon valde att inte planera momentet i detalj för att det skulle kunna anpassas till elevernas intressen och behov:

Jag hade en idé om att den här uppgiften skulle kunna fungera som en fördjupning i någonting som man hade gjort tidigare och ville göra mer av... så att jag tänkte att jag planerar inte alltför mycket innan för vi får se hur förutsättningarna blir... Det var ganska fritt att välja själva vad ni ville använda för material och teknik... För ni har haft det ganska styrt i år, att vi jobbat med ett specifikt moment typ akvarell... och sen har vi gått vidare till nästa teknik. Man skulle kunna göra något sånt här temaarbete mer fritt efter halva kursen också.

Eleverna menar att de ägnade mindre tid åt planering och fokuserade på att komma igång med skapandet:

Bianca: Jag skulle inte säga att det var någon riktig planering. Det var bara att jag gjorde första bästa idé jag kom på.

Hanna: Jag hade inte så mycket tid och jag visste redan vad jag ville träna på och jag planerade inte så mycket. Jag bara utförde den... Det hade varit skönt om man hade kunnat sitta här och jobba själv också efter skolan.

Deras reflektioner visar att de övat på att formulera ett eget arbete, samarbeta, skapa och använda material:

Ines: Vi alla har tränat på olika saker men det vi har gemensamt är väl att vi har fått öva just på att komma på en egen uppgift. Det kan vara ganska svårt och nu har vi fått träna på det.

Edvin: Jag tänkte våran [väggmålning i grupp innebar] lite så här samarbete och kommunikation främst.

Bianca: Jag gjorde sådant som jag redan kan, så kreativitet kanske.

Aisha: Lite mer själva akryl och färgen och skuggorna speciellt och kombinera färgerna.

Eleverna beskriver också att de uppskattade att inspirerades av varandras arbeten under redovisningen. Susanna reflekterar samtidigt över att tidsbrist begränsade möjligheterna att genomföra redovisningen i helklass.

Hanna: Det är bara att prata om hur man tänkte, vad man gjort och sen vart man fick inspiration... Man blir inspirerad av andra tycker jag för hur andra gjort.

Susanna: Jag tycker redovisningar alltid är intressanta att höra, sammanfatta, avsluta ett arbete och framför allt den här frågan om vad ni tycker att ni har lärt er tycker jag är spännande... jag [hade] tänkt mig att den här redovisningen

skulle vara framför klassen... så ni fick visa varandra. Men sen blev det som det ofta blir, tidsbrist, och vi var tvungna att lösa det bara... ni redovisade egentligen bara för mig men jag tvingade er lite att tänka efter.

Avslutningsvis reflekterar eleverna över att Susanna övat på att visa tillit till att de kan driva arbetet själva. Hon tillägger att processen även innebar att hon övade på tålmod:

Tilda: Du har övat på tillit till oss, i alla fall i början för då var du jätte så här [Susanna skrattar], kom in och kollade hela tiden... Du var väldigt kritisk, bra kritisk i början, har ni tänkt igenom det här rätt. Kommer det bli bra. Men sen efter hand såg du att det blev bra.

Susanna: Jag håller med om att ni ska fixa det men samtidigt blir det hela tiden det här med att man vet att vi har ett visst antal lektioner och man tittar på klockan ganska mycket hela tiden. Så i takt med att jag har sett det växa fram har jag slappnat av mer... den här typen av mer fria projekt där alla kan göra olika saker är en övning i att låta det vara lite kaos ett tag medan alla försöker hitta sin idé och sätta igång sin process och så där. Så det är väl en övning i tillit och tålmod kanske [skrattar].

Sammanfattningsvis framträder en samstämmighet i elevernas och Susannas reflektioner över hur eleverna kunde inta aktiva och kunniga positioner genom att formulera en egen uppgift och själva välja material och teknik. Eleverna beskriver att momentet innebar möjlighet att arbeta mer självständigt och att öva på samarbete och kreativitet. Samtidigt uttrycker de en begränsning av positionerna genom att de ägnade mindre tid åt att tänka igenom sin planering och inte övervägde olika alternativ. De verkar också uppfatta tillvägagångsättet vid redovisningen som givet.

Även Susanna uttrycker en begränsning av elevernas positioner genom att hon i förväg bestämt att momentet skulle fungera som en fördjupning av tidigare kursmoment. Samtidigt tyder hennes reflektioner på att hon förutbestämde i mindre utsträckning än tidigare under kursen och därigenom öppnade för mer medbestämmande. Både hon och eleverna reflekterar över att hon inledningsvis kontrollerade deras arbete, men att tillit utvecklades i takt med att eleverna visade att de kunde ta ansvar. Eleverna uttrycker också att de uppskattar att Susanna satte en ram, vilket kan förstås som att utrymme för deras agens skapades i relation till att de är vana med att hon fattar vissa beslut.

### **Analys av reflektionen**

Reflektionerna tyder på att maktrelationen i stort sett är oförändrad jämfört med innan momentet. Eleverna och läraren verkar tillfreds med och överens om uppdelningen av deras positioner, vilka framstår som i huvudsak formade av den övergripande skoldiskursen. Lärarpositionen under momentet innebar att hon förutbestämde en ram som eleverna anpassade sig till och utforskade sitt bildskapande inom. Samtidigt tyder lärarens reflektion på att hon

undersökte hur uppgiften i mindre utsträckning kunde förutbestämmas i relation till elevernas problemlösning.

Läraren och eleverna uttrycker att de förhandlade om elevernas medbestämmande över val av material och teknik. Eleverna reflekterar över att det ökade handlingsutrymmet ledde till engagemang i bildskapandet, men det framkommer även att vissa elever valde fördjupning utan vidare reflektion. Utrymme för elevernas agens verkar relatera till hur de förstår uppdelningen av elevernas och lärarens ansvar. Läraren ska sätta betyg och följa deras kunskapsutveckling, vilket framstår som en underförstådd legitimering av hennes beslut om ram för momentet. Eleverna förväntar sig att läraren ska fastställa innehållet och avgöra vilken kunskap som räknas som korrekt. Elevernas handlingsutrymme riktades därmed mot att välja hur uppgiften skulle lösas snarare än vad som kunde utforskas eller varför.

Elevernas aktiva och kunniga positioner beskrivs som möjliggjorda genom val av problemlösning. Positionerna liknar de som beskrevs under intervjun och framstår därför inte som omförhandlade i någon större utsträckning. Lärarens och elevernas reflektioner implicerar att hur de är vana vid att praktisera medbestämmande hindrade dem från att utforska vidare möjligheter för att skapa utrymme för elevernas agens, som framstår som individuellt riktad mot tekniska färdigheter i bildskapande. Under momentet övade eleverna på att genomföra uppgiften snarare än att förhandla om dess innehåll och syfte. Den riktade agensen tyder på att den övergripande skoldiskursen upprätthålls genom att lärarens position konstrueras som den som reglerar vilken kunskap som räknas som giltig, medan elevernas positioner formas genom anpassning i relation till denna ordning. Det bekräftas ytterligare av att eleverna verkar förstå medbestämmande som i linje med denna uppdelning.

Därför marginaliseras medbestämmandediskursen, vilket begränsade elevernas utforskande av hur de förhåller sig till bilder som visuell kultur och i relation till eget bildskapande. Samtidigt verkar eleverna uppleva mer medbestämmande, genom övning i samarbete och kreativitet, än vad som framträdde i klassrumsinteraktionerna. Det implicerar att medbestämmande upplevdes som realiserat trots att utrymmet för både kollektiv och individuell agens begränsades i praktiken av den ram som läraren definierade.

Den upplevda tidsbristen framträder som en styrande faktor för vad som ansågs möjligt att genomföra. Eleverna beskriver att de skyndade på sina val och läraren uttrycker behov av att kontrollera deras arbetsprocess samt ändrade redovisningsformen. Samtidigt har läraren tidigare uttryckt att allt innehåll i ämnesplanen redan var avklarat och att tidsdisponering kunde vara föremål för diskussion. Lärarens reflektion över tidsbrist framstår därmed som motsägelsefull i relation till hur utrymme för elevernas agens skapades. Tidsbristen framträder som en återkommande fråga i undervisningen och ledde under momentet till att eleverna och läraren självreglerade sitt handlingsutrymme, där eleverna inte övervägde alternativa val av fördjupning och läraren inte fullföljde sina ursprungliga intentioner med undervisningen.

Konstruktioner av kunskap som framträder som värdefulla under reflektionen, liksom under planeringen och genomförandet, är problemlösning med fokus på fördjupning inom material, teknik och motiv. Dessa konstruktioner av kunskap uttrycktes genom lärarens förutbestämda uppgift och kvarstod under hela momentet. Därför framstår synen på möjlig kunskapsutveckling som given på förhand och främst kopplad till den tekniska diskursen.

## Återträff

Då jag nio månader senare träffar Susanna och eleverna uttrycker de att aktionen till viss del har förändrat undervisningspraktiken. Eleverna beskriver att erfarenheten av att formulera en egen uppgift och driva ett mer självständigt bildarbete har utvecklat deras förmåga att hantera utmaningar och hitta lösningar även i andra kurser. Vissa elever uttrycker också att de använder denna erfarenhet när de skapar egna bilder på fritiden. De uppskattade möjligheten att fördjupa sig i något som väckte deras intresse under kursen. Samtidigt uttrycker andra elever att det var svårt att välja en fördjupning och att de därför hade föredragit en mer styrd uppgift, liknande de tidigare i kursen. Deras olika uppfattningar visar en spänning i hur eleverna förhåller sig till ökat medbestämmande, vilket inte givet uppfattades som positivt utan även mötte visst motstånd.

Läraren säger att hennes idé om ett ”mer fritt” temaarbete mitt i kursen inte kunde genomföras i årets kurs, med en ny klass, på grund av tidsbrist. Istället arbetade de med en uppgift i linoleumtryck som var mer öppen för elevernas medbestämmande än tidigare. Hon betonar att ambitionen att inkludera ett mer ”fritt” temat kvarstår inför kommande läsår. Årets bildklass ska, liksom den som deltog i studien, arbeta med en individuellt vald fördjupning eller tillsammans formulera en gemensam uppgift. Hon reflekterar också över möjligheten att framöver arbeta med mer övergripande teman som sträcker sig över längre tid och där elever deltar i beslut om innehåll. Samtidigt står dessa ambitioner i kontrast till att hon vill hinna introducera olika material och tekniker, vilket hittills lett till fler och kortare uppgifter. Läraren reflekterar indikerar en tidspress men också en möjlighet för eleverna att fördjupa sig inom sådant de hunnit prova. Utrymme för elevernas agens verkar därmed påverkas av hur läraren förhåller sig till mängden stoff och tids disponering.

När jag frågar eleverna hur de ser på att de formulerade en varsin individuell uppgift och inte en gemensam svarar de att en gemensam hade möjliggjort diskussion om hur den kunde lösas. Samtidigt menar de att den individuella uppgiften innebar fördelar genom att de inte jämförde sig med varandras lösningar och inspirerades av varandras val av fördjupning. Utifrån samma fråga förklarar läraren att hon redan före aktionen hade beslutat att eleverna skulle formulera en egen fördjupning, som en följd av att de provat olika material och tekniker under läsåret.

Jag frågar också läraren hur hon såg på möjliga alternativ för elever med rester, exempelvis om de kunde ha arbetat med både fördjupningen och rester. Hon svarar att dessa elever inte skulle ha hunnit med båda, vilket ledde till att de behövde fokusera på rester inför betygssättningen. Lärarens fokus på att genomföra ämnesplanen och sätta betyg framstår därmed som en begränsning av elevernas agens, vilket visar att betygssättningen inte bara reglerade vad som skulle bedömas utan också vilka möjligheter eleverna hade att påverka innehållet.

På en övergripande nivå uttrycker läraren en ambition att arbeta utifrån värdegrunden i läroplanen (Skolverket, 2011b, kap 1-2) genom att öppna för att elever deltar i vissa beslut i undervisningen. Samtidigt betonar hon att allt centralt innehåll i ämnesplanens måste behandlas innan utrymme finns för en mer ”fri uppgift.” Först då menar hon att elevernas intresse kan utgöra en utgångspunkt för att formulera en uppgift. Det tyder på att elevernas medbestämmande förstås som möjligt i den utsträckning läraren tolkar att ämnesplanens krav redan är uppfyllda. Ämnesplanen framträder alltså fortfarande som lärarens ansvar att tolka, snarare än ett innehåll som kan tolkas tillsammans med eleverna.

## Visuellt möte *Måla till musiken*

### Ämnet, kursen och den fysiska miljön

Ämnet *bild* består av sex kurser varav en är *bild och form – specialisering*, vilken eleverna och lärarna utgår från i den bildundervisning inom vilken momentet genomförs. Deras iscensättande av undervisningen regleras formellt av ämnesplanen och inför planeringen har bildlärarna Stina och Erika valt att visa samtliga punkter i det centrala innehåll:

- Bilden och bildens element, hur de uttrycker stämningar, betydelser och berättelser i olika genrer, samt hur betraktaren tolkar bilden utifrån dess beståndsdelar.
- Bilders sätt att avspegla olika perspektiv, till exempel genus och klass, etnicitet och ålder hos konstnär och betraktare.
- Planering av bildprojekt och arbete i konstnärliga processer.
- Undersökande arbete, problemlösning i bild, problematisering i bild.
- Strömningar i samtidskonst och populärkultur som inspiration till konstnärligt arbete.
- Fördjupning av uttrycksförmåga och hantverksskicklighet i två- och tredimensionella bildtekniker, i traditionella material och metoder och i nya

tekniker och medier, med syfte att utforma bildspråkliga budskap och konstnärliga gestaltningar.

- Utställning och presentation av färdiga arbeten. Marknadsföringsaspekter och grafisk formgivning.
- Kategorisering, analys, tolkning och värdering av egna, andra elevers och professionellas gestaltningsarbeten.
- Etiska frågeställningar och metoder för reflektion över arbetsprocessen, den egna arbetsinsatsen och resultatet (Skolverket, 2022a, centralt innehåll).

Eftersom det är läsårsstart har eleverna inte arbetat med något ur ämnesplanen varför Stina och Erika väljer att visa alla punkter för eleverna.

De 10 elever som deltog i studien arbetade med Stina och Erika i ett klassrum och flera tillhörande rum. Eleven som valde att inte delta arbetade i ett av de mindre klassrummen, vilket denna elev vanligtvis gjorde. Stina och Erika handledde även denna elev men jag följde inte eleven.

Bildsalen där denna grupp arbetar är belägen i skolans huvudbyggnad. I rummet står ett antal bord placerade till tre långbord, som används för gruppsamlingar och bildskapande. Framför långborden finns en tavla, filmduk och projektor. Bildsalen är utrustad med material för framför allt tvådimensionellt bildskapande såsom måleri och teckning. Salen har stora fönster längs med ena långsidan och på väggarna hänger bilder som eleverna skapat. I anslutning till denna bildsal finns flera andra salar för tredimensionellt bildskapande såsom keramik och grafik. Dessa salar var också tillgängliga för eleverna att arbeta i under studien. Sammantaget ger bildsalen och de omgivande salarna ett luftigt, ljust och generöst intryck. Det finns gott om arbetsytor och möjligheter att arbeta med bildskapande på olika vis.

Under sammanlagt 10 lektioner arbetar Stina, Erika och eleverna med att planera, genomföra och reflektera över en aktion i deras bildundervisning. Årskurs två och tre har vanligtvis en gemensam och en varsin lektion i veckan på 90 minuter. Stina och Erika undervisar årskurserna tillsammans och vanligtvis är det en av dem som leder lektionen, men under studien leder de oftast tillsammans. De ägnar en lektion åt planering, åtta åt genomförande och en åt reflektion. Årskurserna var uppdelade under planeringen eftersom de då bara hade en gemensam lektion i veckan. Under planeringen föreslog lärarna att eleverna skulle samläsa båda sina lektioner och göra en gemensam planering. Detta förslag ledde till en justering av schemalaggningen, vilket möjliggjorde att lägga faserna genomförande och reflektion på gemensamma lektioner.

## Elevernas och lärarens syn på medbestämmande

Under intervjun, som genomfördes innan planeringen, beskriver eleverna att de vanligtvis har begränsat utrymme för att delta i beslut. De efterfrågar att i

större utsträckning kunna påverka undervisningens innehåll och att föra dialog med lärarna. De uttrycker att de deltar i vissa beslut om motiv och uppskattar handlingsutrymmet som fanns när de arbetade med en utställning i en tidigare uppgift. I övrigt menar eleverna att det främst är lärarna som beslutar om ramar, såsom material, teknik och sätt att öva på kreativitet. Samtidigt uttrycker de att styrdokument påverkar undervisningens innehåll, vilket de kopplar till att läraren har ansvar för att fatta beslut.

Theo: Vi får mest en slags ram skulle jag säga... Vi får ofta nya material så vi vet inte hur man använder det, så får de lära ut en teknik... Därför blir det oftast att man inte väljer själv tekniken utan man lär sig en teknik.

Julia: Vi kan ha friheten att välja motiv ibland men annars vi ska teckna djur, vi ska göra statyer av människor. Det är bestämt mycket... det skulle väl kanske vara lite roligt att kunna välja själv... jag vill mer bestämma om motiv... eller jag vill kunna välja själv vad vi kan jobba inom det här materialet... [men] inte allt, för jag känner att det är för mycket ansvar på en själv och sen vet inte vi heller vad Skolverket vill att vi ska göra. Så jag tycker ändå att det är bra att lärarna får bestämma vissa delar.

Nova: Jag känner väl mig mer motiverad till att göra det om jag själv har haft någon [sic], säga om hur jag vill göra för jag tycker det är svårt att när någon säger åt en att du ska vara kreativ och göra på det här sättet. Då känns det som det är inte så kul när man känner att jag måste göra så här.

Johan: Jag vill gärna träna på saker som jag vet jag kommer använda i framtiden... Jag tycker inte om när det tar stopp för att vi kan inte göra så här för det är inte inom temat av uppgiften... Vi hade en uppgift där vi skulle göra en utställning för en park och då var det enda kravet att den skulle tåla regn... då fick man verkligen känna sig kreativ... [Men] jag vet inte allt som det innebär att bestämma om än... Jag är bara från elevens perspektiv... på elevråd tar man inte upp vad man vill göra med läraren... men om man har någon mer designerad fem minuter att prata med läraren om vad man vill göra.

Stina och Erika beskriver också att eleverna vanligtvis brukar delta i vissa beslut samtidigt som de betonar att struktur behövs. De uttrycker, liksom eleverna, att det är lärarna som sätter ramar för undervisningen och ibland väljer teman som innebär större handlingsutrymme för eleverna. De framhåller även att eleverna behöver styrning och att medbestämmande kräver tid och stöd. Stina och Erika betonar att de har ansvar för att stödja eleverna att klara sina studier.

Stina: Vi har väl haft en planering som vi visar när terminen sätter igång, kanske skulle jag säga att de har inte så mycket åsikter... Vi kanske inte bjuder in så mycket till det heller... De får bestämma inom ramen för uppgiften vilken bild det ska vara och vilket uttryck... när vi jobbar med temaarbeten då kan det hända att de får bestämma lite mer.

Erika: Ja precis, jag tänker nu när vi hade det här projektet med [utställningen i parken] ... [De] visste vad de kunde göra med olika material... Det var spännande men det flyter också ut väldigt mycket. saker tar mycket längre tid än vad man tror när elever får förvalta över sin egen tid och sitt eget materialval.

Stina: Ibland är det väldigt öppet och ibland är det väldigt snävt... Det är som att eleverna behöver... kortare uppgifter som är väldigt tydliga som de får vila i... vi brukar försöka varva när man ser att eleverna, ja men att de nästan på något vis vill ha uppstyrning. Man kan se det på dem på något vis. Beroende på hur nästan mycket de har att göra i andra ämnen, så kan, orkar de inte ta för mycket ansvar... och då kan man hjälpa de lite grand.

Erika: Så blev det nu i [kursen] fotografisk bild på vårterminen med treorna... Då sade jag att nu ska ni göra ett bildreportage. Ni får göra vad ni vill... och jag vill att det ska vara en etableringsbild och närbild... Några får idéer direkt och en del kan sitta två lektioner och fundera och då för att vi ska komma igång behöver jag gå in... Det är svårt det där att ta ansvar under frihet.

Stina: De där eleverna som Erika pratar om nu som inte kommer till skott de ska inte förlora i det här jobbet. För låter man de bara vara, det kan man också göra, låta de sitta där och så får de F eller E. Men det är inte heller schysst tycker jag, man måste ge dem, komma med på tåget.

Elevernas och lärarnas beskrivningar visar en relativt samstämmig syn på hur medbestämmande vanligtvis tar form i undervisningen. Medan eleverna uttrycker behov av dialog och ökade möjligheter att påverka undervisningen betonar lärarna istället elevernas behov av stöd och styrning. Deras olika förhållningssätt synliggör spänningar kring medbestämmande över undervisningens innehåll, där elevernas önskan om att i större utsträckning delta i beslutsfattande står i kontrast till lärarnas syn på nödvändig styrning. Medbestämmande framträder här som begränsat och styrt, där eleverna efterfrågar större möjligheter till dialog.

## Planering

Under planeringen öppnar Stina och Erika för elevernas medbestämmande om momentets innehåll, men tolkningen av ämnesplanen förbehålls lärarna. Eleverna förväntas istället ge förslag utifrån vad de har lust att arbeta med. Lärarna styr förhandlingen och behåller kontrollen över planeringen genom att ställa frågor, leda diskussionen och anteckna idéer. Samtidigt uttrycker Stina en förväntning på att eleverna ska utgå från sina erfarenheter av bilder när de föreslår idéer och ska ta beslut. Lektionens tidsramar och vilka elever som intar aktiva positioner påverkar vilken idé som slutligen väljs.

## Förhandling om momentets innehåll utifrån elevernas lust

Stämningen är koncentrerad när eleverna i årskurs tre läser två papper som Stina och Erika har delat ut. Det ena papperet visar en översikt av de uppgifter lärarna planerat för terminen, varav de första fem veckorna är avsatta för deltagande i studien. Överst på det andra papperet har Stina skrivit frågan ”Elevers medbestämmande, Vad händer om eleverna får välja bilder i sina arbeten, som de ska tolka och uttrycka sig kring?” Under frågan står punkterna i det centrala innehållet för *bild och form – specialisering* (Skolverket, 2022a). Hon läser punkterna högt och ger exempel på hur de kan tolkas. Stina ställer sig sedan vid tavlan, beredd att anteckna elevernas idéer och säger:

Och det [centrala innehållet] är någonting som vi lärare har rätt så bra koll på men jag tror att det är kanske inte där ni ska ta avstamp riktigt nu. Utan vad ni än kommer fram till så skulle jag nog säga att det ni gör kommer att omfattas av kanske några av de där centrala innehållen ändå... för ni är ju ändå bildelever och kursens övergripande mål är att jobba fördjupat med bild eller form. Så ja, nu får ni bestämma [med eftertryck]. Vad vill ni göra?

Johan ber direkt om att få beskriva en idé och Stina ställer följdfrågor:

Johan: Det är det här med musik och måla till musiken. Och idén då är väl att alla skriver en lapp med sin favoritlåt... och sen läggs det i en hatt och så drar man ur den och så gör man någonting till den musiken. Kanske ritar en bild, ett fotografi, en skulptur, alltså en öppenändad uppgift... för musik för mig, jag ser väldigt mycket saker, jag tänker, jag är visuell. Och när jag ser musik då ser jag videobilder, scener, historieberättelser, allt och jag tycker det skulle vara intressant att få lyssna på musik som jag själv inte lyssnar på och samtidigt se vad andra människor ser när de lyssnar på musik som jag lyssnar på.

Stina: Jag får fråga dig då Johan. Du säger vad jag ser, då menar du inre bilder?

Johan: Ja, inre bilder.

Stina: Kan jag sammanfatta det så här att man utgår från någon typ av musik, att man ger varandra musik och sen ser jag när jag hör den här musiken, vad får jag för inre bilder och där kan jag uttrycka mig med olika material och tekniker. Är det så du menar?

Johan: Ja men jag vill ha uppgifter som är öppenändade. Du börjar någonstans men du kan gå åt vilket håll som helst.

Stina: Ja valfritt uttrycksmaterial eller vad jag ska säga. Men det som är styrt då kanske i ditt det är att jag tar inte min egen musik utan jag får en musik av någon?

Johan bekräftar och Stina antecknar idén på tavlan. Hon och Erika fortsätter fråga eleverna vad de har för idéer:

Stina: Nu får ni prata, varsågod, Julia hörde jag.

Julia: Va? [tittar blygt]

Stina: Du sade något också?

Julia: Gjorde jag? [pratar tyst och skrattar]

Stina: Det finns inget som man inte törs säga här [ler].

Erika: Hade du något på gång? Någonting av lust som du skulle vilja göra? Det såg ut som att du hade något.

Julia: Alltså, jag tänker det här med musiken. Jag känner att jag själv skulle vilja teckna så att det fungerar bra det här med musiken som Johan hade.

Fler elever instämmer i att de vill teckna och Stina frågar hur de vill arbeta med det. Eleverna tittar tyst och avvaktande mot Stina som väntar på deras svar. Efter ett tag skriver hon ”teckna” på tavlan och säger att de ska fortsätta ”brainstorma” samt att det finns fem veckor avsatta för momentet.

Johan frågar om idéerna måste vara färdiga uppgifter eller om eleverna bara kan ”spotta idéer.” Stina och Erika svarar att det inte behöver vara färdiga idéer utan de kan utgå från ”var finns lusten.” Stina ger exempel på hur de kan hitta idéer genom att reflektera över hur de brukar titta på bilder, såsom de visade för varandra i slutet av föreläsningen:

Jag har sett en bild på, vem var det som har sett en spelbild till exempel, visst var det du Julia, någon tjej i rött och svart och vitt och så bara så här bilder [gestikulerar med händerna framför sig]. Ni har nyss suttit och tittat på massvis med olika bilder. Jag gick runt och tittade. Det var väldigt olika saker [med eftertryck]. Säg bara nu allt, det vill jag göra, det vill jag göra [gestikulerar inbjudande med händerna]. Ni har ju världens smörgåsbord här [ler].

Därefter fortsätter Stina och Erika att fråga eleverna vad de har lust att göra medan Stina antecknar förslagen på tavlan. Ellen vill prova blandteknik, Fatima teckna enligt konststilen pointillism, Theo designa ett brädspel och Sally teckna utifrån egen fantasi. Johan föreslår även träsnitt, ritstafett, ritplattor, vidvinkelobjektiv, kontraster, prova färgkombinationer och tolkning av citat. Samtliga elever följer uppmärksamt vad som sägs och skrivs på tavlan, men medan Johan är aktiv i att ge flera förslag är de andra eleverna mer avvaktande när lärarna frågar.

Johan intar en aktiv position genom att beskriva en idé om musik och föreslå olika material, tekniker och teman till momentets innehåll. Hans fråga om att ”spotta idéer” öppnar för ett utforskande och prövande sätt att delta i planeringen. De andra eleverna intar passiva positioner genom att vara tysta och avvakta när Stina och Erika frågar vad de vill arbeta med. Eleverna framstår

som ovana vid situationen och lärarnas upprepade frågor om vad de vill göra och hur de tittar på bilder fungerar som ett stöd för dem att uttrycka sina tankar. När de dessutom vänder sig direkt till eleverna, såsom till Julia, utmanar de eleverna att inta aktiva positioner. Stina och Erika intar därmed aktiva lärarpositioner som stödjer och utmanar eleverna att våga uttrycka sina tankar om momentets innehåll.

Stina och Erika öppnar dock inte för en gemensam tolkning av det centrala innehållet utan eleverna ska utgå från vad de har lust med medan lärarna har koll på ämnesplanen. Det framstår som att oavsett vad eleverna har för idéer rymts de inom ämnesplanen, vilket begränsar elevernas möjligheter att inta kunniga positioner eftersom deras idéer inte kopplas till det centrala innehållet. Elevernas agens handlar därmed främst om att överväga olika alternativ utifrån lust snarare än att ta ansvar för hur ämnesplanen relaterar till deras kunskapsutveckling.

Elevernas agens begränsas också av att Stina och Erika ställer frågor, antecknar idéer och bestämmer över tid. Eleverna deltar inte i beslut om arbetsformer för planeringen utan lärarna styr diskussionen och behåller kontrollen över processen, vilket begränsar elevernas möjligheter att inta aktiva och kunniga positioner i förhandlingen om momentets innehåll. Även om lärarna öppnar för medbestämmande om momentets innehåll sätter de samtidigt en ram för hur förhandlingen ska ske.

### **Aktiva positioner och tidsramar styr val av idé**

Efter ett tag frågar Stina om de har fler idéer och tillägger att deras förslag hittills handlar mycket om tekniker och val av material men att de under föreläsningen även tittade på bilder som intresserade dem. Hon frågar hur de vill arbeta med bilder och ger exempel:

Jag vill ta den här bilden på, det var någon katt någonstans med någon mössa eller något. Jag kanske vill använda mig av digitala verktyg för att jobba vidare med den här bilden. Vad är det med den här bilden som gör att jag tycker om den. Är ni med på tåget? Och mycket av det här [pekar på tavlan]. Om det är pointillism, ja men det är ett sätt att göra bilder på. Men vad är det för bild jag vill göra? Vad är det för bild jag vill utgå ifrån? Vad vill jag berätta? Vad vill jag uttrycka? För det är det, det handlar om, jag vill kommunicera med bilden.

När Stina tystnar frågar Johan ”så vi ska komma upp med saker som vi vill kommunicera?” Hon svarar:

Nämen alltså vad är det för bilder ni tycker om?... Vad är det för bilder ni vill ha som sprängbräda i ert jobb? ... Vi har massvis med saker här [pekar på tavlan]. Ska vi ringa in en grej här eller ska vi alla få göra vår egen del som vi kommit med förslag här?

Johan föreslår att de kan välja en gemensam utgångspunkt som ett specifikt material, teknik eller motiv. Lärarna frågar de andra eleverna hur de vill gå vidare med planeringen men de förblir tysta.

Eftersom både elever och lärare verkar tveka på hur de ska gå vidare med förhandlingen föreslår jag att eleverna kan diskutera i par utifrån de förslag som tagits upp. Eleverna engagerar sig i diskussion medan lärarna och jag går runt och frågar hur de tänker. Ett exempel på hur eleverna diskuterar är när Julia tecknar och förklarar sin idé för Sally som lyssnar:

Julia: Så kan man dela upp den [bilden] i fyra delar. På den här kanske man använder vanlig penna. Och sen så man bara tecknar på sidan där eller här kör man någonting annat, digitalt eller så vidare. Det blir en massa olika genrer i en uppgift.

Mari: Är det någonting ni skulle tycka var roligt?

Julia: Det känns som någonting intressant.

Sally: Mm [instämmande].

Mari: Du ritar just nu en fyrdelad bild.

Julia: Eller det kan också vara en tredelad bild eller bara en halv bild. Till exempel man väljer själv en slags bild och sen så gör man om den bilden i olika tekniker. Till exempel ena halvan kan vara svart-vit i prickar och den andra halvan kan vara färgglad med akrylfärger... På så sätt väljer man själv vilka tekniker man vill använda.

När samtalen avtar påpekar Stina att hon tidigare har valt bilder till undervisningen men att nu förväntas eleverna göra egna bildval:

Då fick ni utgå från Rembrandts bilder och jag menar vi utgår ju alltid från några bilder. Men då bestämde jag vilka bilder det skulle vara, nu har ni möjlighet att bestämma själva. Vilka bilder vill ni utgå ifrån? ... Vilka bildkulturer eller strömningar i samtiden? Vilka bilder har jag sett som jag tycker är intressanta som jag vill plocka upp och kanske göra någon mixed media av? Det här tycker jag var intressant. Jag vill berätta mer om det och jag vill uttrycka mig runt det.

Stina väntar på att eleverna ska svara men de avvaktar. Då fortsätter hon att ge exempel på hur de kan tänka:

Jag skulle säga att ni kommer lösa problemen. Ni kommer behöva utveckla er under processens gång men ni måste ha avstamp i någonting. Där jag får kanske en inre bild i den uppgiften som Johan pratade om musik. Eller att jag har en bild som jag var väldigt fascinerad av, den här spelbilden, vad är det med den här bilden som är så spännande? Jo det är perspektivet i den här bilden. Hon står liksom i underifrånperspektiv med ett svärd som kommer i en

vinkel som jag tycker är väldigt spännande. Jag skulle vilja göra egna bilder i det här perspektivet. Vad är det för perspektiv? Jo det är ett trepunktperspektiv. Då måste jag undersöka det... och jag vill göra de spelbilderna i japanska träsnitt och det har jag sett och det tyckte jag var väldigt snyggt. Förstår ni nu?

Adila nickar, Johan och Theo svarar ja medan de andra är tysta. Stina frågar igen om de ska välja en gemensam idé eller om alla ska välja individuellt. Hon påminner samtidigt att de har fem veckor till momentet. Theo svarar att de tillsammans kan utgå från idén om musik genom att eleverna både skapar och granskar bilder:

Att till exempel jag skriver en låt [på en lapp] och ger den till Fatima och hon ritat bilden som hon får av den här låten. Och sen så får jag den här bilden och sen så analyserar jag den här bilden. Skriver vad min tolkning av bilden är, hur jag tror att Fatima förstod den låten och varför hon ritade så här... och en jämförelse sen på hur jag skulle göra mot vad hon gjorde med bilden.

Johan tillägger att de kan leta bilder som inspiration för att uttrycka sin ”inre bild.” Lektionen börjar lida mot sitt slut och Stina frågar vad eleverna tycker om Johans och Theos förslag. De nickar som svar. Hon förtydligar att de själva väljer teknik, material och bilder och att de kan uttrycka känslor från musiken. Hon säger också att eleverna ska få handledning i teknik och material så de inte behöver begränsa sig till vad de redan kan. Därefter frågar Stina om eleverna är nöjda med musikidén. De svarar ja och då ringar Stina in idén på tavlan. Samtidigt betonar hon att de kan kombinera idén med de andra förslagen, till exempel att tolka en låt genom att använda pointillism. Stina avslutar lektionen med att be eleverna fundera på vilken låt de vill välja. Hon ber också om ursäkt för att lektionen drog över lite grand men att de ”måste komma fram till någonting så att ni vet vad ni ska göra.”

Senare samma vecka planerar Erika med eleverna i årskurs två, vilket går ganska snabbt eftersom eleverna redan verkar ha tagit ställning. Hon frågar vad de har lust att göra och säger att de kan välja något annat än årskurs tre. De svarar att de är främst intresserade av att själva välja material och teknik, vilket de anser passar bra ihop med årskurs tre idé om musik. Det innebär att både årskurs två och tre arbetar med en gemensam idé.

Johan intar fortsatt en aktiv position genom att fråga och ge förslag på hur de kan arbeta. Även Theo intar en aktiv position när han utvecklar musikidén om hur de kan samarbeta och analysera varandras bilder. Medan Johan och Theo utövar agens verkar de andra eleverna snarare acceptera deras förslag än att utöva agens. De intar fortsatt en passiv position och är mestadels tysta och avvaktar. Samtidigt innebär samtalen i par möjlighet för alla att diskutera idéer, men vad som sades tas inte upp i hel grupp eftersom Stina direkt går vidare till att fråga om bildval.

Stina fortsätter att inta en aktiv läroposition när hon vägleder eleverna genom att ställa frågor och ge exempel på hur de kan tänka om innehåll och

bildval. Hon utmanar eleverna att inta aktiva positioner genom att upprepat fråga hur de vill välja bilder och innehåll. Samtidigt stödjer hon deras aktiva positioner genom att uttrycka att de kommer lösa problem och utveckla sig under processen utifrån ett eget intresse. När lektionen lider mot sitt slut föreslår hon att gå vidare med Johan och Theos förslag trots att de andra eleverna inte hunnit berätta vad de diskuterade i par, vilket visar att även tidsramar styr förhandlingen och begränsar utrymmet för elevernas agens.

### **Analys av planeringen**

Maktrelationen i klassrummet omförhandlas när lärarna öppnar för medbestämmande om momentets innehåll och stödjer eleverna att inta aktiva positioner. Samtidigt framträder att de elever som intar aktiva positioner i större utsträckning utövar agens än de elever som intar mer passiva positioner. Deras agens begränsas genom att lärarna inte möjliggör deras röster att bli hörda i samma utsträckning. Den avvaktande hållningen kan förstås som att de är vana att inta passiva positioner, vilket tyder på att dessa elever hade behövt mer stöd för att öva på att inta aktiva positioner. De verkar inte hinna bli tillräckligt trygga i situationen att pröva medbestämmande innan det är dags att fatta beslut. Det innebär att de elever som intar aktiva positioner påverkar val av innehåll i större utsträckning eftersom deras förslag utgör beslutsunderlag, vilket inte möter något synbart motstånd.

Istället riktas förhandlingen mot att hinna fatta ett beslut innan lektionen slutar, vilket framstår som högre prioriterat än att avsätta mer lektionstid för att skapa talutrymme och möjligheter att öva på aktiva positioner. De fem veckor som lärarna avsatt för momentet framstår därmed som en styrande faktor som inte ifrågasätts, vilket begränsar utrymmet för elevernas agens. Eleverna deltar inte i beslut om tidsdisponeringen utan förväntas anpassa sina förslag till den tidsram som lärarna bestämt, vilket gör att studien framstår som ytterligare en skoluppgift som ska klaras av.

Samtidigt som lärarna utmanar hur positioner intas framträder att deras vana att leda processen i klassrummet påverkar förhandlingen. Det framstår som givet att lärarna ska leda planeringen och välja arbetsformer medan eleverna följer, vilket kan förstås som ett uttryck för hur positionerna styrs av den övergripande skoldiskursen. Även om elevernas positioner närmar sig lärarnas genom att de deltar i planeringen av innehåll är det fortsatt lärarna som styr samtalet genom att ställa frågor som eleverna förväntas besvara. Eleverna visar inget motstånd mot denna styrning utan anpassar sig genom att inta en mer passiv position som svarande.

Lärarna intar en position som experter på att tolka ämnesplanen, vilket kan förstås som en förväntad position i relation till deras uppdrag. Elevernas kunliga positioner begränsas genom lärarnas tolkningsföreträde, vilket innebär att tolkning av ämnesplanen förblir underförstådd när eleverna föreslår idéer till momentet. Både tid och ämnesplan framstår som faktorer som inte relateras till elevernas agens utan snarare lärarnas privilegium. Samtidigt implicerar

uppdelningen av positionerna att ansvaret för elevernas kunskapsutveckling är förbehållet lärarna.

Lärarna initierar förhandling om bildval och riktar den mot vilka bilder eleverna möter i sin vardag och hur dessa kan användas som utgångspunkt för elevernas bildskapande. Genom att fråga och ge exempel på hur eleverna kan utgå från bilder de möter skapas utrymme för att diskutera elevernas egna erfarenheter av visuell kultur. Eleverna förblir dock avvaktande, vilket kan förstås utifrån att de verkar mer intresserade av att diskutera material och teknik än att reflektera över bildval. De föreslår vilka slags bilder de vill skapa och att bilder kan väljas som inspiration för att stödja deras skapande.

Konstruktioner av kunskap som framstår som värdefulla är hur musik kan tolkas visuellt och att tillsammans granska och analysera elevernas skapade bilder. Eleverna lägger också fokus på att utveckla kunskap om olika material, tekniker och motiv. Lärarna betonar elevernas egna erfarenheter av bilder som en utgångspunkt för att konstruera kunskap om hur bilder som eleverna gillar kan skapas, vilket relateras till att eleverna därigenom kan utveckla sitt eget bildskapande.

## Genomförande

Nedan följer beskrivningar och tolkningar av interaktionerna mellan Stina, Erika och eleverna under genomförandet av momentet. Inledningsvis fattar Stina själv beslut om tidsdisponeringen och uttrycker att lärarna kommer kontrollera att eleverna använder den avsatta tiden. Lärarnas handledning innebär både stöd och styrning av elevernas bildarbete vid val och användning av material och tekniker. Efter några lektioner initierar Stina en gemensam tolkning av det centrala innehållet i ämnesplanen. Hon öppnar även för förhandling om redovisningsform, där eleverna utmanas och stöds att inta aktiva och kunniga positioner genom att uttrycka sina tankar och fatta ett gemensamt beslut. Under redovisningen skapas utrymme för elevernas agens genom att de tolkar bilder och relaterar till egna erfarenheter av musik och bilder.

### **Agens i bildskapande men begränsad i tidsdisponering**

Lektionen efter planeringen inleds med att Stina ber eleverna skriva sina låtval på lappar som läggs i en hatt. Eleverna drar en varsin lapp tills alla har fått någon annans låt. Stina ber dem lyssna på låten medan de skriver ner ord om vad den handlar om och skissar på idéer till sin bild.

Efter att de lyssnat och skissat ber hon eleverna berätta inför gruppen vilka idéer de har. Hon frågar vilka material de vill använda och antecknar på tavlan: lera, tyg, stor målarduk, akrylfärg och teckningsmaterial. Eftersom flera elever funderar på hur de vill teckna föreslår Stina en genomgång av olika teckningsmaterial, vilket eleverna visar intresse för. Hon föreslår att de själva också kan leta i bildsalen efter både analoga och digitala material och tillägger att

”ingenting är omöjligt.” Därefter säger hon att de också ska leta bilder som inspiration för hur de kan gestalta sin idé och dokumentera sin arbetsprocess.

Stina skriver en veckoplanering på tavlan och vänder sig till eleverna för att diskutera tidsdisponering:

Sen vill jag att ni ska vara med och bestämma en sak till och det är tiden. Tiden är inte oändlig... det var förra veckan vi började... och vi ska hålla på i fem veckor, så här ska det vara klart [skriver KLART! på femte veckan] ...så idag tror jag nog vi får lov att säga att skissen ska vara klar. Nu bestämmer jag, ni hör det, men vad tycker ni?

Johan svarar att det låter bra medan de andra eleverna är tysta och några tittar ner i bordet. Stina fortsätter säga ”jag tror det måste vara så om vi ska hinna det här.” Erika kommenterar att det finns möjlighet om de vill ”vara här och måla på andra tider än projektet också. Visst måste det få vara så?” Hon vänder sig mot Stina som instämmer men påpekar att de måste förhålla sig till den ”faktiska arbetstid” de har och räkna med att eleverna ska hinna med sitt arbete under lektionstid. Hon räknar på tavlan att de har 12 timmar till bildskapande och säger att ”det borde ni väl hinna, eller hur?” Eleverna hinner inte svara innan Stina tillägger att de ska ha hunnit minst halvvägs med sitt arbete efter tre veckor.

Därefter uppmanar Stina eleverna att planera sin tid men att de inte får göra en liten teckning och tycka att de är klara nästa vecka. Hon frågar hur de ska tänka om det skulle bli så. Tystnad uppstår och efter stund frågar Johan vad hon menar. Stina förklarar att de inte får bli klara för snabbt utan ska använda tiden. Johan rycker på axlarna och svarar att han inte vet medan de andra eleverna är tysta. Hon säger att ”då bestämmer Erika och jag hur processen ska gå vidare. Kan vi säga så, är ni med på det?” Erika nickar och Johan svarar ja medan resten av eleverna är tysta. Stina tittar på klockan och säger att det är dags att fortsätta arbeta. Hon påminner att de innan lektionens slut ska visa sina färdiga skisser och materialval. Samtidigt uppmanar hon eleverna att be om hjälp eftersom hon och Erika är där för att ”arbetsleda [dem] och se till att det blir rätt grejer.” Rörelse uppstår i rummet när eleverna öppnar sina datorer och går för att hämta material.

Stina intar en aktiv lärarposition genom att stödja elevernas val av material, teknik, motiv och bilder. Hon skapar utrymme för deras agens genom att peka på möjligheter att göra val och be om handledning vid behov. Eleverna intar aktiva positioner genom att tolka låtar, skissa på idéer och själva välja material och motiv.

Samtidigt begränsar Stina elevernas agens genom att styra hur tiden ska användas. Hon beslutar när skisser, materialval och bildskapande ska vara färdiga. Stina ställer frågor men tar själv besluten utan att diskutera dem med eleverna. Hon uttrycker även att lärarna kommer kontrollera elevernas arbete och styra det om de inte använder hela den avsatta tiden. Eleverna intar passiva

positioner när de svarar med tystnad och att de inte vet. Även Erika intar en passiv position genom att följa vad som sker men inte fortsätta förhandlingen om tid när Stina inte stödjer hennes förslag.

### Stöd och styrning i elevernas bildskapande

Den följande lektionen håller Stina en genomgång av olika teckningsmaterial i blyerts, tusch, torrpastell, kol och akvarellpennor. Eleverna följer Stinas demonstrationer uppmärksamt och fortsätter sedan med sitt bildskapande. Stämningen i klassrummet är lugn och koncentrerad när eleverna försjunker allt mer i sitt arbete medan Stina och Erika rör sig i klassrummet för att handleda dem i material, teknik, komposition och bildval. Ett exempel på hur Stina handleder är när hon sätter sig bredvid Adila och frågar hur det går:

*Pågående bildarbete med tolkning av låten Bernadette av IAMX (2015). Torrpastell av elev Adila, 2023. Används med tillstånd.*



**Figur 12**

Adila: Men jag vet inte, ska jag [tar sig för pannan och pekar på teckningen], jag tycker att det blir, jag vet inte. Det känns lite konstigt.

Stina: Känns det konstigt? Vad är det som är konstigt?

Adila: Jag vet inte, träden liksom.

Stina: Det ser ut som någon typ av skräckträd. Det kanske är meningen att det är döda träd? Det finns inga löv eller någonting... Ska du lägga på någon färg? Vill du att det ska vara mörkt?

Adila: Ja det vill jag men jag vet inte vilken [vilar hakan i handen].

Stina: Kanske kol eller svart krita [tar fram en svart krita]. För jag tror att om det är skräckkänsla du vill ha då kanske att du ska måla mörkt där för den här färgen är ganska snäll [pekar på träden] ...Då kommer träden komma fram och så får du djup i bilden för den är ganska platt nu och du får en mörkare känsla...

Adila: Det vill jag [med eftertryck].

Stina: Får jag ta lite? [tar upp en svart krita]

Adila nickar och följer Stina som visar hur den svarta kritan kan användas för att skapa djup i bilden genom att teckna svart mellan träden.

Stina: De [ljusa mellanrummen] kommer försvinna i bakgrunden. Kanske det är mera skräck i det [mörkare]? Men då måste du fylla i här [pekar på mellanrummen]. Jag vet inte vilken krita som är bäst. Den [som du håller i] kan du dra i här [pekar på träden].

Adila: Den här [kritan] är också lite mörkare [börjar teckna].

Stina: Så att du får lite skräck i bilden [reser sig upp].

Adila: Jo [tecknar].

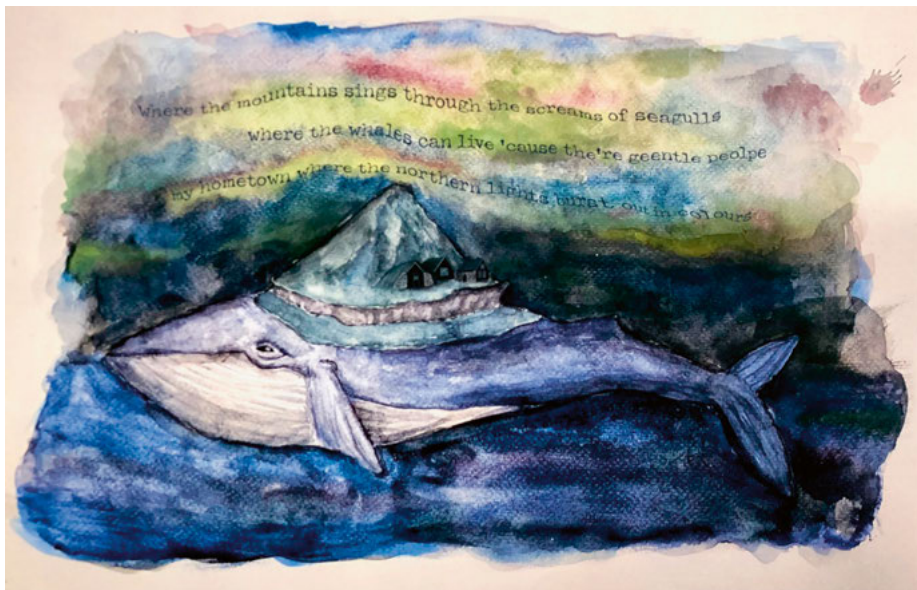
Adila koncentrerar sig på att teckna svart mellan träden och Stina går vidare till en annan elev.

Stina handleder Adila genom att ställa frågor och tolka hennes svar, men handledningen riktar arbetet mot en specifik lösning och begränsar därmed Adilas agens snarare än öppnar för utforskande av olika handlingsalternativ i bildskapandet. Istället för att pröva egna uttryck styrs Adila mot Stinas idé om kompositionen. Det innebär att det är Stinas vision av hur bilden kan utvecklas som prövas. Valet av teknik och uttryck styrs av hennes förslag, vilket gör att Adilas position framstår som passiv snarare än aktiv.

Ett exempel på hur Erika handleder eleverna är när Ellen frågar hur hon kan använda digital teknik för att utveckla sin akvarellmålning:

Erika: Men vet du vad jag tycker att du gör? Du kan leta efter referensbilder på hus som du har tänkt dig och... då lägger du in dem i ett lager [pekar på Ellens Ipad] sen fyller du ut det lagret och illustrerar ovanpå... Det är som att jobba med kollage, precis som att du skulle klippa ut bilder och klistra fast...

*Tolkning av låten Húsavík (My Hometown) från filmen Eurovision Song Contest: The Story of Fire Saga (2020). Blandteknik av elev Ellen, 2023. Används med tillstånd.*



**Figur 13**

Ellen letar bilder på hus på sin Ipad och hittar en bild hon vill använda. Erika visar hur hon kan spara den som en skärmdump och sedan redigera den:

Erika: ...Du kanske inte behöver ha hela den där [bilden]. Du kanske inte behöver ha det där gräset med, tror du?

Ellen: Nej det tror jag inte [tittar på bilden].

Erika: Du var bara intresserad av husen, eller hur? Då croppar du den så mycket att det bara är husen med där.

Ellen: Ja [beskär bilden].

Erika: Så, bra och sen så tar du klar däruppe. Nu ligger den bilden där. Nu går du in i [programmet] Fresco där du har din val, i ritprogrammet. Men du måste ha den [bilden på hus] i ett nytt lager annars kommer du behöva sudda ut den... och så flyttar du runt den dit du vill ha den.

Ellen provar placeringar av bilden med hus ovanpå sin egen bild av valen.

Erika: Det kanske är snyggt att den [bilden med hus] sticker ut lite grand, tror du? Ser du vad som händer? Ser du här kommer en vik med här och sen sticker det ut ett hus där [pekar på bilden], att det kan vara en visuell effekt.

Ellen: Jag vet inte hur man tar bort eller suddar ut [övergångar mellan lager]. Det är lite, om man kan luta det, i det perspektivet, kanske?

Erika: Vad känner du själv?

Ellen: Jag vet inte, jag tror det blir skevt liksom.

Erika: Men frågan är om du vill att husen ska vara sneda eller att de bara ska vara byggda rakt över. Du kan jobba med det sen i nästa. Alltså om du tecknar av dem så kan du jobba vidare sen när du har tecknat. Så att prova lite här [visar exempel på redigering].

Ellen fortsätter redigera sin bild och Erika vänder sig till en annan elev.

Ellen intar en aktiv position när hon väljer bild, avgör beskärning och provar olika placeringar. Erika stödjer positionen genom att visa tekniker och föreslå olika lösningar, men samtidigt innebär hennes handledning en viss styrning av handlingsutrymmet. Genom att föreslå specifika tekniska lösningar och estetiska riktlinjer visar Erika vilka handlingsalternativ som framstår som möjliga och önskvärda. När Erika ställer frågor om vad Ellen ser och känner i bilden skapas dock viss möjlighet till reflektion över bildskapandet. Ellens agens framträder därmed som riktad mot att prova alternativ som definieras genom Erikas vägledning.

Exemplen ovan visar hur handledningens utformning påverkar elevernas möjligheter att inta aktiva positioner. Medan Stina vägleder mot ett specifikt uttryck visar Erika vissa alternativa lösningar som kan provas. Handledningen styr därmed bildskapandet på olika sätt, vilket påverkar i vilken utsträckning eleverna kan utöva agens.

### **Förhandling om tolkning av ämnesplanen**

Efter några lektioner med bildskapande inleder Stina en lektion med att dela ut ett papper med det centrala innehållet. Hon säger till eleverna ”jag vill att ni tittar på de här punkterna, gör vi det här?” Hon ber dem att diskutera och anteckna hur de uppfattar att deras arbete med musikidén relaterar till punkterna. Innan de diskuterar ger Stina ett exempel på hur punkterna kan tolkas. Hon läser den första punkten högt ” [b]ilden och bildens element, hur de uttrycker stämningar, betydelser och berättelser i olika genrer, samt hur betraktaren tolkar bilden utifrån dess beståndsdelar” (Skolverket, 2022a). Sedan tolkar hon punkten:

Alltså helt enkelt hur uttrycker bilden en stämning... Har vi jobbat med det här? De delar som är i min bild uttrycker de någon typ av stämning och berättelser? Vad har jag för genrer? Det är det jag vill att ni ska fundera över... Är ni med? [eleverna nickar] ...Och nu räcker ni upp handen om ni tycker det är svåra uttryck och begrepp.

Eleverna vänder sig till varandra och diskuterar engagerat medan Stina rör sig i klassrummet för att svara på frågor och exemplifiera tolkningar, vilket samtalet med Julia, Nova och Alice är ett exempel på:

Stina: Är det några begrepp och ord som ni inte tycker att ni förstår?

Nova: Första [punkten].

Stina: Och då är det så här, bildens element, hur uttrycker de stämningar? ...till exempel tjejen där [i Novas teckning], det kan vara slottet, träden [i Alices teckning], perspektivet i bilden [som Julia arbetar med]. Alltså hur jag har byggt upp bilden. Tycker jag att de uttrycker stämning? Tycker jag att de berättar någonting i någon speciell genre? Ja din teckning [Nova] är en serie-teckning, det är en genre ...Ja jag tycker att jag har fått berätta någonting i min genre kan du [Nova] säga för du har gjort det här med bilder [i din serie] ...Få se [funderar] är det nu någon betraktare som har tolkat era bilder utifrån det som är med i bilden?

Julia: Inte än.

Stina: Nej inte än ...skriv det Julia. Det har vi inte gjort än men det ska vi göra.

Medan Stina förklarar lyssnar Julia, Nova och Alice uppmärksamt och nickar ibland. När Stina går vidare till en annan grupp fortsätter de att diskutera punkterna.

Efter cirka 15 minuter frågar Stina om de hunnit diskutera klart, vilket eleverna bekräftar. Hon frågar varje grupp vad de diskuterat om punkterna i det centrala innehållet. Eleverna beskriver utifrån punkternas formuleringar vad de anser att de har arbetat med eller inte. Stina ber eleverna att utveckla och motivera sina svar. Ett exempel på hur de interagerar kring det centrala innehållet är när de pratar om den tredje punkten:

Stina: Planering av bildprojekt och arbete i konstnärliga processer. Vad säger ni om det? Fatima?

Fatima: [tittar på papperet och funderar] Ja det har vi gjort [nickar].

Stina: Ja det har vi gjort. Hur gjorde ni Molly?

Molly: Ehm [funderar] vi planerade mycket med tiden och att man tar valet att kolla och planera ut sitt arbete efter hur mycket tid vi har.

Stina: Du tycker att ni har haft väldigt bra koll på tiden?

Molly: Ja.

Stina: Det här med konstnärlig process då? Tycker ni att ni har kunnat använda er av det? Vad säger ni? Alice?

Alice: Ja det har vi gjort [nickar].

Stina: På vilket sätt?

Julia: Vi har kunnat tagit diskussion om bilder, vi har referensbilder, vi har kunnat skissat och planerat hur vi vill, ja måla, tryck och sånt i bild.

Stina: Ni har kunnat jobba fram en bild med hjälp av andra bilder och skisser och så där. Och Johan du har ju till och med fotograferat [arbetsprocessen] och det har ni nästan gjort allihop. Men du har tagit fram bilder och kollat hur såg den ut från början [Johan nickar] och det är processen som du kan se där. Då kryssar vi av den [punkten].

Efter att de har gått igenom alla punkter ber Stina eleverna att fortsätta med sitt bildskapande.

Stina intar här en aktiv lärarposition genom att vägleda eleverna i hur ämnesplanens innehåll kan tolkas. Hon ger konkreta exempel och stödjer eleverna i att diskutera hur deras bildarbete kan kopplas till det centrala innehållet. Eleverna intar aktiva och kunniga positioner genom att tolka formuleringar och bedöma hur dessa motsvarar deras bildarbete.

Samtidigt begränsas elevernas agens av att Stina styr processen genom att leda samtalet med riktade frågor, besluta om arbetsformer och avgöra när de ska avsluta tolkningen. Kryssandet av punkter framstår huvudsakligen som en övning i att bekräfta vilka delar de har arbetat med snarare än att möjliggöra djupare förståelse om vad punkterna kan betyda. Tolkningen av ämnesplanen tenderar därför att handla om att visa att kraven är uppfyllda istället för att stödja elevernas fördjupade förståelse av dess betydelse för deras kunskapsutveckling. Därmed begränsas elevernas agens och förhandlingen om hur innehållet kan förstås präglas snarare av anpassning inom givna ramar än av självständiga tolkningar och reflektioner.

### **Förhandling om redovisningsform**

Lektionen innan redovisningen inleds med att Stina öppnar för elevernas medbestämmande över hur de vill redovisa. Hon säger att ”på något vis ska alla få se allas bilder. Hur tycker ni att vi ska göra?” Johan svarar att han vill stå framme vid tavlan, berätta om sin bild och att musiken ska spelas. Stina ber eleverna att diskutera vad de tycker i par, vilket de engagerar sig i.

Efter en stund frågar Stina vad de kommit fram till och vänder sig först till Sally och Ellen. De säger att de helst inte vill stå framme vid tavlan och Stina frågar om det finns något annat sätt. Sally och Ellen tvekar, skrattar och tittar på varandra. Stina föreslår att ”man kan gå runt som på en konstutställning”

inne i bildsalen, vilket de tycker låter bra. Stina vänder sig till Nova som föreslår en annan lösning:

Vi tänkte om man satt dem framme vid tavlan och så spelade man låtarna. Vi var inte så taggade på att stå framför gruppen och prata utan någon annan kan fråga. Vi kan sitta kvar här [runt bordet] så det inte blir så utpekad.

Stina nickar och frågar Theo och Johan vad de tycker. De håller med om att bilderna ska visas tillsammans med musiken. Stina antecknar ”spela musiken och sätta upp bilderna som en utställning” på tavlan och kommenterar att det verkar vara en lösning som alla vill ha. Johan tillägger att det vore roligt om den som valt låten kommenterar bilden och då föreslår Stina att de kan stå bredvid bilden och berätta. Erika påminner att Sally och Ellen inte vill stå framme vid tavlan. Johan försöker övertyga att ”det är bra att träna också” och att det är en ”lugn och säker grupp.” Sally och Ellen ser tveksamma ut och Erika sätter sig vid deras bord. Hon frågar om det skulle kännas bättre att sitta runt ett långbord och prata tillsammans samtidigt som de visar bilderna. Ellen håller med men uttrycker att hon helst inte vill det. Sally tittar ner i bordet och båda säger att det känns ”läskigt” att visa och berätta för varandra. Erika svarar att det är bra att träna och att det inte finns rätt eller fel saker att visa och berätta utan de själva bestämmer vad deras bild uttrycker. Stina instämmer och säger att hon och Erika kan hjälpa till att leda samtalet. Erika betonar att de som vill kan prata utan ledning.

Stina vänder sig till Nova, Alice, Theo och Johan och frågar vad de tycker. De svarar att det låter bra att sitta runt långbordet men Johan vill hellre stå. Stina svarar att de själva kan välja vilket de föredrar och skriver ”runda bords-samtal” på tavlan. Hon frågar om eleverna ”är med på det” och tillägger att de som tittar på bilderna också kan tolka dem om de vill. Johan föreslår att de kan tolka bilden tillsammans, lyssna på musiken, tolka bilden igen och därefter kan bildskaparen förklara sin bild. Stina ber eleverna att i par diskutera Johans förslag.

Eleverna diskuterar och efter en stund frågar Stina vad Ellen och Sally tycker. De säger att de inte vet och fnissar, tittar på varandra och skakar på huvudet. Stina frågar vad de tycker om att först tolka bilden utan musiken och sedan lyssna och tolka igen. Ellen svarar att det finns för- och nackdelar och att ”lyssnar man på musiken får man helheten.” Johan flikar in att ”man får helheten efter”, vilket Ellen håller med om och säger att de kan börja med att tolka bilden. Ellen och Sally vrider sig av fniss och kryper ihop. Stina frågar om de menar att det blir annorlunda mellan att lyssna på musiken samtidigt eller efter de tittar på bilden, vilket de bekräftar. Stina frågar Alice och Nova vad de tycker. De fnissar och tittar på varandra och säger ”oklart” och att de inte har någon bestämd åsikt om det. Stina nickar och vänder sig mot tavlan och skriver en sammanfattning av vad som uttryckts:

- 1) Se och tolka andras bilder
- 2) – lyssna och tolka igen. 🎵
- 3) – Den som gjort bilden berättar om bild/process.

Hon frågar om detta blir ”en bra analys av varandras arbeten och få en publik?” och tillägger ”kommer ni ihåg det centrala innehållet? Få någon som tittar på bilderna och man berättar någonting med sina bilder för en betraktare?” Eleverna svarar ja och Stina ber dem fortsätta arbeta med sina bilder.

Stina intar en aktiv lärarposition när hon frågar eleverna flera gånger vad de tycker, ber dem diskutera i par och uttrycka sina åsikter om val av redovisningsform. När eleverna vill göra på olika sätt utmanar hon dem att inta aktiva positioner genom att fortsätta fråga och be dem formulera sina tankar. Hon skapar talutrymme för eleverna och söker efter sätt att kombinera deras idéer.

Johan intar en aktiv position genom att ge flera förslag och försöka övertyga andra elever att välja hans alternativ. Sally och Ellen visar motstånd mot Johans idé att stå vid tavlan när de fnissar, skakar på huvudet, tittar ner i bordet och säger att det känns ”läskigt” att visa och berätta. Erika stödjer dem att inta aktiva positioner genom att sätta sig bredvid, fråga hur de vill redovisa och betona att de själva bestämmer vad deras bilder uttrycker.

Nova intar en aktiv position när hon bidrar med ett förslag på hur redovisningen kan läggas upp. Samtidigt intar hon och Alice passiva positioner genom att fnissa och säga att de inte har någon bestämd åsikt. Även Theo intar en passiv position genom att mest lyssna och instämma i vissa förslag. De passiva positionerna tyder på att eleverna är ovana med situationen att delta i beslut om redovisningsform. Fnissandet och de osäkra svaren kan också förstås som sätt hur eleverna utövar agens för att hantera förslagen om redovisningsformer som de verkar uppleva som obekväma.

Samtidigt som Stina öppnar för medbestämmande under förhandlingen om redovisningsform begränsar hon också elevernas agens genom att styra processen. Hon inleder med att besluta att alla ska se varandras bilder, fördelar ordet under samtalet och avslutar förhandlingen med att sammanfatta hur elevernas olika idéer kan kombineras och kopplas till ämnesplanen.

### **Redovisning utifrån elevernas egna erfarenheter och tolkningar**

Redovisningen inleds genom att Stina ber eleverna att ställa sina bilder på stafflier i bildsalen. Stina frågar om eleverna vill att även hon och Erika ska delta i att berätta sina tolkningar av bilderna och eleverna säger ja. De använder redovisningsformen de valde förra lektionen och turas om att berätta sina tolkningar. Den som har skapat bilden lyssnar först på de andras tolkningar och förklarar sedan sin komposition. Ett exempel på hur redovisningarna genomförs är när de tolkar Sallys bild, som är baserad på en låt från ett datorspel

som kombinerar rytmiskt spelande med skräcktematik. Under denna redovisning deltar eleverna Sally, Johan, Ellen och Theo.

*Tolkning av låten Come along with me från fan-projektet Pibby: Apocalypse (2022). Digital teckning av elev Sally, 2023. Används med tillstånd.*



**Figur 14**

Johan: När jag ser dockorna som hänger där tänker jag på filmen *Eight...* Det handlar om små tygdockor som lever i en apokalyps... Det är väldigt mystiskt... ungefär som att det skulle vara en mobil över, vad heter det, krubba. Men den står ändå på en plattform som om det vore en karusell.

Ellen: Jag tänker mycket på gamla leksaker eller övergivna leksaker, som kan det vara, en känsla med en mobil som de hänger i.

Theo: Men det känns som att de här gosedjuren är en slags gestaltningar av barndomsminnen som blivit förstörda av någonting. Att vi tittar på de här barndomsminnena hur de är eller ses nu i den här personens vuxna tillstånd, kan man väl säga. Men att det var någonting som hände så att de har förtärts eller förstörts på något sätt.

Erika: Jag tänker på ett nöjesfält. Personligen är jag skiträdd för karuseller och det är lite läskigt. Det ser ut som en karusell och sen är det dockor eller leksaker som inte heller mår så bra, som är glömda eller bortkastade. Jag blir lite rädd för den här bilden.

Stina: Jag tänker på skräckfilm... när jag tittar närmare är det bara armar som hänger lösa... Det såg jag inte först. Det är olycksbådande känner jag. Det är någonting som inte står riktigt rätt till.

Sally nickar och ler medan de andra tolkar hennes bild. När de berättat sina tolkningar spelar hon låten och därefter tolkar de bilden en gång till:

Ellen: Nu börjar jag tänka på [datorspelet] *Five Nights at Freddy's* musiken. Och ett gosedjur man kan dra så att den börjar låta. Jag börjar tänka på att ljudet inte är rätt som det ska vara egentligen.

Theo: Det var min låt, men det är väldigt intressant att se vad du fick ut av den.

Johan: ...Jag tycker låten passar men man hör ju, jag vet var låten kommer från men om man bortser från det så hade jag lätt kunna tänka mig att det var leksaker eller robotar som gör de här ljuden som kanske på en karneval.

Stina: Jag tycker också att det var väldigt nöjesfältaktigt... och väldigt skum musik... Jag hade aldrig hört något liknande, jättespännande...

Erika: Musiken var trasig på samma sätt som de [gosedjuren] hänger upp och ner där. Spännande jag har heller inte hört sån där musik innan. Kul.

Slutligen berättar Sally sin tolkning:

Sally: Jag [hade] tänkt göra en skog för att när jag först lyssnade på låten så var det svårt att se någonting och då stod det en text i beskrivningen, lite kontext vad det skulle vara och då var det med någon skog så då fick jag det [som idé]. Men sen när jag lyssnade på den en gång till så vart det den där [bilden] istället och så fick jag det här med cirkusaktigt. Och som du [Ellen] sade, *Five Nights at Freddy's*, trasiga leksaker och sånt där.

Detta exempel visar hur redovisningarna av elevernas bilder genomförs. Efter att alla bilder har tolkats tackar Stina och Erika eleverna för att de delat sin "bildvärld" och sina tankar. Stina säger att det var "jättespännande att få ta tid till det här" och hoppas att de kan redovisa på detta sätt fler gånger. Hon tillägger att eleverna valde en bra redovisningsform.

Stina, Erika och eleverna genomför redovisningen tillsammans och turas om att tolka och uttrycka sina tankar. Under redovisningen skapar elever och lärare tillsammans utrymme för elevernas agens genom att fördela talutrymmet och lyssna på varandras tolkningar. Situationen framstår som

trygg, där handlingsutrymme finns för eleverna att våga tolka och uttrycka sig om bilden.

Stina och Erika stödjer elevernas aktiva och kunniga positioner genom att engagera sig i samtalet om bilden samtidigt som de bekräftar Theos låtval och Sallys bildarbete. De uttrycker också stöd för att eleverna delar egna erfarenheter av bilder och för valet av redovisningsform. Stinas fråga om lärarna ska delta i att tolka öppnar också för elevernas medbestämmande över hur samtalet utformas och för att både lärare och elever kan utbyta tankar.

Johan, Ellen och Theo intar aktiva och kunniga positioner genom att turas om att tolka bilden och uttrycka känslor som uppstår. De engagerar sig i att beskriva hur de förstår bilden och relaterar sina tolkningar till egna erfarenheter. Sallys position framträder som aktiv och kunnig genom att hon visar sin bild, förklarar sin arbetsprocess och valet av motiv samt relaterar till de andras tolkningar.

### **Analys av genomförandet**

Den ena läraren styr genomgående processen i klassrummet samtidigt som hon verkar söka efter sätt att stödja och utmana eleverna att inta aktiva och kunniga positioner. Vissa aspekter, såsom tidsdisponering och att leda samtalen i klassrummet, framstår underförstått som lärarens privilegium och strategier för att behålla kontrollen över arbetsprocessen. En central aspekt av denna styrning utgörs av hur läraren förhåller sig till ämnesplanen och hur dess innehåll tolkas och kommuniceras till eleverna.

Under planeringen uttryckte läraren ett tolkningsföreträde av ämnesplanen medan genomförandet innebär att den tolkas gemensamt i högre grad. Det visar att läraren överväger och provar hur hon kan vägleda eleverna i att inta mer aktiva och kunniga positioner. Samtidigt framstår det som givet att tolkningsarbetet främst handlar om kontroll av att elevernas arbete uppfyller kraven i det centrala innehållet, vilket kan förstås som lärarens syn på ämnesplanens funktion.

Vid tolkningen av ämnesplanen framträder att både elever och lärare styrs av hur de förstår formuleringar i punkterna, vilket påverkar hur de uppfattar vad som räknas som relevant bildarbete. Eftersom eleverna har arbetat med sitt bildskapande under flera lektioner och jämför det med punkterna framstår tolkningen som ett sätt att reglera att deras arbete motsvarar ämnesplanens formuleringar. Regleringen mot ämnesplanen indikerar att eleverna begränsas i att själva utforska hur den kan fungera som en resurs i deras kunskapsutveckling. Denna reglering framträder också vid valet av redovisningsform, där läraren betonar att valet uppfyller kraven i ämnesplanen. Dessa regleringar tyder på att både lärare och elever självreglerar bildarbetet utifrån hur de tolkar att ämnesplanen ska iscensättas.

Maktrelationen i klassrummet omförhandlas genom att lärarna på vissa sätt stödjer och utmanar eleverna att inta aktiva och kunniga positioner. Elevernas positioner framträder som rörliga under genomförandet, där utrymme för

agens varierar och positioner omförhandlas i de olika situationerna i relation till lärarens styrning och det handlingsutrymme som står till buds. Eleverna övar på att inta aktiva och kunniga positioner men anpassar sig också till lärarnas styrning av beslut. De framstår som ovana vid medbestämmande och visar inte några större tecken på motstånd mot lärarnas styrning. Dock kan situationer där eleverna är tysta, fnissar eller säger att de inte vet tolkas som en form av motstånd eftersom de inte uttryckligen instämmer i beslut som fattas men heller inte aktivt protesterar.

Samtidigt präglas genomförandet av momentet av en mer jämn fördelning av ordet än under planeringen, vilket innebär att de mer avvaktande eleverna i större utsträckning kan utöva agens. Även om inte alla får igenom sina förslag finns möjligheter för eleverna att uttrycka sina tankar. Därigenom skapar lärarna utrymme för deras agens genom att olika perspektiv uttrycks i samtalen och beslut fattas utifrån att lyssna på varandra, vilket indikerar att de utforskar förhållningssätt till en medbestämmandediskurs.

Bildvalen relaterar till elevernas egna erfarenheter av visuell kultur genom att de tolkar musik och bilder utifrån personliga referenser. Bilderna fungerar också som inspiration för hur det egna arbetet kan gestaltas och utvecklas. Interaktionerna kring bilder och bildskapande kan förstås som att agens skapas i relation till en kommunikativ diskurs, där elevernas egna erfarenheter och tolkningar av musik och bilder är utgångspunkt för hur bildarbetet formas.

Konstruktioner av kunskap som framstår som värdefulla är att tolka musik och skapa egna bilder utifrån hur musiken förstås, samtidigt som eleverna förväntas utveckla sig i material och teknik. Genom samtal om hur eleverna tolkar musik och relaterar det till val av bilder och bildskapande initieras en förhandling i vilken kunskap konstrueras med utgångspunkt i elevernas egna erfarenheter. Denna förhandling innebär att eleverna samtidigt som de skapar bilder reflekterar över hur de förhåller sig till visuell kultur, för att sedan under redovisningen granska och analysera bilderna tillsammans.

## Reflektion

Nedan följer citat och tolkningar som belyser elevernas och Stinas reflektioner över planeringen och genomförandet. Alla elever hade möjlighet att uttrycka sig både i de inledande gruppdiskussionerna och i den efterföljande gemensamma reflektionen. Erika och två av eleverna hade inte möjlighet att delta eftersom de var på studieresa.

Reflektionerna visar att eleverna och Stina uppskattar ökat medbestämmande i momentets upplägg. Eleverna beskriver att de uppfattade planeringen som begriplig och självständig, medan Stina reflekterar över att hon medvetet försökte begränsa sin styrning för att skapa utrymme för elevernas idéer:

Theo: Det gick enkelt att planera ut uppgiften. Diskussionen var inte så komplicerad... och sen själva planeringen av sin egen uppgift var också ganska rakt på... man får låten, man får tanken och så gör man det.

Nova: [Vi] bestämde typ allt... det var en bra uppgift vi kom överens om men jag hade velat bestämma låt och sådant själv... annars tycker jag att det var väldigt självständigt med material.

Stina: Det jag fick tänka på det var att inte styra för mycket. Men för er så tycker jag att ni planerade uppgiften väldigt bra, alltså enades om vad ni skulle göra och så där. Och vad jag ser att ni var med och bestämde om det var själva innehållet ...Hur ni skulle få de här inre bilderna och... vilket material och teknik ni skulle använda.

I reflektionerna om redovisningen uttrycker både eleverna och Stina att det gemensamma valet av form skapade trygghet. Eleverna menar att de vågade delta mer i samtalet om bilderna, vilket Stina stödjer:

Ellen: Man kände sig inte lika utstirrad som om man skulle stå där framme och hålla redovisning. Det var mer en diskussion, så det var inte att alla lyssnade på en själv.

Alice: Jag vågade säga mer.

Stina: Redovisningen blev väldigt bra att alla fick vara med och säga någonting och att ni fick tillsammans bestämma hur ni skulle redovisa. Jag tycker att det kändes väldigt bra att sitta runt ett bord så här istället för att stå.

Stina bekräftar också att eleverna var mer engagerade än vanligt och reflekterar över sin position. Eleverna uttrycker att medbestämmande innebar ökat handlingsutrymme och att lärarna fick insikt i hur eleverna vill arbeta:

Stina: Ni har haft väldigt mycket mer intresse för ert arbete och för era bilder och för bilder. Ni har arbetat på mer, jag har sett er gladare... Ni har lärt er att driva ett arbete från en idé och tanke till ett resultat... Jag har lärt mig, måste jag säga, att innehållet i bilderna kan faktiskt ni vara med och bestämma... eran bildvärld har fått komma fram mycket mer.

Julia: [Lärarna övade på] att kanske överlämna lite kontroll till oss.

Ellen: [Vi har övat på] nya tekniker och vara mer självständig i sitt arbete.

Nova: Istället för att säga hur man ska göra [understryker], att istället bara ge tips... du behöver inte göra så här men en annan idé skulle kunna vara att göra så men gör som du vill... [lärarna] har nog kanske mer lärt sig om hur vi som elever hellre arbetar och hur vi får inspiration.

Samtidigt tas tidsdisponering upp som ett område där elevernas medbestämmande var begränsat. Stina öppnar för förhandling om elevernas medbestämmande över tid, vilket eleverna visar intresse för. Elevernas reflektioner indikerar att tidsramar begränsar deras arbete men också att lärarnas erfarenhet av tidsdisponering har betydelse.

Stina: Jag [har] lite funderingar om det här med tiden och om man tänker sig att vi gör det här jobbet igen på det här sättet... Jag skulle vilja att ni bestämde mer [understryker] över tidsåtgången... För jag fick helt bestämma, kommer ni ihåg? Fyra timmar här, fyra timmar där. Deadline vecka 39 och så vidare. Jag skulle vilja att ni bestämde även mer om det, vad tänker ni om det?

Nova: Jag hade känt mig mer bekväm med att våga göra någonting nytt... jag ville göra digitalt fast jag visste att eftersom jag inte hållit på med det skulle det ta lång tid för mig så då blev jag lite begränsad där istället... Fast det är också att ni [lärare] har nog ofta ett hum om ungefär hur lång tid det brukar ta. Som jag tyckte att den tiden vi hade nu att det var jättelänge... men så blir det inte så många lektioner egentligen... Ni kan rekommendera [om tiden].

Julia: Man skulle väl kanske kunnat gjort lite större grejer, kanske lite mer invecklat... [men] kanske det kan vara väldigt mycket ansvar på oss? Jag vet inte, om vi har redan en massa annat att tänka på också när det gäller andra kurser... Men generellt sett ja [med eftertryck].

Stina ställer följdfrågor om hur de ska hantera problem som uppstår i att hantera tid, vilket eleverna uttrycker handlar om att föra dialog:

Stina: Det här med tidsåtgången och att man ska hinna klart i tid, hur ni tänker om det? ...Vems problem är det? ...Men det kanske ni svarade på här, att det är ett problem vi ska försöka lösa tillsammans?

Nova: Man får kommunicera med eleverna. Ja men tror ni att ni hinner göra klart på den tiden vi bestämt, nej, men då kanske vi kan ta någon timme här istället eller någonting.

Förhandlingen fortsätter genom att Stina frågar om de ska utmana sig mer i bildskapandet, vilket eleverna relaterar till tidsdisponering:

Stina: Det är som ni säger att man hinner det man hinner på den här tiden, men kanske att man ska utmana sig lite mer, vad säger ni om det?

Julia: Ifall vi ska utmana oss mer, det kan vara ganska läskigt att göra, gå på någonting nytt, speciellt när man är osäker på tid... för man vill ju helst hinna med och göra färdigt vad man har startat. Nu förstår jag att det inte är alltid man hinner färdigt och ibland så är det bara så.

Stina frågar också om de alltid vill jobba på samma sätt som de prövat under momentet. Eleverna bekräftar att de vill fortsätta delta i beslut medan Stina

uttrycker att det finns gränser. Samtidigt uttrycks en förväntning på att eleverna ska konstruera kunskap om nya material och tekniker.

Theo: I alla fall mer fri... att vi kan göra en planning... mer att man får kanske det här materialet... att man får välja motiv själv, kanske... jag har i mig idéer för bilder som man kan göra.

Stina: Jag tycker det är jättespännande att ni väljer innehållet i bilderna... [men] ni kan inte utmana er heller i tekniker och material som ni inte har någon kunskap om... vi kan presentera material och tekniker för er hela tiden men om man alltid väljer det man vill välja själv då kanske man aldrig tar ett nytt material eller en teknik.

Julia: Om man alltid väljer kanske man fastnar i det... Det här vet jag att det gör jag bra och då stannar jag i det där och då är det svårt att utvecklas. Jag tycker det är mycket roligare ifall vi får välja motiv... än att välja teknik.

Elevernas reflektioner riktas mot hur medbestämmande skulle kunna utövas i andra situationer på skolan, samtidigt som de uppfattar begränsningar:

Julia: Vara lite mer självständig. Nu vill jag också säga att jag skulle kunna ta det här till andra lärare i andra lektioner i andra kurser, men det vet jag själv att jag förmodligen inte kommer göra för att jag fortfarande inte vågar.

Ellen: Exakt samma. Så tänker jag att jag skulle inte våga prata med andra lärare.

Theo: Det hade varit roligare att skriva vetenskapliga texter om man fick välja ämnet som man skrev om.

Jag frågar om det finns sätt för hur de skulle kunna ta frågan om medbestämmande vidare på skolan. Eleverna ser inte att sådana möjligheter finns:

Theo: Det känns mer som att just klassråd är saker som man vill ändra på inom skolan. Det är inte lika mycket saker som man kan ändra, fast det kanske man kan ta upp ändå? Men för det man tar upp på klassrådet tas upp på elevrådet och då är det ofta just saker som vad är det med parkeringen för moppabilar eller någonting sådant [eleverna skrattar] ...Det är mer hur skolmiljöfrågor än skolsystemfrågor eller lärosystem.

Stina lyssnar och skrattar med eleverna åt exemplet om moppabilar men uttalar sig inte om frågan.

Sammanfattningsvis framträder en samstämmighet i elevernas och Stinas reflektioner över hur eleverna kunde inta aktiva och kunniga positioner genom att besluta om innehåll och redovisningsform samt välja material, teknik och motiv. Eleverna betonar att de vill fortsätta välja motiv själva och verkar uppskatta vägledning som inte uppfattas som styrande, vilket möjliggör en form

av agens där eget beslutsfattande kombineras med stöd. Både eleverna och Stina uttrycker att hon inte styrde i samma utsträckning som hon vanligtvis gör, vilket indikerar att ökat utrymme för deras agens skapades.

Stinas reflektioner visar att hon intar en aktiv lärarposition när hon uttrycker stöd för elevernas egna beslut i bildskapande och utmanar dem att delta i beslut om tidsdisponering. Förhandlingen om tid tyder på att eleverna är positiva till ökat medbestämmande men också ovana och efterfrågar stöd i hur sådana beslut kan fattas. Samtidigt begränsar Stina deras agens när hon uttrycker att lärarna behöver behålla kontrollen över val av material och teknik.

Elevernas reflektioner visar även att de uppfattar begränsningar i att kunna inta aktiva positioner i undervisningen i andra ämnen. Även om de uttrycker en vilja att utvidga medbestämmande till fler ämnen säger de att de inte vågar ta initiativ. Det indikerar att de uppfattar strukturella hinder i skolan, där medbestämmande främst utövas i frågor som rör skolmiljön snarare än undervisningens innehåll.

### **Analys av reflektionen**

Lärarens och elevernas reflektioner tyder på att maktrelationen omförhandlades till vis del under momentet genom att eleverna övade på att inta aktiva och kunniga positioner. Lärarens reflektioner indikerar att hon undersökte hur lärarpositionen kunde konstrueras i relation till kollektiv agens och hur hon kunde stödja elevernas val i bildskapandet. Det framträder också en förhandling om hur möjligheter till agens kan fortsätta skapas, samtidigt som lärarens syn på kunskapsutveckling styr medbestämmande.

Reflektionerna visar på ett underförstått krav på att kunskapsutveckling innebär att kontinuerligt konstruera ny kunskap om material och teknik. Lärarens reflektion över sitt ansvar för att eleverna utvecklar kunskap inom områden de ännu inte känner till visar att hon intar en position som expert i bildskapande. Denna position kan förstås både som ett stöd för och en begränsning av elevernas agens. Samtidigt som eleverna förväntas utveckla kunskap inom nya områden begränsas deras möjligheter att påverka undervisningens riktning. Denna syn på kunskapsutveckling kan förstås som en form av självreglering, där lärarens ansvarstagande reglerar utrymmet i vilken utsträckning medbestämmande möjliggörs. Kunskapssynen implicerar en uppdelning av lärarens och elevernas positioner som kunnig respektive okunnig, vilket synliggörs i frågan om vem som tillskrivs ansvar för val av material och teknik. Även om medbestämmande verkar uppfattas positivt av både eleverna och läraren framträder här en spänning i hur elevernas självständighet förstås i relation till lärarens ansvar för deras kunskapsutveckling. Det tyder på att medbestämmandediskursen konkurrerar om utrymme med den övergripande skoldiskursen där lärarens tolkningsföreträdare upprätthålls.

Tidsdisponeringen, som läraren styrde under momentet, framstår under reflektionen som öppen för förhandling där möjligheter finns för eleverna att inta aktiva positioner. Samtidigt kan förhandlingen om tid förstås som en

problemformulering av vem som bär ansvaret för när deadlines inte uppnås. Läraren både föreslår delat ansvar och kräver ansvar, medan eleverna betonar dialog om problemlösning och att de uppfattar bortre gränser för hur mycket tid bildskapande får ta. Elevernas positioner under förhandlingen framstår som splittrade i att både vilja och inte kunna ta ansvar för tiden, vilket indikerar att deras positioner är i rörelse och kan förstås både som aktiva och passiva. Förhandlingen om tid framstår som en process som påbörjas under reflektionen men inte avslutas där.

Reflektionerna visar även att eleverna uppfattar begränsningar i möjligheter att inta aktiva och kunniga positioner på en övergripande organisatorisk nivå. Även om eleverna har övat på att fatta beslut självständigt under momentet vågar de inte ta upp frågan om utökat medbestämmande med sina andra lärare. Deras tvekan kan förstås i relation till den övergripande skoldis-kursen, vilket implicerar att maktrelationen i klassrummet inte enbart påverkas av vad som sker där utan även av den lokala skolkontexten som eleverna befinner sig i. De uttrycker därmed att maktrelationen i klassrummet förstås som inbäddad i skolans övergripande organisation. Reflektionerna indikerar att eleverna önskar att deras andra lärare öppnar för medbestämmande eftersom de själva uppfattar det som svårt att själva ta initiativ. Deras reflektioner implicerar att de upplever ett förhållande av dominering snarare än möjligt handlingsutrymme på en övergripande nivå i hur skolan organiseras.

## Återträff

Då jag fem månader senare träffar Stina, Erika och eleverna uttrycker de att aktionen har förändrat undervisningspraktiken. De beskriver att de diskuterar och fattar beslut tillsammans om innehåll till undervisningen, såsom val av tema, material och teknik. Lärarna uttrycker att de i större utsträckning öppnar för elevernas medbestämmande, vilket eleverna bekräftar och uttrycker uppskattning för. Lärarna betonar att de har fortsatt handleda eleverna i hur de kan vara med och fatta beslut medan eleverna uttrycker att de tar mer ansvar för sina studier genom att delta i beslut. I både elevernas och lärarnas beskrivningar framstår det som att deras positioner har närmat sig varandra genom att föra dialog och fatta kollektiva beslut. Det gemensamma beslutsfattandet tyder på att utrymme för elevernas agens har skapats, där deras idéer och perspektiv påverkar undervisningens innehåll.

Eleverna uttrycker också att handledningen har förändrats genom att lärarna lyssnar in deras idéer och inte pekar på specifika lösningar utan snarare ger förslag som eleverna kan välja att prova. Lärarna instämmer i att de lyssnar mer på elevernas idéer och att deras handledning förändrats till att stödja elevernas eget utforskande. De förklarar att handledningen i större utsträckning utgår från att motivera förslag och peka på olika handlingsalternativ som kan stödja elevernas bildarbete. Lärarna menar att förändringen av handledningen har resulterat i att eleverna har ”mer driv” i sitt bildarbete. Eleverna instämmer

i att de upplever större engagemang i sina studier än tidigare eftersom de kan välja själva mellan alternativ.

Även om eleverna verkar nöjda med det utökade utrymmet för medbestämmande uttrycker de att de inte vill bestämma över allting utan lärarna förväntas ge förslag och sätta en ram så att de lär sig nya saker genom olika teman, material och tekniker. Lärarna bekräftar att de föreslår uppgifter som stödjer elevernas kunskapsutveckling inom olika områden. De uttrycker även att de har fortsatt utveckla klassrumspraktiken genom att inte förutbestämma uppgifterna helt utan presenterar förslag för eleverna som de sedan vidareutvecklar tillsammans. Lärarna berättar att de även börjat arbeta med medbestämmande på liknande vis i de andra kurserna de undervisar i och att kollegor efterfrågat en presentation av deras utvecklingsarbete, vilket bildlärarna planerar att genomföra. Studien verkar därmed ha inneburit engagemang hos både lärarna och eleverna i att utveckla undervisningspraktiken samt väckt intresse hos kollegorna.

Både lärare och elever är samstämmiga i att de har utvecklat en dialog kring tidsdisponering. Innan aktionen bestämde lärarna deadlines själva. Efter aktionen har eleverna involverats i diskussion om hur tiden ska planeras och användas. Exempelvis när en uppgift ska avslutas kan de elever som inte är klara fortsätta ett tag till innan de börjar med nästa. Lärarna bekräftar att eleverna i större utsträckning kan styra sin arbetstid och säger att de avser att skapa arbetsro genom att föra dialog om tid. Eleverna uttrycker att dialogen innebär att de inte längre blir lika stressade över hur de ska hinna klart eftersom de själva kan styra mer över hur tiden används, både i klassen och individuellt.

Lärarna betonar att det var fördelaktigt att aktionen genomfördes först på läsåret eftersom de inte hunnit planera och genomföra något moment. Enligt lärarna innebar det att de kunde vara mer öppna för att utveckla undervisningen eftersom de inte hade utformat upplägget för läsåret. Stina säger att aktionen innebar att hon ”börjat lära om” för att öppna för andra sätt att handla och att det inte längre framstår som självklart att hon planerar själv och presenterar bestämda uppgifter för eleverna. Erika uttrycker att hon innan aktionen var snabb med att säga nej när elever kom med idéer som hon kände sig osäker på eller som inte låg i linje med hennes planering. Efter aktionen har hon ändrat till att svara eleverna att hon ska fundera på elevernas förslag och vända sig till Stina för att rådgöra. Därefter pratar hon med eleverna igen om hur de kan hitta en lösning. Lärarna beskriver därmed en förändring i synen på planering, från förutbestämda moment till en mer gemensam process.

Med tanke på att eleverna under reflektionen uttryckte att de önskade utvidga medbestämmande om innehåll till andra ämnen frågar jag eleverna om de övervägt att ta upp frågan med sina andra lärare. De säger att det är inget de själva skulle föreslå. Några elever berättar att de redan i grundskolan lärde sig att det är läraren som bestämmer. Jag frågar vad som krävs för att de skulle våga öva på medbestämmande även i andra ämnen. Eleverna svarar att lärarna behöver ta upp frågan om medbestämmande eftersom de inte vågar påtala den.

Ett exempel som flera elever ger är att deras engelsklärare skulle de "aldrig våga fråga, så är det bara". I elevernas beskrivningar framträder därmed att de fortfarande inte uppfattar möjlighet att utmana uppdelningar av positioner i andra ämnen.

## 6 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 en beskrivning av studiens kunskapsbidrag samt studiens begränsningar och förslag till vidare forskning.

Det övergripande syftet med avhandlingen är att utveckla kunskap om bildundervisning i gymnasieskolan genom att utforska och undersöka hur bildlärare och elever kan skapa utrymme för elevers agens i förhållande till konstruktioner av kunskap och positioner i visuella möten i klassrummet. Mer specifikt handlar det om hur bildlärare och elever kan förhandla om val av bilder och utformning av undervisningens innehåll, samt hur de tillsammans kan kritiskt granska bilder som uttryck för visuell kultur.

De fyra visuella mötena *Någon cool konsthistorisk sak*, *Tolka en kultur på sitt sätt*, *Fördjupning i något svårt eller extra roligt* och *Måla till musiken* visar på olika sätt hur bildlärare och elever skapar utrymme för elevers agens och förhåller sig till konstruktioner av kunskap och positioner i klassrummet. Genom att sammanfatta och jämföra resultaten av dessa möten utifrån interaktioner mellan lärare, elever och bilder, besvaras forskningsfrågorna. Den första frågan handlar om hur bildlärare kan möjliggöra för elever att konstruera och inta aktiva och kunniga positioner i visuella möten i klassrummet. Den andra frågan fokuserar på hur utrymme kan skapas i bildundervisning för elevers egna erfarenheter av bilder som visuell kultur. Den tredje forskningsfrågan handlar om vilka konstruktioner av kunskap som framträder som värdefulla i visuella möten i klassrummet genom elevers bildval.

Dessutom knyter forskningsfrågorna an till resultaten i licentiatuppsatsen där fokus låg på hur bildlärares val av bilder till undervisningen relaterade till konstruktioner av kunskap och positioner. Denna avhandling bygger vidare på licentiatuppsatsens resultat genom att undersöka hur bildundervisningen kan utvecklas när lärare förhandlar med elever om bildval och utformning av undervisningens innehåll. Genom att jämföra resultaten från licentiatuppsatsen med resultaten i denna studie bidrar avhandlingen till en diskussion om bildundervisningens möjligheter och utmaningar i relation till att skapa utrymme för elevers agens i form av aktiva och kunniga positioner i en visuellt präglad samtid. Avslutningsvis diskuteras även tidsaspekter som har betydelse

för elevers agens och hur skolans strukturella villkor påverkar möjligheterna att iscensätta demokratiska arbetsformer i bildundervisningen.

## Hur bildlärare kan möjliggöra för elever att konstruera och inta aktiva och kunniga positioner i visuella möten i klassrummet

Nedan följer ett sammanfattande svar på och diskussion av den första forskningsfrågan om hur bildlärare kan möjliggöra för elever att konstruera och inta aktiva och kunniga 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.

I de fyra klassrummen framträder att eleverna intar aktiva och kunniga positioner genom att välja material, teknik och motiv samt bilder utifrån eget intresse. Dessa aspekter framstår som gemensamma för hur förhandlingarna om undervisningens innehåll formas i klassrumspraktiken och hur bildlärarna och eleverna skapar utrymme för elevernas agens. Samtidigt finns skillnader i hur elevernas positioner formas i undervisningspraktiken och hur agens skapas. Valen av material, teknik, motiv och bilder styrs i olika utsträckning av eleverna eller lärarna.

Amandas elever styr i stor utsträckning valen själva med utgångspunkt i bilder de möter i sin vardag. Eleverna intar inledningsvis aktiva positioner genom att diskutera bildval och idéer till undervisningens innehåll, som de presenterar för varandra. Amanda stödjer elevernas diskussion genom att bjuda in till gemensam tolkning av ämnesplanen och samtal om bildval. Samtidigt framstår eleverna som ovana vid situationen att välja och strukturera innehåll, vilket framträder genom att de tystnar och avvaktar trots att Amanda upprepat frågar om hur de ska gå vidare med deras idéer. Även Amanda uttrycker osäkerhet i hur medbestämmande kan hanteras kollektivt, vilket leder till att hon sammanfattar elevernas idéer till ett förslag som de får rösta om för att säkerställa att hon tolkat deras önskningar korrekt. Interaktionerna mellan Amanda och eleverna kan förstås i ljuset av vad Mitra (2005, 2018) beskriver om hur institutionaliserade roller motverkar demokratiska arbetsformer i skolan och påverkar att lärare och elever intar förväntade roller även när de försöker främja nya relationer. När Amanda blir osäker intar hon lärarpositionen i linje med den övergripande skoldiskursen genom att själv styra processen och inte fördjupa diskussionen om deras idéer, medan eleverna intar mer passiva positioner och följer Amandas styrning.

Det framröstade förslaget till innehåll möjliggör att eleverna kan inta aktiva och kunniga positioner genom att välja bilder utifrån egna erfarenheter och granska dem som uttryck för visuell kultur i relation till det egna bildskapandet. Därigenom utövar de individuell agens när de styr bildval och

bildskapande mot vad som intresserar dem. Deras aktiva positioner stärks genom att Amanda bjuder in till dialog om redovisningsform, där elevernas önskemål om att redovisa muntligt i mindre grupper utgör grunden för beslutet som fattas. Denna förhandling synliggör att Amanda utmanar hur hon vanligtvis intar lärarpositionen genom att frånga kravet på skriftlig redovisning, vilket skapar utrymme för elevernas kollektiva agens. Detta sätt att konstruera lärarpositionen ligger i linje med vad tidigare forskning framhåller om att vuxna som handleder elever behöver balansera mellan att styra och släppa kontroll för att inkludera elevers perspektiv på undervisningens innehåll (Marklund, 2019; Mitra, 2005; Niemiec & Ryan, 2009; Swahn, 2006). Genom Amandas dialog med eleverna om redovisningsform släpper hon på kontrollen över hur eleverna redovisar och de fattar istället ett gemensamt beslut, vilket visar att elevernas perspektiv påverkar hur undervisningen utformas. Beslutet blir därmed ett resultat av en förhandling där både lärarens och elevernas positioner förändras i relation till varandra, vilket i sin tur möjliggör för eleverna att utöva kollektivt agens.

När Amandas elever analyserar bilden de valt och redovisar sin egen bild möjliggörs för dem att inta kunniga positioner genom att tolka vad som uttrycks i bilderna. Samtidigt begränsas elevernas aktiva och kunniga positioner av att Amanda styr val av analysmodell och formulering av frågor. Gemensam diskussion om bilderna under redovisningen uteblir också på grund av Amandas upplevelse av tidsbrist, samtidigt som hon uttrycker att utbyte av tankar vore önskvärt. Genom att själv fatta beslut om analysmodell, redovisningsfrågor och tids disponering reglerar Amanda utrymmet för elevernas agens. Samtidigt skiljer sig resultatet från vad Eisenhauer (2006) och Hysing (2021) beskriver om hur elevers och lärares positioner delas upp genom att läraren själv utför den kritiska granskningen av bilder. Amandas styrning kan förstås som både en begränsning av och ett stöd för elevernas kunniga positioner. Samtidigt som eleverna positioneras som okunniga vid utformning av modellen möjliggörs att de kan öva på bildanalys som ett verktyg för att kritiskt granska visuell kultur. Maktrelationen i detta klassrum framstår som formad av en pågående omförhandling av positioner genom dialog och utforskande av medbestämmande, där positionerna är i rörelse och elevernas möjligheter att inta aktiva och kunniga positioner möjliggörs genom hur läraren balanserar mellan att styra och släppa på kontroll.

Även Stinas och Erikas elever styr i stor utsträckning valet av material, teknik och motiv som de kollektivt riktar mot att tolka musik visuellt. De kombinerar det med att välja bilder som inspiration till sina motiv. Eleverna framstår som ovana vid medbestämmande och intar därför i olika utsträckning aktiva och kunniga positioner. Stina och Erika förhandlar med eleverna om innehåll genom att fråga eleverna om deras önskemål, där eleven Johan inledningsvis utövar agens i större utsträckning genom att formulera och föreslå en idé. Eftersom Stina styrs av upplevd tidsbrist hinner inte de elever som är mer tysta och avvaktande påverka innehållet i lika stor utsträckning, utan beslut

om vad de ska arbeta med fattas utifrån om de godkänner Johans förslag. Idén kombineras dock med övriga elevers önskemål om material och teknik, vilket framstår som en form av kollektiv agens som möjliggör individuell agens i hur eleverna kan välja att utforma sitt bildskapande.

Stinas, Erikas och Amandas regleringar i form av att styra mot beslut när eleverna är avvaktande kan förstås i relation till vad Lanå (2015) framhåller om att utebliven dialog och fördelning av talutrymme bidrar till att elever positioneras som tysta och därmed formas som lydiga snarare än demokratiska subjekt. När Stina, Erika och Amanda inte för dialogen vidare blir det en begränsande faktor för elevernas möjligheter att utöva agens eftersom deras positioner formas genom att de svarar på lärarens initiativ snarare än genom att de gemensamt formulerar innehållet i undervisningen.

Samtidigt visar resultaten att lärarna utforskar sätt att stödja elevernas ansvarstagande, vilket ligger i linje med vad Mitra (2005) och Lodge (2005) visar att lärare behöver ta ett steg tillbaka för att möjliggöra elevers övning i att ta ansvar samt föra dialog för att kunna förstå hur elever kan ta ansvar för sitt lärande. Amanda, Stina och Erika tar ett steg tillbaka genom att upprepat fråga eleverna vad de vill arbeta med, snarare än fatta beslut själva. Flera elever verkar dock behöva mer tid för dialog än vad som avsätts för att kunna öva på medbestämmande och uttrycka sina tankar.

Dialog framträder som ett verktyg Amanda, Stina och Erika successivt utforskar genom att pröva hur ordet kan fördelas för att stödja elevernas deltagande i samtal om undervisningens innehåll och utformning. Det leder till att även de elever som initialt var mer tysta och avvaktande efter hand kan öva på att inta aktiva positioner genom att göra sina röster hörda i diskussioner, presentationer och beslut. Stina och Erika balanserar, i likhet med Amanda, mellan att styra och släppa kontroll när de samtalar med eleverna om undervisningens utformning. Hur de handleder eleverna visar likheter med tidigare forskning som betonar vikten av att lärare behöver lyssna in elevers perspektiv och kombinera styrning av undervisningen med elevers inflytande över sin kunskapsutveckling (Atkinson, 2017; Sheridan et al., 2022; Swahn, 2006). Även om Stina, Erika och Amanda styr vissa beslut, såsom tidsdisponering och lösningar i bildskapande, utforskar de också hur de kan stödja eleverna att inta aktiva positioner vid diskussion om val av idé och redovisningsform, samt genom att relatera elevernas bildarbete till ämnesplanen.

Stina och Erika möjliggör även för eleverna att inta aktiva och kunniga positioner under redovisningen genom att tillsammans följa den modell för redovisning som de gemensamt diskuterat fram, där både lärarna och eleverna turas om att berätta sina tolkningar av bilderna. Deras samspel med eleverna kring redovisningen skiljer sig från de övriga tre klassrummen eftersom samtalet öppnar för olika sätt att förstå bilder utifrån både lärarnas och elevernas erfarenheter. Samspelet liknar vad Zander (2007) lyfter fram som ett alternativ vid samtal om bilder, där förhandling om betydelser bygger på både elevers och lärares erfarenheter och som öppnar för alternativa tolkningar.

Interaktionerna under redovisningarna i de övriga tre klassrummen skiljer sig från detta samspel då redovisningsförfarandet snarare liknar en rådande modell där elever svarar på lärares frågor, vilket implicerar en förväntning på att läraren ska bekräfta vad som är rätta svar (Zander, 2007). Interaktionerna mellan Stina, Erika och eleverna under redovisningen synliggör att relationen mellan lärare och elever bygger på samspel och utbyte av tankar. Maktrelationen i detta klassrum framstår som formad av hur dialogen utvecklas successivt, där både lärarnas och elevernas perspektiv påverkar undervisningens innehåll. Dialogen möjliggör för eleverna att inta aktiva och kunniga positioner genom delat ansvar, samtidigt som deras ovana vid medbestämmande visar att det behövs tid och stöd för att öva på positionerna – även för lärarna.

I kontrast till hur Amanda, Stina och Erika förhandlar med eleverna om undervisningens innehåll framträder hur Susanna styr undervisningens innehåll i en viss riktning och begränsar elevernas möjligheter till kollektiv agens. Eleverna väljer material, teknik och motiv enligt en förutbestämd uppgift som hon formulerat, vilken innebär att de kan inta aktiva och kunniga positioner genom att välja hur de vill fördjupa sig inom något som behandlats tidigare under kursen. Elevernas bildval utgår från egna intressen för bildskapande, men begränsas till den ram som uppgiften definierar. Tidigare forskning (Danell, 2003; Hjelmér, 2012; Marklund, 2019) har belyst liknande förhållningssätt, där elever kan påverka hur de löser uppgifter medan läraren behåller kontrollen över innehållet i undervisningen och begränsar kollektiva diskussioner. Eftersom Susanna bestämmer undervisningens innehåll riktas elevernas agens mot att individuellt välja hur de vill arbeta med problemlösning av uppgiften och inte att gemensamt diskutera vad de ska arbeta med. Skillnaden i utrymme för elevernas agens jämfört med tidigare framstår som att de i större utsträckning kan påverka problemlösningen genom att själva välja hur de ska arbeta med material, teknik och motiv istället för endast en eller två av dessa aspekter.

Elevernas aktiva och kunniga positioner begränsas också genom att Susanna inte visar och öppnar för gemensam tolkning av ämnesplanen. Den förblir underförstådd och indirekt förmedlad genom hennes tolkning att dess krav redan är uppfyllda. Detta tolkningsföreträde ligger i linje med tidigare forskning (Lanå, 2015; Swahn, 2006; Wyndhamn, 2013) som visat att uteblivna diskussioner om ämnesplaner begränsar elevers inflytande över sitt lärande samtidigt som demokratiska arbetsformer nedprioriteras. Susannas tolkningsföreträde innebär att elevernas val inte förankras eller diskuteras i relation till ämnesplanens formuleringar, vilket bidrar till att dess funktion i undervisningen förblir underförstådd. Därmed uppstår en osäkerhet i hur elevernas positioner kan konstrueras, vilket leder till att eleverna söker efter hennes godkännande av sina val. Osäkerheten förstärks ytterligare av att Susanna styr elevernas bildskapande mot vissa lösningar. Här synliggörs ytterligare en kontrast i hur lärarnas maktutövning i klassrummet påverkar elevernas möjligheter att öva på att inta aktiva och kunniga positioner. Medan Amandas, Stinas

och Erikas elever framstår som osäkra på hur de kan utöva agens när medbestämmande ökar, verkar Susannas elever snarare osäkra på vilka beslut som ryms inom den givna ramen för medbestämmande. När tolkningen av ämnesplanen begränsas till lärarens perspektiv regleras kunskapsutvecklingen, där elevernas agens formas av underförstådda normer snarare än genom förhandling om hur kunskap förstås och värderas.

Susannas elever framstår dock som nöjda med det utrymme som skapas för individuell agens i det egna bildskapandet och ifrågasätter varken styrningen av innehållet, tidsdisponeringen eller redovisningsformen. Inga synbara tecken på motstånd framträder; snarare anpassar de sig till besluten som Susanna fattar och uttrycker att de upplever hög grad av medbestämmande. Samtidigt påverkar Susannas prioriteringar hur eleverna kan utöva individuell agens då elever som har rester förväntas göra klart dessa istället för att välja en egen fördjupning. Elevernas agens verkar därmed begränsas både av elevernas förväntningar på utrymme för medbestämmande och lärarens fokus på att producera betygsunderlag. Tidigare forskning visar liknande spänningar mellan medbestämmande och lärarens styrning. Rosvall (2015) framhåller att elever kan skolas in i att inte förvänta sig inflytande över undervisningens utformning, vilket påverkar hur de svarar på sådana erbjudanden. Mitra (2005) belyser hur lärare som avser att stödja elevers inflytande ändå kan ta över beslutsfattandet för att säkerställa att arbetet går framåt. Susannas ledning framstår som ambivalent då hon initierar förhandling om att välja en egen fördjupning men samtidigt reglerar vilka elever som får arbeta med uppgiften och på vilket sätt. Interaktionerna i detta klassrum tyder på att uppdelningen av lärarens och elevernas positioner, som aktiv respektive passiva, upprätthålls och inte utmanas i någon större utsträckning vid utformning av undervisningens innehåll. Maktrelationen i detta klassrum framstår som formad av att lärarens tolkningsföreträdare av ämnesplanen upprätthålls, vilket innebär att elevernas möjligheter att inta aktiva och kunniga positioner styrs av den ram läraren förutbestämmer och där positionerna formas genom anpassning snarare än förhandling.

Även Henriks agerande kan förstås som motstridigt när han, liksom Susanna, styr utifrån sin tolkning av ämnesplanen hur eleverna kan välja material, teknik, motiv och bilder. Inledningsvis öppnar han för medbestämmande och förhandling om undervisningens innehåll utifrån ett urval ur ämnesplanen, vilket möjliggör att eleverna kan inta aktiva positioner genom att diskutera idéer och bildval relaterat till hur de tolkar ämnesplanen. Men då Henrik upprepat styr mot sin tolkning anpassar sig eleverna till hans reglering av innehållet och intar gradvis mer passiva positioner. Anpassningen sker dock under protester och flera elever visar motstånd genom att ifrågasätta hans tolkning och efterfråga alternativa sätt att tolka ämnesplanen.

Motståndet som Henriks elever visar framträder som en kontrast till Susannas elever, som inte visar något synbart motstånd utan snarare verkar uppfatta lärarens tolkning som given. Henriks elever utgår istället från att

handlingsutrymmet är förhandlingsbart och inte måste fastställas på förhand, vilket uttrycks genom att de utmanar lärarens tolkningsföretråde. Både Susannas och Henriks elever underordnar sig lärarens beslut men intar positioner på olika sätt. Medan Susannas elever verkar inta positioner såsom de är vana konstruerar Henriks elever aktiva och kunniga positioner genom att utmana hans styrning. Spänningen som uppstår i och med att eleverna och Henrik inte är överens om vad de ska arbeta med i undervisningen och hur de ska arbeta liknar den maktstruktur som Grannäs (2011) beskriver, där lärare utövade professionell makt genom att besluta om det didaktiska urvalet. Samtidigt underordnade eleverna sig trots att de ville påverka innehållet i större utsträckning, vilket ledde till att de ifrågasatte undervisningen.

Flera av Henriks elever konstruerar aktiva och kunniga positioner genom att framföra sina åsikter om utformningen av undervisningen, samtidigt som de utmanar hur lärarpositionen konstrueras. Astrid, Hedda, Hugo och Signe konstruerar genom sina humoristiska kommenterar Henriks position som elev, vilket framstår som en strategi för att utmana lärarens styrning av innehållet. Hugo tar också rollen som ordförande för planeringen och leder samtalet. Signe tolkar och initierar förhandling om ämnesplanens samtliga punkter istället för endast de punkter som Henrik valt. Hugo föreslår att eleverna ska svara för genomgången av konsthistoria och Vera bidrar med idéer om hur den kan organiseras. Elvira styr valet av redovisningsform genom att initiera röstning och gör därigenom motstånd mot Henriks ledning av förhandlingen om den.

Trots att eleverna konstruerar aktiva och kunniga positioner styr Henrik mot sin tolkning av ämnesplanen, som han motiverar utifrån att de måste hinna behandla konsthistoria då eleverna ska bedömas i det. Tidigare forskning (Ahrenby, 2021; Lanå, 2015; Marklund, 2019; Wyndhamn, 2013) visar på liknande mönster där lärare begränsar elevers inflytande över undervisningens innehåll med hänvisning till krav på att genomföra ämnesplaner och sätta betyg, vilket medför att demokratifostran nedprioriteras. Henrik ifrågasätter också deras kunskap inom konsthistoria och ansvarar själv för genomgången, trots elevernas tydliga önskemål om att svara för den. Elevernas positioner konstrueras därmed som okunniga samtidigt som han kallar dem för konstnärer som är fria att skapa. Hur Henrik konstruerar elevernas positioner framstår därmed som motstridigt då han både reglerar undervisningens innehåll och uttrycker att tolkningsutrymme finns. Resultatet ligger i linje med tidigare forskning (Eisenhauer, 2006; Hjelmér, 2012; Hysing, 2021; Lodge, 2005; Mitra, 2005) som visar hur elever positioneras som okunniga och inte kompetenta nog för att ta ansvar, medan lärare positioneras som kunniga och kompetenta. Henrik positionerar sig själv som kunnig inom konsthistoria och menar att eleverna behöver introduceras i fältet genom samma typ av längre och lärarledda genomgångar som han själv deltog i under sin utbildning. Elevernas positioner konstrueras därmed som okunniga och noviser som är i behov av lärarens vägledning. Konstruktion av elevernas positioner som beroende av

lärarens kunskapsförmedling bidrar till att upprätthålla rådande maktrelation mellan läraren och eleverna och begränsar de senares möjlighet att inta aktiva och kunniga positioner i relation till ämnesområdet.

Henriks reglering av undervisningens innehåll och tidsdisponeringen begränsar elevernas utrymme för kollektiv såväl som individuell agens. Däremot riktas elevernas agens mot att de kan inta kunniga positioner när de väljer, granskar och skapar bilder utifrån konsthistoriska referenser. Redovisningen möjliggör att eleverna kan inta aktiva och kunniga positioner genom att själva leda samtalen och utbyta tankar om sitt bildskapande. Deras positioner konstrueras dock även som passiva eftersom Henrik formulerar redovisningsmodellen och kontrollerar att deras bildskapande relaterar till konsthistoria. Det visar hur elever i en och samma undervisningssituation kan inta både aktiva och passiva positioner. Aktiva positioner kan möjliggöras i vissa avseenden samtidigt som de begränsas i andra, beroende på hur undervisningen styrs och regleras.

I kontrast till Amanda, Stina och Erika som utforskar hur lärarpositionen kan utmanas för att stödja elevers aktiva och kunniga positioner, snarare upprätthåller Henrik och Susanna rådande uppdelning av positioner i klassrummet. Hur de styr undervisningen kan liknas med resultat från tidigare forskning (Danell, 2003; Marklund, 2019; Mitra, 2005, 2018; Wyndhamn, 2013), som visar att när elevers inflytande möjliggörs sker det vanligtvis i strukturer där lärare väljer innehåll medan elever väljer hur de ska arbeta. Elevers inflytande kan också begränsas av att lärare känner oro för resultatet och därför tar ansvar innan elever hinner prova (Mitra, 2005). Henrik uttrycker oro för elevernas kunskapsutveckling vilket framträder som en anledning till att han styr undervisningen trots elevernas tydliga engagemang i att delta i utformningen. Särskilt framträder det när hans elever inte hinner prova att hålla genomgången om konsthistoria innan han tar över. Susanna uttrycker att hon upplevde oro inledningsvis över tidsanvändningen men att hon kunde släppa på kontrollen när hon såg att eleverna klarade av att ta ansvar för sina fördjupningar. I dessa klassrum framstår det som att medbestämmande över undervisningens innehåll kräver att lärarna vågar släppa kontroll och övar på tålamod att det får ta tid för att eleverna ska kunna öva på att ta ansvar för sin kunskapsutveckling.

Hur Henriks elever konstruerar positioner står i kontrast till de övriga tre klassrummen där eleverna i större utsträckning verkar ovana vid medbestämmande och vana vid att följa lärarens ledning. I de klassrummen intar eleverna aktiva och kunniga positioner i den mån som lärarna möjliggör det, samtidigt som de inte visar motstånd mot eller initiativ till att förhandla när lärarna fattar beslut själva. Eleverna framstår som underordnade genom att de anpassar sig till lärarnas beslut och flera elever efterfrågar att bli styrda såsom de är vana. Även i situationer där lärarna skapar utrymme för elevernas agens framträder en spänning, där eleverna rör sig mellan att utforska ökat medbestämmande och att anpassa sig till lärarnas styrning. Interaktionerna i dessa tre klassrum

synliggör hur möjligheter till att utöva agens inte omsätts i praktiken utan explicit stöd från läraren.

Henriks elever, däremot, positionerar sig från början som beredda att aktivt engagera sig i beslutsfattande om undervisningens innehåll. Under reflektionen och återträffen uttrycker de besvikelse över att ökat medbestämmande inte realiserades och ifrågasätter maktrelationen i klassrummet genom att de önskar ta mer ansvar för sina studier. Tidigare forskning (Hjelmér, 2012) har belyst liknande spänningar i att elever kan uppleva maktlöshet eftersom dialog och inflytande kräver att läraren aktivt öppnar för det. Trots att Henriks elever försöker skapa utrymme för agens förändrades inte undervisningspraktiken, utan den framstår som fortsatt formad av hur de vanligtvis praktiserar medbestämmande och intar positioner. Maktrelationen i detta klassrum framstår som formad av att ämneskunskap prioriteras före elevernas övning i medbestämmande, vilket bidrar till att elevernas möjligheter att inta aktiva och kunniga positioner begränsas vid beslutsfattande och snarare formas utifrån lärarens förståelse av ämnesplanen.

## Hur utrymme kan skapas i bildundervisning för elevers egna erfarenheter av bilder som visuell kultur

Nedan följer ett sammanfattande svar på och diskussion av den andra forskningsfrågan om hur utrymme kan skapas i bildundervisning för elevers egna erfarenheter av bilder som visuell kultur. Det betyder att bilder förstås som föränderliga och som en del av diskursiva praktiker där betydelsen formas genom användning, tolkning och sociala sammanhang. Diskussionen bygger på resultaten som har presenterats ovan och som här tolkas, fördjupas och diskuteras vidare i relation till tidigare forskning.

Samspelet mellan eleverna och lärarna i de fyra klassrummen styr hur utrymme skapas för elevernas egna erfarenheter av bilder som visuell kultur. En gemensam aspekt som framträder är att eleverna väljer bilder som inspiration till det egna bildskapandet, vilket sker på olika sätt och styrs i olika utsträckning av lärarna eller eleverna. På en övergripande nivå kan elevernas möjligheter att själva välja bilder förstås i linje med tidigare forskning som framhåller betydelsen av att skapa utrymme för elever att påverka processer och innehåll i bildundervisning (Atkinson, 2017; Freedman, 2007; Marklund, 2019; Welwert, 2010; Öhman-Gullberg, 2008). Genom att utgå från elevernas intressen och engagemang kan bildundervisning formas utifrån vad eleverna uppfattar som relevant. Samtidigt framstår elevernas bildval i de fyra klassrummen som individuella val snarare än som ett gemensamt utforskande av visuell kultur. Bildvalen rör sig mellan att fungera som en resurs för inspiration i det egna bildskapandet och som föremål för granskning av vad som

uttrycks visuellt. Hur bildvalen formas och relaterar till positionerna som eleverna intar skiljer sig dock mellan klassrummen.

Både Stina och Amanda frågar eleverna under planeringen vilka bilder de brukar konsumera och hur dessa kan fungera som en utgångspunkt för undervisningens innehåll. Amanda ber eleverna att diskutera bildval i relation till undervisningens innehåll i mindre grupper. När de därefter förhandlar om innehållet tas inte bildvalen upp explicit som en diskussionspunkt i helklass, utan väljs sedan individuellt utifrån egna erfarenheter av bilder och intressen för bildskapande. Amanda stöder eleverna att välja bilder själva och handleder dem i hur de kan kritiskt granska bildernas innehåll och kontext i relation till sitt eget bildskapande. Detta resultat skiljer sig från tidigare forskning (Ahrenby, 2021; Eisenhauer, 2006; Hysing, 2021; Marklund, 2019) som visar att elevers aktiva positioner som kritiska granskare av visuell kultur begränsas. Genom att Amandas elever själva styr bildvalen och övar på kritisk granskning av bilderna i relation till sitt bildskapande intar de samtidigt positioner som aktiva och kunniga.

Stina öppnar också för mer aktiva positioner när hon frågar eleverna om hur de vill välja bilder, men eleverna fokuserar istället på att förhandla om vilket slags bildskapande som de vill arbeta med. När de sedan arbetar med idén att tolka musik visuellt väljer de bilder som inspiration till sitt bildarbete. Samtidigt öppnar tolkningen av musik för personliga referenser om vad deras bilder kommunicerar. Elevernas positioner konstrueras som aktiva och kunniga genom att de själva väljer bilder som stöd för sitt bildskapande och relaterar till egna erfarenheter när de tolkar sina bilder. Amandas, Stinas och Erikas elever styr därmed förhandlingarna om bildval mot det egna bildskapandet, där bildvalens funktion primärt framträder som inspiration för hur det egna arbetet kan gestaltas. Styrningen mot bildskapande kan förstås i ljuset av Marner och Örtegren (2015a, 2015b) som visar att uppfattningen om bildämnet påverkar hur elever och lärare förhandlar om undervisningens innehåll med fokus på bildskapande snarare än kommunikation. Samtidigt visar resultaten att bildvalen också fungerar som föremål för granskning av vad som uttrycks visuellt och hur eleverna själva kan tolka och förstå sina bildval. Resultaten ligger därmed även i linje med tidigare forskning (Griffin et al., 2017; Grushka, 2009; Zander, 2007) som framhåller vikten av att skapa utrymme för elevers egna perspektiv och utforskande i undervisningen, där inflytande över arbetsprocessen och estetiska uttryckssätt fungerar som verktyg för att främja kritiskt tänkande och elevers egna tolkningar av visuell kultur.

Även Henriks och Susannas elever väljer bilder som inspiration till sitt bildskapande, men en skillnad från Amandas, Stinas och Erikas elever är att de i större utsträckning styrs av de ramar som lärarna definierar för undervisningens innehåll. Samtidigt skapas visst utrymme för eleverna att kombinera bildvalet med egna intressen. Henrik positionerar eleverna som kunniga genom att öppna för att de själva väljer konsthistoriska bilder som stöd för hur de vill pröva att utveckla sitt bildskapande. Samtidigt innebär styrningen mot

konsthistoria att eleverna självreglerar sina bildval så att de ligger i linje med lärarens tolkning av ämnesplanen och krav på betygsunderlag. Eleverna kan också kombinera de konsthistoriska bilderna med att välja bilder utifrån egna erfarenheter när de söker inspiration till motiv. Men dessa bildval framstår snarare som frivilliga tillägg och används inte som en utgångspunkt för att utforska egna erfarenheter av visuell kultur. Elevernas positioner formas därmed också som passiva eftersom bildvalen styrs av lärarens tolkningsföreträdare snarare än av deras egna initiativ och erfarenheter. Tidigare forskning (Ahrenby, 2021; Hysing, 2021; Marklund, 2019; Rosvall, 2015) har belyst liknande spänningar i att bedömning fungerar som en styrande faktor som begränsar elevernas inflytande över innehållet.

Hur Susannas elever väljer bilder kan förstås som strategiska handlingar för att lösa den förutbestämda uppgiften, där de förväntas leta inspiration till en fördjupning i material, teknik och motiv. Deras egna erfarenheter av bilder som visuell kultur framträder inte i någon större utsträckning som en utgångspunkt för deras bildval eller bildskapande. Samtidigt kan bildvalen förstås som möjligen sammanfallande med elevernas intressen för bildskapande. Men lärarens förutbestämda ram medger inte utrymme för andra material eller tekniker än de som behandlats under kursen. Det innebär att bildvalen inte utforskas i en vidare kontext än den som redan har utformats under läsåret utifrån lärarens val av innehåll till undervisningen. Elevernas positioner konstrueras därmed som kunniga genom de strategiska val de gör i relation till sin fördjupningsidé, men också som passiva då bildvalen styrs av lärarens tolkning av ämnesplanen. Det framträder en spänning i hur positionerna formas av lärarens tolkningsföreträdare samtidigt som uppgiften innebär ett visst utrymme för bildval utifrån elevernas intresse för bildskapande, men där möjligheter att utforska egna erfarenheter av visuell kultur framstår som begränsade. I klassrummen hos Henriks och Susannas elever framträder att elevernas kritiska granskning av visuell kultur nedprioriteras. Resultaten överensstämmer med tidigare forskning (Ahrenby, 2021; Hysing, 2021; Marklund, 2019) som visar hur elevers positioner begränsas i möjligheter att öva på kritiskt tänkande i relation till visuell kultur, som en följd av lärarens utövande av tolkningsföreträdare och kunskapskrav som styr undervisningens innehåll.

En utmaning som framträder i dessa klassrum i relation till bildvalen är att lärarens tolkning av ämnesplanen kan fungera som en styrande faktor som begränsar elevernas utrymme för att välja bilder utifrån egna erfarenheter av visuell kultur. Lärarnas kontroll över hur ämnesplanen tolkas och iscensätts bidrar till att bildvalen begränsas. När lärarna däremot släpper på kontrollen och involverar eleverna i tolkning av ämnesplanen och gemensamma beslut om innehållet möjliggörs bildval utifrån elevernas egna erfarenheter, vilket också väcker elevernas engagemang i bildundervisningen. Elevernas intresse för bildval framträder dock främst som en resurs för det egna bildskapandet, snarare än som ett intresse för att kritiskt granska bilderna i sig.

## Konstruktioner av kunskap som framträder som värdefulla i visuella möten i klassrummet genom elevers bildval

Nedan följer ett sammanfattande svar på och diskussion av den tredje forskningsfrågan om vilka konstruktioner av kunskap som framträder som värdefulla i visuella möten i klassrummet genom elevers bildval. Diskussionen bygger på resultaten som har presenterats ovan och som här tolkas, fördjupas och diskuteras vidare i relation till tidigare forskning.

Konstruktioner av kunskap framstår som kopplade till bildskapande på olika vis i de fyra klassrummen och formas av hur lärare och elever förhåller sig till olika diskurser i undervisningspraktiken. Förhållningssätt till ämnesplanen, elevers bildval och hur bilder granskas formar vad som räknas som värdefull kunskap och påverkar hur elever kan utöva agens.

Förhandlingen mellan Henrik och eleverna om hur ämnesplanen kan tolkas leder till att eleverna förväntas utveckla sitt bildskapande estetiskt i förhållande till kända konstnärliga referenser. Elevernas kunskapsutveckling framstår därmed som styrd av en konsthistorisk diskurs, som framträder genom att läraren betonar behovet av att producera underlag för betygsättning och prioriteringar utifrån ämnesplanens kunskapskrav om konsthistoria. Han markerar vilka konstruktioner av kunskap som betraktas som värdefulla genom att framhålla konstnärliga stilar (ismer) och konsteoretiska begrepp som centrala inslag. Samtidigt tyder hans öppningar för elevernas idéer och ambivalens inför ismernas nödvändighet på att en medbestämmandediskurs konkurrerar om utrymme i undervisningspraktiken.

Elevernas tolkningar av ämnesplanen indikerar andra alternativa sätt att konstruera kunskap utifrån egna erfarenheter av bilder, deras tidigare bildskapande och visualisering av musik. Dessa konstruktioner trängs dock undan eftersom lärarens tolkning av ämnesplanen utestänger kunskap som inte relaterar till konsthistoria. Elevernas bildskapande, bildval och granskning av bilder styrs därmed främst av den konsthistoriska diskursen och även av den övergripande skoldiskursen, som framträder genom lärarens utövande av tolkningsföreträde. Medbestämmandediskursen framstår som underordnad och styr inte konstruktioner av kunskap i någon större utsträckning. En liknande ordning belyses i Danells (2006) studie, där lärarnas kontroll över undervisningsinnehåll vidmakthåller rådande strukturer och därigenom begränsar elevers möjligheter till inflytande över val av innehåll.

Liksom Henrik markerar även Susanna vilka konstruktioner av kunskap som betraktas som värdefulla, vilket innebär att rådande strukturer upprätthålls även i denna undervisningspraktik. Hennes tolkning att ämnesplanens innehåll redan är avklarat och att de därför inte behöver utgå från den när eleverna ska välja en individuell fördjupning visar också ett slags tolkningsföreträde. Relationen mellan hur kunskap konstrueras i undervisningen och

ämnesplanens innehåll framstår som underförstådd i förhandlingarna om elevernas val av fördjupning. Genom lärarens förutbestämda uppgift riktas bildskapande mot tekniska färdigheter och problemlösning, där eleverna ska välja något de tycker är svårt eller extra roligt utifrån vad som tidigare behandlats i kursen. Elevernas kunskapsutveckling framstår därmed som styrd av en teknisk diskurs, där fokus riktas mot att de ska välja, skapa och granska bilder genom att öva på material, teknik och motiv. Andra möjliga perspektiv, såsom elevers bildval utifrån egna erfarenheter av visuell kultur, relateras inte i någon större utsträckning till konstruktioner av kunskap.

Dessutom innebär Susannas prioritering av rester att vad eleverna är intresserade av att konstruera kunskap i underordnas lärarens reglering av att betygsunderlag måste produceras. Därmed framträder att läraren definierar vilka konstruktioner av kunskap som ses som värdefulla, vilket är en ordning som eleverna bekräftar genom förväntningar på att läraren ska sätta ramar och avgöra vilken kunskap som räknas som korrekt. Denna ansvarsfördelning, som både läraren och eleverna uttrycker, tyder på att den övergripande skoldiskursen upprätthålls och styr hur kunskap konstrueras i detta klassrum. Samtidigt marginaliseras en medbestämmandediskurs eftersom läraren tränar eleverna i problemlösning snarare än öppnar för medbestämmande över undervisningens innehåll.

Hur Henrik och Susanna utövar tolkningsföreträde ligger i linje med tidigare forskning (Lanå, 2015; Swahn, 2006; Wyndhamn, 2013) som visar att elevers inflytande begränsas när undervisningens innehåll uppfattas som obligatoriskt istället för att öppna för dialog om hur styrdokument kan tolkas gemensamt. Lärarnas balansgång mellan att styra mot sin tolkning och att lyssna in vad eleverna ser för behov av kunskapsutveckling reglerar hur eleverna kan delta i beslut om undervisningen. Även i en studie som uttryckligen, likt denna, syftar till att skapa utrymme för elevers röster kan institutionaliserade roller motverka demokratiska arbetsformer (Mitra, 2018). Eftersom de positioner som Henrik och Susanna verkar vana att inta inte utmanas, begränsas elevernas möjligheter att utöva agens i relation till sin kunskapsutveckling.

Även om både Henriks och Susannas elever utövar agens genom att delta i diskussioner och samtal om innehållet är det främst lärarnas fokus på konsthistoria respektive tekniska färdigheter som definierar vad som räknas som relevant kunskap. Maktrelationerna i dessa klassrum innebär därmed att lärarens tolkning av ämnesplanens innehåll reglerar inte bara vad som räknas som relevant kunskap utan också hur elevernas agens formas. Dessa undervisningspraktiker speglar den kritik Freedman (2007) riktar mot att tekniska och konstnärliga aspekter ges företräde i bildundervisning på bekostnad av utrymme för elevers egna intressen för bilder och engagemang i visuell kultur. De riktade formerna av agens tyder på att den övergripande skoldiskursen upprätthålls genom att lärarens position konstrueras utifrån att reglera vilken kunskap som betraktas som giltig, medan elevernas positioner formas genom självreglering och anpassning till denna ordning. Dock framträder en tydlig

skillnad i att Henriks elever gör motstånd mot lärarens definition av giltig kunskap, medan Susannas elever verkar uppfatta den rådande uppdelningen som given i vem som ansvarar för vilken kunskap som ska konstrueras.

I kontrast till hur Henrik och Susanna utövar tolkningsföreträde framträder hur Amanda, Stina och Erika prövar att vägleda eleverna i hur ämnesplanen kan tolkas och undervisningens innehåll väljas. Deras förhållningssätt öppnar för förhandling om vilka konstruktioner av kunskap som förstås som värdefulla. I dessa undervisningspraktiker utmanas rådande ordning genom att lärarna släpper på tolkningsföreträdet och istället möjliggör elevers medbestämmande i frågor som rör deras kunskapsutveckling. Dessa resultat står i kontrast till tidigare forskning som visar hur strukturer för urval av stoff upprätthålls genom att lärare behåller kontrollen över urvalet eller genom att elever, trots erbjudet inflytande, överlåter ansvaret till läraren (Danell, 2003; Grannäs, 2011; Hjelmér, 2012; Lanå, 2015; Marklund, 2019; Rosvall, 2015; Swahn, 2006; Wyndhamn, 2013).

Genom att Stinas och Erikas elever relaterar sina tolkningar av musik till egna val av bilder och bildskapande initieras en förhandling där kunskap konstrueras med utgångspunkt i elevernas egna erfarenheter. Eleverna omsätter sina idéer i bildskapande samtidigt som de övar på olika material och tekniker. De reflekterar också över visuell kultur, vilket synliggörs under redovisningen när de granskar och diskuterar bilderna tillsammans. Kunskapsutvecklingen framstår därmed som styrd av en kommunikativ diskurs, där elevernas egna erfarenheter och tolkningar är utgångspunkt för hur bildarbetet formas. Hur kunskap konstrueras relaterar också till en medbestämmandediskurs genom att Stina utforskar hur ordet kan fördelas så att eleverna kan delta i dialog om undervisningens utformning. Samspelet mellan Stina, Erika och eleverna ligger i linje med tidigare forskning som visar att inflytande över arbetsprocessen främjar både elevers agens och deras möjligheter att konstruera kunskap tillsammans (Griffin et al., 2017).

Det framträder dock en spänning i hur elevernas självständighet i bildskapande relateras till lärarens ansvar att säkerställa deras kunskapsutveckling i nya material och tekniker. Det tyder på att medbestämmandediskursen konkurrerar om utrymme med den övergripande skoldiskursen, där läraren reglerar vad som räknas som giltig kunskap. Medbestämmandediskursen framträder snarare som en alternativ än en rådande diskurs som genomsyrar praktiken. I klassrummet framträder denna spänning genom hur läraren försöker balansera sitt ansvar för elevernas kunskapsutveckling med ambitionen att öppna för medbestämmande.

I likhet med Stinas och Erikas elever utgår Amandas elever från sina egna erfarenheter när de deltar i förhandling om undervisningens innehåll. Amanda introducerar en bildsemiotisk analysmodell som eleverna använder när de analyserar bilder som de mött i sin vardag. Analysen fungerar även som inspiration i deras bildskapande. Elevernas kunskapsutveckling framstår därmed som styrd av en bildsemiotisk diskurs, där elevernas egna erfarenheter av visuell

kultur analyseras och utgör utgångspunkt för bildarbetet. Samtidigt framträder också elevernas självständiga bildskapande och planering av egen arbetstid som värdefulla konstruktioner av kunskap. Hur kunskap konstrueras framstår som en individuell snarare än en gemensam process då eleverna analyserar och presenterar sina bilder individuellt utifrån lärarens modell och frågor. Möjlighet att gemensamt diskutera och tolka elevernas bilder begränsas under redovisningen. Kunskap konstrueras därmed främst i relation till det egna bildarbetet snarare än i dialog med andra.

Även i detta klassrum konstrueras kunskap i relation till en medbestämmandediskurs, där läraren öppnar för elevernas idéer om innehåll och redovisningsform. Samtidigt begränsas medbestämmande av att läraren formulerar analysmodellen och redovisningsfrågorna, vilket styr hur elevernas erfarenheter integreras i undervisningen. Denna spänning i hur undervisningen regleras tyder på att medbestämmandediskursen konkurrerar om utrymme med den övergripande skoldiskursen, där lärarens tolkningsföreträdare upprätthålls genom styrning av analysförfarande och redovisning. Kunskap konstrueras därmed utifrån elevernas egna erfarenheter, men inom analytiska ramar som definieras av läraren.

I dessa undervisningspraktiker deltar Amandas, Stinas och Erikas elever i samtal och dialog om undervisningens innehåll, vilket öppnar för att kunskapsutvecklingen kan relateras till deras egna erfarenheter av bilder och intressen för bildskapande. Hur dessa samspel mellan eleverna och lärarna formas kan förstås i ljuset av tidigare forskning som visar att praktiker där elevers agens stärks bygger på att lärarna växlar mellan att stödja självständighet och ge konkreta riktlinjer (Griffin et al., 2017; Sheridan et al., 2022). Samtidigt omförhandlas maktrelationerna i dessa klassrum, där Amandas, Stinas och Erikas förhållningssätt till diskurser påverkar hur kunskap konstrueras. Det blir särskilt tydligt genom att medbestämmandediskursen konkurrerar om utrymme med den övergripande skoldiskursen då lärarna försöker balansera att öppna för förhandling med att styra elevernas kunskapsutveckling. Agens formas därmed i relation till den övergripande skoldiskursen, men den utmanas genom de dialoger som förs om vad som räknas som kunskap ur elevernas perspektiv. I dessa klassrum skapas utrymme för elevernas agens genom att de övar på att ta ansvar för sin kunskapsutveckling. Konstruktioner av kunskap framstår därmed som förhandlingsbara och i rörelse mellan lärarnas vägledning och elevernas initiativ.

En gemensam aspekt för hur kunskap konstrueras i de fyra klassrummen är att eleverna utövar agens när de formar sitt bildskapande i kombination med bildval. Däremot skiljer sig undervisningen åt i frågan om vilken kunskap som ses som relevant. I två av klassrummen deltar eleverna i att välja innehåll till undervisningen, medan lärarna i de andra två klassrummen i huvudsak definierar vad som räknas som relevant innehåll. Frågan om *hur* eleverna kan arbeta med innehållet framstår därmed som mer förhandlingsbar än frågan om *vad* de ska arbeta med – en aspekt som verkar vara en större utmaning för lärarna

att dela ansvar för tillsammans med eleverna. Detta resultat ligger i linje med tidigare forskning som visar att elever begränsas i att delta i beslut om undervisningens innehåll men däremot kan erbjudas inflytande över hur undervisningen genomförs (Danell, 2003; Lanå, 2015; Marklund, 2019). I kontrast till vad tidigare forskning visar framträder i denna studie att eleverna i två av klassrummen deltar i beslut om innehåll, vilket tyder på att sådana förhandlingar är möjliga under vissa förutsättningar.

I alla fyra klassrummen förekommer uttalanden och handlingar som indikerar förväntningar på att läraren ska säkerställa elevernas kunskapsutveckling, vilket verkar begränsa utrymmet för elevers agens i frågor om vad som räknas som relevant kunskap. I de klassrum där läraren styr vad som räknas som relevant kunskap begränsas elevernas bildval och hur deras egna erfarenheter kan tas upp genom dialog och påverka vilken kunskap som ses som värdefull. När lärarna och eleverna istället samspelar kring bildvalen framträder hur utrymme kan skapas för att även elevernas perspektiv påverkar hur kunskap konstrueras.

## Bildundervisningens möjligheter och utmaningar i relation till att skapa utrymme för elevers agens

Nedan följer en övergripande diskussion av bildundervisningens möjligheter och utmaningar i relation till hur utrymme kan skapas för elevers agens. Diskussionen bygger på resultaten som har presenterats ovan vilka diskuteras i relation till tidigare forskning samt jämförs med resultaten i licentiatuppsatsen. Resultaten diskuteras även i relation till tidsaspekter som har betydelse för elevers agens samt hur skolans strukturella villkor påverkar möjligheterna att iscensätta demokratiska arbetsformer i bildundervisningen.

### **Balansgång mellan att styra och släppa kontroll – dialogen som verktyg**

Komplexitet framträder i undervisningspraktiken genom hur positioner konstrueras och intas, vilket påverkar elevernas möjligheter att delta i förhandlingar om utformningen av bildundervisningen. Lärarnas uppdrag att samtidigt leda undervisningen och stödja eleverna att utveckla självständighet i sina studier framstår som sammanlänkade aspekter av hur lärarnas positioner formas i praktiken. Resultaten i denna studie visar på en spänning i hur lärarna balanserar mellan att styra undervisningens innehåll och att öppna för elevernas medbestämmande. Denna spänning präglar de didaktiska valen och påverkar hur möten mellan lärare, elever och bilder formas i klassrummet. Tidigare forskning har uppmärksammat liknande spänningar där lärarna balanserar mellan att ta ett steg tillbaka och att kontrollera undervisningens riktning, vilket kan begränsa utrymmet för elevers röster i frågor om undervisningens utformning (Lodge, 2005; Mitra, 2005).

Samtidigt synliggörs hur elevernas självständighet i sina studier formas i relation till hur de balanserar mellan att delta i beslut och att förvänta sig att läraren fattar beslut. Det hänger samman med hur lärarnas positioner konstrueras och hur eleverna själva är vana att inta positioner. Lärarnas och elevernas balansgång framstår som en ömsesidig process, där undervisningspraktiken formas genom hur de samspelar – eller inte – kring undervisningens innehåll. I praktiken framträdde utmaningar i hur eleverna kunde utöva agens, där dialogen mellan eleverna och lärarna framstod som ett centralt verktyg för hur demokratiska arbetsformer kunde realiseras. Resultatet ligger i linje med tidigare forskning som betonar att dialog har betydelse för hur och om elevers inflytande över undervisningen realiseras (Eisenhauer, 2006; Lanå, 2015; Lodge, 2005; Swahn, 2006). När undervisningen i denna studie präglades av dialog och samspel möjliggjordes att eleverna kunde inta aktiva och kunniga positioner i relation till hur bilder valdes och kritiskt granskades som visuell kultur.

Studien visar att genom diskussioner och dialog, där ordet fördelades och flera röster fick komma till tals, kunde lärare och elever tillsammans ta ställning till hur beslut fattades utifrån den situation de befann sig i. Dialog som verktyg innebar inte att lärarna släppte kontrollen helt och lämnade över allt ansvar till eleverna, utan bjöd in eleverna till delat ansvar för hur undervisningens innehåll kunde utformas (jfr Atkinson, 2017). På detta vis utforskades dialogen som ett verktyg för hur lärarna och eleverna tillsammans kunde överväga undervisningens innehåll. Lärarna öppnade för att diskutera olika alternativ med eleverna istället för att fatta beslut själva. För att detta skulle ske framstod det som avgörande att lärarna var trygga med situationen och kunde släppa på kontrollen över var den gemensamma processen var på väg. Lärarens trygghet i att föra dialog verkade fungera som ett stöd för eleverna att uttrycka sina tankar.

När lärarna öppnade för dialog kunde omförhandlingar ske om vem som får tala, lyssnas på och påverka beslut. Dialogen fungerar därmed inte bara som ett sätt för att utbyta tankar, utan kan också bidra till att maktrelationer omförhandlas och att undervisningens innehåll kan formas utifrån både lärarnas och elevernas perspektiv. I flera undervisningssituationer i studien engagerades eleverna i dialog samtidigt som det framstod som villkorat av att läraren tog initiativet till att föra dialog och öppna för medbestämmande (jfr Mitra, 2018; Niemiec & Ryan, 2009). Därmed visar studiens resultat att dialog kan skapa utrymme för elevers agens, genom att de involveras i samtal där de uppmuntras att ta ställning, bidra med egna perspektiv och fatta beslut tillsammans med läraren. Genom sådana processer kunde eleverna öva på att fatta både gemensamma och individuella beslut i relation till sin kunskapsutveckling.

Denna studies resultat skiljer sig i jämförelse med resultaten i min licentiatuppsats, där en uppdelning framträdde mellan lärarnas och elevernas positioner. I licentiatuppsatsen intog lärarna aktiva och kunniga positioner som

erfarna bildtolkare och bildskapare, medan elevernas positioner konstruerades som mer passiva och okunniga. Lärarna styrde både bildval och tolkning, medan elevernas egna erfarenheter av visuell kultur inte inkluderades i undervisningen. I de visuella mötena framträdde en undervisningspraktik där elevernas bildarbete främst handlade om att avkoda budskap snarare än att självständigt och kritiskt granska och välja bilder. Denna reglering av elevernas positioner kan förstås som ett uttryck för den övergripande skoldiskursen (Foucault, 1975/2017), där läraren utövar tolkningsföreträde och eleverna förväntas anpassa sig.

I denna studie framträder däremot flera situationer där uppdelningen av lärarens och elevens positioner som aktiva respektive passiva utmanas. I de fall när lärarna öppnade för dialog och förhandling om undervisningens innehåll och bildval möjliggjordes att eleverna i högre utsträckning kunde inta aktiva och kunniga positioner. Det innebar att seendepraktiker formades som utmanande gentemot rådande diskursiva ordningar, vilket skapade handlingsutrymme för eleverna i förhållande till hur deras egna erfarenheter av bilder som visuell kultur kunde integreras i undervisningen. Därmed synliggörs skillnader mellan studierna i hur positioner konstrueras i bildundervisningen genom att eleverna i denna studie, i vissa fall, kunde i högre utsträckning självständigt och kritiskt granska och välja bilder.

Samtidigt framträder en variation i denna studies resultat då det förekom situationer där uppdelningen mellan aktiva och passiva positioner upprätthölls, vilket ligger i linje med resultaten i licentiatuppsatsen. Det understryker den komplexitet som synliggörs i undervisningspraktiken genom att elevens agens begränsades, i vissa fall, eftersom rådande diskursiva ordningar reproducerades trots lärarnas och elevernas intentioner att undersöka hur medbestämmande kunde iscensättas i undervisningen. Det implicerar att utforskande av elevens agens i praktiken förutsätter ett visst motstånd mot rådande diskursiva ordningar, där alternativa sätt att konstruera subjekten lärare och elev prövas. I ett foucauldianskt perspektiv innebär det att maktrelationer inte enbart förstås som begränsande, utan också innebär potential för förändring (Foucault, 1976/2002). Maktrelationerna som synliggörs i denna studie och som i vissa fall omförhandlas indikerar en förändringspotential, där utrymme för elevens agens kan skapas genom att tillgängligt handlingsutrymme identifieras och används.

### **Tidsaspekter och elevens agens**

Frågor om hur tiden planeras och används framträder som en central aspekt i hur bildarbetet formas i klassrummet. Elevernas agens formades inte bara genom förhandlingar om innehåll utan också i relation till hur tiden disponerades. Genomgående framträdde att lärarna i huvudsak kontrollerade tidsdisponeringen och inte delade ansvaret för tidsfrågor med eleverna. Även om elever i vissa situationer efterfrågade ökat medbestämmande över tidsdisponering var det lärarna som prioriterade hur mycket tid som avsattes och vad

den skulle användas till, såsom genomgång, eget bildarbete eller redovisning. Både lärare och elever uttryckte att de upplevde tidsbrist och press på att hinna klart i tid. En skillnad var dock att lärarna bestämde antalet lektioner, medan ansvaret för att planera arbetet och bli klar i tid lades på eleverna. Tidsdisponering framstod därmed som lärarnas privilegium och förhandlades inte med eleverna i någon större utsträckning. Tidigare forskning har också betonat tid som en styrande faktor för hur interaktioner formas i bildundervisning (Pettersson & Åsén, 1989). Även när elever initierar dialog om tid kan lärare begränsa deras inflytande (Hjelmér, 2012). Resultaten i denna studie visar begränsningar i hur bildarbetet formades till följd av upplevd tidsbrist, vilket framstår som en faktor som påverkade hur lärarna och eleverna självreglerade bildarbetets omfång och inriktning.

Tidsdisponering framstod inte som en aspekt som eleverna förväntades utveckla kunskap om, samtidigt som tidsramar påverkade vilka konstruktioner av kunskap som prioriterades i undervisningen. Eleverna övade inte i någon större uträkning på att gemensamt planera tid, även om vissa tecken på förhandling framträdde genom att elever och lärare ibland initierade dialog eller påtalade hur tidsbrist påverkade planering och genomförande av undervisningen. I ett av klassrummen initierade läraren under faser reflektion förhandling om hur tidsdisponering framöver kunde utgöra ett gemensamt ansvar, vilket under återträffen framstod som en process som fortsatt och lett till gemensamma beslut. I ytterligare ett klassrum uppstod reflektioner över tid under aktionen, vilket under återträffen beskrevs ha lett till att läraren och eleverna börjat förhandla om hur tiden kan disponeras. I dessa klassrum framhöll lärare och elever att dialog om tidsfrågor inneburit att de tillsammans kan prioritera vad tiden ska användas till och att det minskat stressen över att hinna klart i tid. Elevernas agens verkar därmed stödjas av att dessa lärare och elever börjat föra dialog om tid som öppnar för olika handlingsalternativ. Detta resultat ligger i linje med Sheridan et al. (2022) som framhåller att flexibilitet i hur elever kan använda tid stärker deras agens.

Utifrån ett foucauldianskt perspektiv kan de situationer där lärarna och eleverna började förhandla om tid förstås som uttryck för att de prövade alternativa sätt att konstruera positioner, där subjekten formades i samspelet mellan styrning, kunskapsproduktion och självreflektion (Foucault, 1976/2002; 1994). I denna studie framträder tidsdisponering både som en institutionell faktor som begränsar elevers och lärares handlingsutrymme och som en förhandlingsbar resurs. I kontrast till förståelse av tid som förhandlingsbar framträder lärarnas fokus på att hinna med ämnesplanens innehåll, vilket indikerar att lärarnas förhållningssätt till såväl ämnesplanen som tidsdisponeringen styrde och begränsade elevernas möjligheter att delta i beslut om undervisningens innehåll. Denna motsättning förstärktes i vissa situationer av styrning mot att producera betygsunderlag, där lektionstiden prioriterades utifrån vad läraren såg som nödvändigt för bedömning.

## Spänningar mellan demokratiska arbetsformer och mätbara resultat

De spänningar som diskuterats ovan synliggör att det är komplext att utmana rådande maktrelationer. Resultaten indikerar att maktstrukturer på olika nivåer i skolan reglerar hur elevernas agens formas och att medbestämmande inte enbart styrs av interaktioner i klassrummet utan också relaterar till skolans organisation och kontext. Denna reglering av agens framträdde särskilt i ett av klassrummen där eleverna uttryckligen önskade att de vågade ta upp frågan om utökat medbestämmande med sina andra lärare, men samtidigt betonade att initiativet måste komma från lärarna.

Resultaten ligger delvis i linje med tidigare forskning som visar hur elevers inflytande påverkas av skolans sociala strukturer och att ordningar upprätthålls (Danell, 2006; Lanå, 2015; Wyndhamn, 2013). I denna studie synliggjordes hur lärares handlande påverkades av upplevd tidsbrist och tolkningsföreträde i klassrummet, samt hur både lärare och elever tenderade att inta positioner såsom de var vana vid. Interaktionerna i klassrummet visade samtidigt hur den övergripande skoldiskursen kunde utmanas genom att positioner omförhandlades och rekonstruerades i maktrelationer som formades av både lärarens styrning och utrymme för elevernas agens. I ljuset av Foucaults (1994) syn på maktrelationer kan resultatet förstås som att elever och lärare i vissa fall utforskade hur positioner kunde konstrueras genom kritisk reflektion och ansvarstagande i praktiker där subjekt formades genom både kunskaps- och självutveckling.

Föreställningar om elevers självständighet och ansvar för sina studier framträder som att de samexisterar med krav på effektivitet och mätbara resultat utifrån ämnesplanens innehåll. Det tyder på ytterligare spänning i hur lärarna och eleverna kunde skapa utrymme för elevernas agens. Bildundervisningen i dessa klassrum framstår därmed som positionerad i en skolkontext där en medbestämmandediskurs, inriktad på att träna elever i demokratiska arbetsformer, inte bara konkurrerar med den övergripande skoldiskursen utan även med en neoliberal diskurs som betonar individuella prestationer och mätbara resultat. Elevernas agens formades i relation till dessa diskurser, vilket kan förstås som att de demokratiska processerna i klassrummen kolliderade med synen på individuell måluppfyllelse. Samtidigt visar resultaten att medbestämmande i vissa situationer kunde iscensättas, särskilt där undervisningen präglades av dialog och samspel mellan lärare och elever. Resultaten liknar i vissa avseenden tidigare forskning som visar att ämneskunskap och styrning mot mätbara resultat prioriteras framför värdegrundsarbete och demokratisk fostran (Ahrenby, 2021; Lanå, 2015; Wyndhamn, 2013). I kontrast till tidigare studier visar denna studie att utrymme för demokratiska arbetssätt och elevers agens kan skapas inom skolans maktrelationer, under vissa förutsättningar.

Förutsättningarna handlade om att lärarna öppnade för dialog, samspel och gemensamt beslutsfattande, vilket möjliggjorde för eleverna att inta aktiva och kunniga positioner samtidigt som ämnesplanens innehåll iscensattes. Det var

alltså inte frånvaron av lärarens styrning som skapade utrymme för elevernas agens, utan snarare hur styrning praktiserades i relation till elevernas medbestämmande. Det visar att lärarens styrning och elevernas medbestämmande inte nödvändigtvis stod i motsatsförhållande till varandra. Istället framträdde möjligheter att kombinera ämnesplanens innehåll med elevernas övning i att ta ansvar för sina studier och utöva agens genom deltagande i gemensamma beslut.

Ämnesplanen framträdde dock som överlag prioriterad, medan medbestämmande över undervisningens utformning och demokratiska arbetsformer i flera situationer underordnades. I lärarnas tal och handlingar framstår dessa aspekter ibland som motsatser snarare än som kombinerbara. Eftersom ämnesplanens innehåll verkade uppfattas som mätbar och kontrollerbar prioriterades den. I de situationer som lärarna släppte på tolkningsföreträdet och öppnade för gemensamma beslut kunde dock både ämnesplanens innehåll och demokratiska arbetsformer iscensättas. Resultatet i denna studie kan förstås i ljuset av Foucaults (2000) syn på maktrelationer, där diskursiva ordningar som formar praktiken både reglerar och möjliggör hur subjekt kan handla. När lärarna prövade att släppa på tolkningsföreträdet skapades utrymme för att eleverna kunde utöva agens inom ramen för skolans maktrelationer.

## Studiens kunskapsbidrag

Denna studies kunskapsbidrag utgörs av en fördjupad förståelse för hur elevers agens formas i undervisningspraktiken genom didaktiska val, maktrelationer och diskursiva ordningar. Studien synliggör att elevers medbestämmande inte är på förhand givet, utan möjliggörs först när lärare tar ett steg tillbaka från sin traditionella maktposition och öppnar för dialog och delat ansvar i utformningen av undervisningens innehåll och form. Därigenom bidrar studien med kunskap om hur dialog och samspel mellan lärare och elever kan fungera som verktyg för att omförhandla maktrelationer, synliggöra alternativa sätt att konstruera positioner och realisera demokratiska arbetsformer inom ramen för skolans maktrelationer.

Resultatet visar att det är relevant för lärare och elever att gemensamt reflektera över hur undervisning organiseras i relation till tids disponering, ansvarsfördelning och beslutsfattande eftersom dessa aspekter påverkar vilka konstruktioner av kunskap och positioner som görs tillgängliga för elever. Det handlar inte enbart om att involvera eleverna i frågor om hur de kan arbeta med förutbestämt innehåll, utan även om att öppna för gemensamma beslut om vad undervisningen ska fokusera på, varför visst innehåll prioriteras och av vem dessa beslut fattas.

Relevansen av denna studie överskrider samtidigt bildämnet. I resultatet och diskussionen belyses perspektiv som är relevanta för reflektion i flera ämnen, där frågor om elevers positionering, ansvarstagande och agens är centrala

oavsett ämnesområde. Sådana frågor är centrala i relation till gymnasieskolans läroplan (Skolverket, 2011b) som uttrycker att elevers erfarenheter ska tas till vara i undervisningen och att utbildningen ska syfta till att elever utbildas till kritiska granskare samt aktiva och delaktiga medborgare. Frågor om elevers medbestämmande är avgörande för hur de kan utöva agens och ta ansvar för sin kunskapsutveckling genom att delta i beslut om undervisningens utformning. Studien bidrar med kunskap som kan användas för att reflektera över hur sådana processer kan ta form i praktiken genom samspel mellan lärare och elever.

## Studiens begränsningar och vidare forskning

Denna studie har genomförts inom ramen för en aktionsforskande design där jag i samverkan med bildlärare och elever har undersökt hur bildundervisning i gymnasieskolan kan utformas för att skapa utrymme för elevers agens. Studiens design möjliggjorde en fördjupad förståelse av lokala praktiker, men den innebar samtidigt vissa begränsningar. En första begränsning rörde studiens omfattning i tid och rum. De aktioner som genomfördes avgränsades till en specifik tidsperiod och ett undervisningsmoment på varje skola. De förändringar och förhandlingar som kunde observeras skedde huvudsakligen inom en kortare tidsram, även om en återträff flera månader senare gav vissa insikter om hur praktikerna fortsatt att utvecklas. Denna begränsning innebär att studien inte möjliggör några slutsatser om hur undervisningspraktiker utvecklas eller omförhandlas över längre tid. Vidare forskning kan därför rikta in sig på hur bildundervisning, som syftar till att skapa utrymme för elevers agens, formas och förändras i längre processer.

En andra begränsning är att studien bygger på samarbete med ett urval av bildlärare och elever som uttryckte intresse för att delta i detta aktionsforskningsprojekt med fokus på medbestämmande och bildval. Det innebär att de praktiker som utvecklades och analyserades i studien har formats i sammanhang där deltagarna varit motiverade, åtminstone inledningsvis, till att pröva alternativa arbetssätt. För att vidare belysa didaktiska villkor för elevers agens vore det därför relevant att undersöka hur undervisning kan utvecklas i sammanhang där frågor om medbestämmande framstår som marginaliserade.

Studiens resultat implicerar också att elevers medbestämmande inte enbart styrs av interaktionerna i klassrummet, utan även är relaterade till den lokala skolans organisation och kontext. Det indikerar ett behov av vidare forskning som inkluderar kollegiala grupper av bildlärare, ämnesövergripande arbetslag eller hela skolor. Ett sådant perspektiv skulle kunna synliggöra hur olika nivåer i skolans organisation samverkar i hur bildundervisning utformas och påverkar elevers handlingsutrymme.

En annan aspekt som studiens resultat indikerar som relevant att undersöka är hur elevers medbestämmande över tidsdisponering påverkar deras möjligheter

att utöva agens och inta aktiva och kunniga positioner. I denna studie framkom att tidsramar i huvudsak bestämdes av lärarna, samtidigt som det framträdde under återträffen att lärare och elever i vissa fall hade börjat fatta gemensamma beslut om tid. Det vore angeläget att mer ingående studera hur tid som didaktisk resurs kan förstås och förhandlas i relation till elevers agens.

Vidare forskning kan också rikta in sig på hur elevers erfarenheter av visuell kultur kan integreras både i bildundervisning och andra ämneskontexter. I denna studie framträdde både möjligheter och begränsningar i hur elever kunde välja och granska bilder. Elevernas bildval framstod främst som en resurs för inspiration i det egna bildskapandet snarare än som en del av en gemensam process eller som en utgångspunkt för kritisk granskning av bilderna i sig. Det indikerar ett behov av vidare forskning om hur undervisningspraktiker kan utformas för att skapa utrymme för elevers egna erfarenheter av visuell kultur med fokus på gemensam och kritisk granskning.

# English summary

## **Introduction**

In contemporary society, the everyday life of young people is shaped by visual technologies and a constant flow of images that influence how they understand both themselves and the world. They become participant in this image flow by creating, sharing, and interpreting images in different contexts. Visual art education is central to the role of public schooling to promote democratic values by recognising and including students' experiences of visual culture. This can contribute to strengthening their capacity to act as independent and critical citizens in a visually saturated society.

However, previous research, including the findings in my licentiate thesis (Hysing, 2021), shows that the experiences students have of visual culture are given limited space in art education. In light of this limited space and the challenge of connecting teaching to students' experiences of visual culture, this doctoral thesis investigates visual art education in upper secondary school by exploring how visual art teachers and their students can create space for student agency in relation to constructions of knowledge and positions in visual meetings in the classroom.

In this study, an action research design was used in collaboration with visual art teachers and students at four upper secondary schools. The empirical material includes interviews, classroom observations of the planning and implementation of teaching activities, and reflective conversations. The material was generated by way of collaboration with five visual art teachers and four classes of students, who participated in classroom activities designed as part of the action research process. As researcher, I took part as a mentor, supporting both teachers and students throughout the process.

## **Aim and research questions**

The overarching aim of this doctoral thesis is to develop knowledge about visual art education in upper secondary school by exploring how visual art teachers and students can create space for student agency in relation to constructions of knowledge and positions in visual meetings in the classroom. More specifically, the thesis is about how visual art teachers and students can negotiate the selection of images and the design of teaching content and how they together can critically examine images as expressions of visual culture.

The thesis addresses the following research questions:

- How can visual art teachers enable students to construct and assume active and knowledgeable positions in visual meetings in the classroom?
- How can space be created in visual art education for students' experiences of images as visual culture?
- What constructions of knowledge emerge as valuable in visual meetings in the classroom through students' image selections?

These questions draw on the findings in my licentiate thesis, which focused on how teachers' selection of images for teaching related to constructions of knowledge and positions. The results of that study showed that students had limited opportunities to assume active and knowledgeable positions because the teachers largely controlled both image selection and teaching. This thesis builds on those results by examining how visual art education can be developed when teachers negotiate the selection of images and the teaching content with students. Through an action research design, in which teachers and students collaborate to select images and design the teaching content, the study investigates how different types of collaboration affect constructions of positions and knowledge in visual meetings in the classroom.

The thesis contributes to a more comprehensive understanding of how different teaching practices create varying conditions for student agency and of what the didactic consequences of this are. By comparing the results from the licentiate thesis with the results of this study, the thesis contributes to a discussion about the role of visual art education in creating space for student agency in the form of active and knowledgeable positions in a visually saturated society. The thesis thereby highlights the didactic implications of involving students in negotiations about image selection and teaching content, not only in terms of what is being taught but also in terms of how such teaching practices are formed and why they matter when it comes to creating space for student agency in visual art education.

### **Previous research**

Previous research on student participation highlights different perspectives. The importance of student voice and the development of school structures that enable participation, along with the significance of environments that support autonomy in teaching, are emphasised in research on student participation (Mitra, 2018; Niemiec & Ryan, 2009). Previous research highlights that students' opportunities to participate in the choice of teaching content is frequently restricted. Even when participation is encouraged, students' influence is limited to practical everyday matters, such as lockers and school lunches (Lodge, 2005). Teachers usually maintain interpretive authority over the selection of teaching content (Danell, 2003; Hjelmér, 2012; Lanå, 2015; Swahn, 2006; Wyndhamn, 2013).

These limitations are similar in visual art education, where studies show that students' experiences of visual culture are not included in teaching (Hysing, 2021; Marklund, 2019; Welwert, 2010; Zander, 2007). There is a gap between the kind of visual culture that students consume and produce in their everyday lives and the images used in school. Previous research shows that image selection and content in visual art education are governed by institutional norms, subject-specific curriculum requirements, and established teaching traditions, which of all limit the inclusion of students' perspectives (Ahrenby, 2021; Freedman, 2007; Hysing, 2021; Zander, 2007). This results in the positioning of students as passive rather than active in relation to analysing images as expressions of visual culture, while teachers retain interpretive authority.

At the same time, previous research highlights the importance of including students' perspectives and experiences of visual culture in teaching, particularly in order for students to critically examine images (Ahrenby, 2021; Eisenhauer, 2006; Freedman, 2007; Marklund, 2019; Zander, 2007). Some studies also show the potential that comes from involving students more actively in visual art education and highlight how students may develop agency through artistic processes and co-creation (Griffin et al., 2017; Sheridan et al., 2022). Although some studies point to the potential for more participatory practices, my licentiate thesis showed that such potential was not realised in practice. Instead, teachers largely controlled both image choices and teaching, which limited the opportunities students had to assume active and knowledgeable positions.

This tension between the potential to support student agency and the indications that this potential is not realised in practice point to the need for further research that not only addresses the limitations of student agency but also explores how agency can be made possible in practice. In visual art education, where students' experiences of visual culture and creative processes form a central part of learning, there is still unrealised potential. Further investigation is needed into how students' perspectives can be meaningfully integrated into the design of teaching content, and how this affects the construction of knowledge and positions in the classroom.

## **Theoretical framework**

### *A Foucauldian perspective*

This thesis is based on a discourse-analytical approach grounded in the work of Michel Foucault. Teaching is understood as a discursive practice in which knowledge and subject positions are constructed and regulated through institutional norms that can be traced in language use and social interactions. Within this framework, knowledge is not viewed as objective or fixed but, rather, as historically and socially contingent, produced within specific power/knowledge regimes that define what counts as valid knowledge and

who is authorised to know, speak, and act (Foucault, 1980, 1971/1993, 1969/2011).

Central to the theoretical approach is the concept of subject positions, which in this thesis refers to the ways in which students and teachers are positioned and position themselves in relation to dominant discourses. These positions are not chosen freely but are instead made possible or are constrained by the discursive formations that govern specific practices, such as teaching (Foucault, 1975/2017). In this thesis, I investigate how visual art teachers and students assume, negotiate, or resist subject positions within classroom interactions that involve images. The analysis focuses on how certain positions emerge as active and knowledgeable while others are constructed as passive and unknowledgeable.

The concept of agency is theorised in this thesis through a Foucauldian perspective. Agency is not understood as an inherent quality or psychological trait but rather as something that is made possible or that is constrained within specific discursive orders. Drawing on Foucault (1994, 2000, 1984/2002), agency is conceptualised in terms of practices of freedom, as well as through self-regulation, technologies of the self, and resistance. These concepts enable an analysis of how certain ways of acting, speaking, and seeing are made possible within classroom practices, and how they may also be contested or re-configured.

In line with this understanding, agency is examined in terms of how actions take shape within and against prevailing discourses. This includes explicit actions but also more subtle forms of negotiation, refusal, and rearticulation that may challenge how knowledge is constructed in the classroom. From this perspective, agency is always situated in, contingent on, and formed by the power/knowledge relations that organise the classroom as a discursive practice. Rather than being freely chosen, agency is made possible or is constrained by the norms and rules that govern what actions, expressions, and choices are considered legitimate in a specific educational context.

### *Visual culture*

The analysis also draws on concepts from the field of visual culture, where images are understood as socially and culturally embedded (Alpers, 1983; Mirzoeff, 2009), and as playing a central role in the production of knowledge and discursive order (Foucault, 1974). Visual culture refers to the global and pervasive image flow through which people, via visual technologies and images, construct identities, values, and narratives (Pink, 2021; Rose, 2023). In this thesis, visual culture is treated not only as content but also as shaping how knowledge and positions are constructed in the classroom.

To analyse classroom interactions involving images, the concept visual meetings in the classroom is used. It refers to situated encounters between teachers, students, and images. These meetings are shaped by discourses that

regulate what is shown, what is not shown, and who is entitled to speak and act in relation to images as part of visual culture. The concept highlights how visual practices in the classroom are regulated by power relations and discourses and how these are maintained, negotiated, or challenged through interaction (Sturken & Cartwright, 2018). The interplay between visual culture and discursive practices in the classroom provides a rich context for exploring how agency is enacted in visual meetings.

By combining Foucauldian discourse analysis with concepts from the field of visual culture, this thesis explores how teaching practices in visual art education construct, maintain, or challenge discursive orders that regulate how knowledge and subject positions are formed (Foucault, 1974). The theoretical framework thus provides analytical tools to examine how agency is made possible or is constrained in classroom practices, and how images are part of negotiations about what counts as knowledge and who is authorised to interpret that knowledge. Looking practices are thus understood to be situated and relational (Sturken & Cartwright, 2018) and shaped by both discursive structures and embodied experiences of teachers and students.

## **Methodology and research process**

### *An action research design*

This study is based on an action research design conducted in collaboration with visual art teachers and students in four upper secondary schools. The design was chosen to enable an investigation into how visual art education can be developed when teachers invite students to participate in the selection of images and the design of teaching content. The research process was carried out within the context of the participants' teaching practices and was shaped through a cycle of planning, implementation, and reflection

Action research is based on the idea that knowledge is created through interaction between researchers and practitioners (Nielsen, 2004). The collaborative character of the research is central, with participants engaging in a joint process of reflection and development. I invited the teachers and students to take part in a process focused on developing the teaching in ways that supported students' participation in decisions about image selection and teaching content. The teaching activities were planned and carried out in collaboration between the teachers and students, with a focus on how such decisions could be made jointly in the classroom.

Building on this design, the development of the teaching activities was carried out in dialogue with the participating teachers and students. The process was guided by a collaborative approach (Furu et al., 2008), where teachers and students were invited to reflect on their practice and explore how image selection and teaching content could be negotiated. I took on the role of a mentor with the intention of supporting the process by contributing theoretical

perspectives and previous research, while encouraging the participants to define what they saw as meaningful to explore and develop within their practice.

The research process followed the cyclical process of action research, in which new insights continually informed the next steps (Rönnerman, 2022). Each element of the collaboration was structured as an iterative cycle from the perspective of the research process, involving interviews, planning, implementation, reflection, and a follow-up meeting. In practice, these phases often overlapped; for example, parts of the planning continued during implementation, and reflection occurred throughout the process. As the process developed, the participants increasingly took the lead when it came to shaping the teaching, while I took on a more peripheral mentoring role, remaining available for dialogue and observation without directing their teaching.

### *Research methods and empirical material*

The methods for generating the empirical material were classroom observations, group interviews with teachers and students, photographs, video recordings, and field notes. Taking part in the study were five visual art teachers and 59 students across four upper secondary school classes in three different municipalities in central Sweden. Each of the four action cycles was conducted successively, over a period of approximately five weeks, and included phases of planning, implementation, and reflection. The observations focused on classroom interactions during the planning and implementation of teaching activities, with attention on how image use and student participation in decisions about content took shape in practice. The interviews aimed to establish trust, gain insight into the participants' perspectives on their teaching context, and support reflection on how students could be involved in shaping image selection and teaching content.

Video recordings served as visual field documentation, capturing gestures, looking practices, and the use of images during classroom activities (Pink, 2021). Photographs were used to document images, instructions, and student work. Written field notes and reflections in a research journal supported the analytical process and helped me to develop questions and gain insights after each session. In line with Kvale and Brinkmann (2014), the research journal functioned as a tool for with which to document emerging reflections and support the ongoing research process.

### *Analysis*

The analytical process began during the fieldwork with written reflections after each teaching session and continuous attention to how actions, image use, and interactions unfolded in practice. Transcriptions were produced with attention to both spoken language and meaning-making signs such as gestures and gaze (Norris, 2004). In this process, I assumed the position of interpreter, seeking to translate visual meetings in ways that would make discursive

constructions visible to the reader. The initial phase of the analysis involved close-to-text coding to describe what was expressed in classroom observations and interviews and to organise the material for further interpretation based on the theoretical framework (Tjora, 2012).

The analysis was guided by a discourse-analytical approach informed by Foucauldian concepts, where discourses are understood as societal systems of thought that produce regimes of truth and that shape how subjects are able to construct themselves (Foucault, 1980). The concept of agency was used to analyse how teachers and students, as subjects, navigate the teaching in relation to the power relations, social structures, and norms that surround them. The analysis focused on how teachers and students, through their actions, could challenge the overarching school discourse in which the teacher is expected to assume active and knowledgeable positions while students are expected to be subordinate and assume more passive and unknowledgeable positions. The focus was both on the way students and teachers negotiated and renegotiated these positions through interactions in teaching as well as on the opportunities for agency that became visible in these processes.

To support the analysis, thick descriptions of visual classroom interactions were developed, drawing on Geertz (1973). These detailed and contextualised descriptions made it possible both to interpret how actions and expressions were shaped by power/knowledge relations as well as to analyse how discursive orders were constructed, maintained, or challenged in visual meetings.

### *Ethical considerations*

Framing this study was an ethical and participatory approach, grounded in the understanding that research is situated, relational, and shaped in interaction with participants. Ethical considerations were integrated throughout the research process and concerned not only informed consent, data protection, and confidentiality but also how participation, power relations, and knowledge production were shaped within the context of the collaboration with teachers and students. The research was conducted in accordance with the guidelines of the Swedish Research Council for good research practice (Vetenskapsrådet, 2024). I was also aware that my prior experience as a visual art teacher shaped my perspective. Throughout the process, I reflected on how my position and preunderstanding could influence both the collaboration and the knowledge produced.

Given the study's focus on students' participation in shaping visual art education, particular attention was paid to questions of influence, voice, and asymmetrical power relations. In line with the UN Convention on the Rights of the Child (UNICEF, 2009), students' perspectives were treated as central to the development of the teaching activities, and efforts were made to include their voices in a respectful and situated way. Students who chose not to

participate were excluded from documentation, and practical arrangements were made to ensure their integrity was respected.

Since action research is situated and context-specific, the results are not intended to be generalised. Instead, their relevance lies in how they may be interpreted and applied in related educational contexts. Validity is understood in relation to the collaborative process and is supported by transparency, the inclusion of multiple perspectives, and ongoing reflection together with the participants. The study contributes situated knowledge about how space can be created for agency in visual art education, and how constructions of knowledge and subject positions are negotiated in and through collaborative classroom practices.

## **Results**

The results of the study are presented through the concept of visual meetings in the classroom, which refers to situated, meaning-making processes that emerge when teachers, students, and images interact during teaching. Each of the four meetings took place in a specific upper secondary school context and involved different themes, teachers, and student groups. The visual meetings are titled according to how the participants described their joint work.

### *Something cool from art history*

In the first visual meeting, the teaching unfolded through a negotiation between the teacher Henrik and the students about how to interpret a chosen part of the syllabus and choose content for teaching. While the students initially proposed working with their interpretations of the syllabus, the teacher gradually steered the process towards art history as the basis for the assignment. The students expressed a wish to be responsible for the introductory presentation of art history, which the teacher initially agreed to, but later decided to deliver himself. Although he described the students as “free artists,” his regulation of content and focus on historical art limited the space for their agency.

The teacher’s decision to take responsibility for the introduction, and to define the structure and assessment model for the assignment, reinforced his interpretive authority. At the same time, the students displayed resistance through irony and humour, questioning the perceived possibility for action and voicing criticism about the teacher-led lecture. Despite their active engagement during the planning, the students’ positions were increasingly formed as passive since the teacher asserted control over both content and form. Nevertheless, the students’ subsequent art-work showed how they appropriated the assignment in different ways, drawing on historical references while integrating their perspectives. As part of this process, students selected images of historical works of art to support their exploration of an artistic style, which was in line with the teacher’s emphasis on art history. Additionally, they had the option to choose images informed by their experiences of visual culture to

inspire their motifs. Within the context of the teacher's framework, students were able to claim space to act and reflect, particularly during the presentations, where they led conversations about their work.

Despite students' limited opportunities to take part in joint decisions about the planning and structure of the assignment, the analysis shows that they were, to some degree, able to assume active and knowledgeable positions during the implementation phase. This became particularly evident when they articulated their interpretations and explained their work in relation to their peers' readings and their creative process. The analysis highlights how the students' agency was both constrained and made possible within the discursive structure regulated by the teacher's framing of art history as legitimate knowledge.

### *Interpret a culture in your way*

In the second visual meeting, the teacher Amanda invited students to discuss how they might interpret a chosen part of the syllabus and decide on teaching content. She encouraged them to reflect on their everyday experiences of visual culture, and the students discussed ideas such as working with countries, film, and different artistic techniques. The teacher invited the negotiation of student suggestions, but as the interaction unfolded, both she and the students showed signs of uncertainty about how to make joint decisions. While the teacher repeatedly asked for input, the students hesitated to respond, which led her to summarise their ideas and propose a written assignment that was then put to a vote.

The agreed-upon assignment allowed students to choose an image, analyse it, and create an image based on their analysis. The teacher introduced a semiotic model for visual analysis, focusing on denotation and connotation, which students were expected to use as a basis for their interpretations. The model helped them practise their analytical skills yet limited their involvement when it came to deciding how the analysis should be carried out. By introducing the model herself and defining how it should be used, the teacher positioned herself as knowledgeable and the students as unknowledgeable.

As the assignment progressed, the teacher supported students' processes by asking about their intentions and offering suggestions. The analysis shows that she moved between supporting and controlling their art-work, which affected how students could assume active and knowledgeable positions. Although the students' agency was regulated by the teacher's structure, students were still able to critically reflect and make decisions, particularly in relation to image choices and production. By engaging the students in a dialogue about the presentation format, the teacher made it possible for them to assume more active positions. The analysis shows that the teacher's interpretation of students' suggestions, together with how time and structure were managed in the

classroom, contributed to a discursive order in which students' agency was both enabled and limited.

*Exploring something challenging or especially enjoyable*

In the third visual meeting, the teaching was framed by a predetermined assignment designed by the teacher, Susanna. She based the assignment on her interpretation of the syllabus, which she did not share with the students, as she considered the syllabus already carried out. Instead, she instructed them to focus their work more deeply on something that they had previously found either challenging or especially enjoyable during the academic year. The students were expected to choose individually how they would approach the task; however the overall scope was largely governed by the teacher's structuring, which left no space for collective decision-making and only limited room for individual negotiation about the content. In this way, the teacher maintained interpretive authority over the teaching.

The analysis shows that the students' agency was primarily exercised within a pre-established structure, where they were expected to select techniques, materials, and themes based on their past experiences. The students also selected images on their own to support their art-making, and these were discussed individually with the teacher as part of negotiating their chosen focus. Both the teacher and the students perceived this to be increased participation based on an unproblematised assumption that student involvement equates to choosing material, technique, and motif, despite the assignment and its framing being teacher-led. Although the teacher, in the interview, said that students could be involved in decisions relating to, for example, time management, this was not the case.

During implementation, the teacher maintained control over the students' art-work by giving instructions and guiding decisions, while to some extent stepping back from close monitoring. In their presentations, students responded to predetermined questions posed by the teacher. This enabled them to articulate their learning, particularly regarding technical and material choices, be it within a format where the teacher regulated both structure and process.

This visual meeting illustrates how the students were, to some extent, able to assume knowledgeable positions in relation to their work, particularly during their presentations. However, their positions were not constructed as active in relation to the formation of the teaching content or structure. The analysis highlights a tension between the perception of agency as enhanced, through individual choice over art-making, and the persistence of teacher-led structures that defined what was possible to say, do, and decide in the classroom.

### *Painting to the music*

In the fourth visual meeting, the teaching content was developed through a joint planning process between the teachers, Stina and Erika, and the students. The teachers introduced the syllabus to the class but clarified that the students did not need to base their ideas on it, since any suggestions the students made would likely align with its content. While several students hesitated to take part in the planning, one student assumed a more active position by proposing that they exchange music tracks and interpret each other's selections through painting. This idea became central to the task, as the other students seemed more interested in choosing materials and techniques, and the teachers suggested combining these preferences with the music interpretation to reach a decision before the end of the lesson. In this way, students were involved in choosing content for the teaching, although the more hesitant students were not given sufficient time to practise joint decision-making and instead assumed more passive positions.

During the implementation, the students selected images to inspire their art-making and the teachers guided their work by asking questions and advising them on how to solve problems as they rose. The teachers also initiated a reflective conversation about the syllabus, encouraging the students to consider how their work related to specific goals. This allowed the students to practise interpreting the syllabus, although the activity mainly involved checking what had been done rather than deepening an understanding of its formulations.

The teachers also initiated a negotiation about both the form and content of the presentation model. They helped students assuming more active and knowledgeable positions by facilitating dialogue and encouraging contributions from both confident and more hesitant students, which helped all students to be part of the decision. During the presentation, students and teachers interpreted the works of art collectively, drawing on the jointly agreed model and sharing their interpretations with one another. This created opportunities for the students to assume active and knowledgeable positions and showed how their experiences of visual culture were included in their art-making from the ways their chosen images inspired their visual work.

The analysis demonstrates that the students' agency in this visual meeting was enabled through shared decisions about both content and form, and through reflective interactions that made room for multiple voices. At the same time, the space for agency was limited by the unequal distribution of time and support for participating in negotiations, and by moments where reflective work, such as interpreting the syllabus, was limited to checking rather than exploring its meaning.

### **Discussion**

I will begin my discussion with a comparative analysis of the four visual meetings in relation to the study's research questions. It examines how

constructions of knowledge and subject positions are negotiated in situated encounters between students, teachers, and images, and how discursive practices governs the space for student agency. Then, by comparing the findings from my licentiate thesis with the results of this study, the dissertation contributes to a broader discussion on the possibilities and challenges of visual art education when it comes to creating space for student agency through active and knowledgeable positions in a visually saturated contemporary society.

### *Enabling students to construct and assume active and knowledgeable positions in visual meetings*

The study shows that students in all four classrooms were able to assume active and knowledgeable positions by making choices regarding materials, techniques, motifs, and image selection that were based on personal interests. These choices emerged as key aspects in terms of how the teaching was negotiated and how space for students' agency was created. However, the extent to which students could influence these choices varied depending on how the teachers framed the process and regulated the teaching structure.

Amanda, Stina, and Erika all explored ways to negotiate teaching content through evolving dialogues with their students. By balancing between control and openness, they enabled shared responsibility and created space for students to assume active and knowledgeable positions. However, the process also revealed students' limited experience with participatory decision-making, which highlight the need for more time and support to practise agency.

Susanna and Henrik organised teaching in ways that centred on teacher-led structures, which limited the opportunities students had to engage in decisions about content. Susanna upheld interpretive authority by predefining how the syllabus was to be understood, confining students' agency to choices within that framework. Similarly, Henrik regulated the teaching through a predefined interpretation of the syllabus, which positioned students' agency within established boundaries, leaving little room for negotiation. While Susanna's students adapted without visible resistance, Henrik's students expressed disappointment, revealing a tension between their willingness to co-create and the teacher's reluctance to share decision-making power.

The comparison between these four classrooms shows that Amanda, Stina, and Erika took steps to reconfigure the teacher's position by inviting student perspectives and testing new forms of shared decision-making. This reflects what Mitra (2005) and Lodge (2005) describe as teacher practices that are essential for enabling student voice, such as taking a step back and engaging in dialogue. However, their efforts were sometimes undermined when dialogue was not sustained or when time was insufficient for students to formulate and express ideas, echoing concerns raised by Lanå (2015) about how limited dialogue contributes to students being positioned as compliant rather than democratic subjects.

In contrast to Amanda, Stina, and Erika, who explored more participatory approaches to teaching to help students in assume active and knowledgeable positions, Henrik and Susanna upheld established divisions of positions in the classroom. Their way of structuring teaching aligns with findings from earlier research (Danell, 2003; Marklund, 2019; Mitra, 2005, 2018; Wyndhamn, 2013) that shows student voice to be frequently confined to choices about how to work while teachers retain authority over the content. Moreover, teachers' concerns about learning outcomes can limit student agency, as responsibility is reclaimed before students are given a chance to try (Mitra, 2005). This was particularly evident in the case of both Henrik and Susanna, where concerns about students' knowledge development and the direction of the process led them to assert control. In Henrik's case, this occurred despite the fact students clearly expressed a willingness to be involved in decision-making.

*How space can be created in visual art education for students' experiences of images as visual culture*

The interplay between students and teachers across the four classrooms governed how space was created for students' experiences of images as visual culture. A common aspect that emerged was that students selected images as inspiration for their art-making, which occurred in different ways and which was governed to varying degrees by either the teachers or the students. Generally speaking, the opportunities that students had to select images were comparable to those in other research findings that emphasise the importance of creating space for students to influence processes and content in visual art education (Atkinson, 2017; Freedman, 2007; Marklund, 2019; Welwert, 2010; Öhman-Gullberg, 2008). By drawing on students' interests and engagement, visual art education can be formed around what they find relevant.

At the same time, the students' image selection in the four classrooms resulted from individual choices rather than as a collective exploration of visual culture. The image choices functioned both as a resource for inspiration in the students' art-making and as objects for examining what is expressed visually. However, how the image choices were formed and how they related to the positions that students assumed differed between the classrooms.

A challenge that emerged in these classrooms in relation to image selection was that the teacher's interpretation of the syllabus functioned as a governing factor that limited students' ability to choose images based on their experiences of visual culture. The teachers' control over how the syllabus was interpreted and implemented restricted the image choices. When teachers instead eased their control and involved students in interpreting the syllabus and making joint decisions about content, image selection based on students' experiences became possible, which also prompted students' engagement in the teaching. However, students' interest in image selection appeared to be

primarily a resource for their art-making rather than an interest in their own critical examination of the images.

*Constructions of knowledge that emerge as valuable in visual encounters in the classroom through students' image selection*

Constructions of knowledge were connected to art-making in different ways in the four classrooms and were formed by how teachers and students related to the various discourses in the teaching. Approaches to the syllabus, the image selection of students, and the way images are examined form what is considered to be valuable knowledge and affect how students can exercise agency.

A shared aspect of how knowledge is constructed in the four classrooms is that students exercise agency when they form their art-making in combination with image selection. However, the teaching differs in terms of what kind of knowledge is seen as relevant. In two of the classrooms, students are involved in choosing content for the teaching, while in the other two classrooms, it is mainly the teachers who define what is considered relevant content. The question of *how* students can work with the content thus appears to be more open to negotiation than *what* they should work with. This seems to be an area that teachers find more challenging to share the responsibility for with students. This finding aligns with previous research showing that students are limited when it comes to participating in decisions about the content of teaching; that said, they may have the opportunity to influence how teaching is carried out (Danell, 2003; Lanå, 2015; Marklund, 2019). In contrast to what previous research shows, this study highlights how students in two of the classrooms are involved in decisions about content, which indicates that such negotiations are possible under certain conditions.

In all four classrooms, actions and verbal expressions suggest that teachers are expected to ensure students' knowledge development, which appear to limit students' agency when it comes to what is considered to be relevant knowledge. In those classrooms where the teacher regulates what is considered relevant knowledge, the image selection of students and the way their experiences can be brought into the dialogue are limited, which affects what knowledge is considered as valuable. When teachers and students are mutually involved in image selection, it becomes evident how space can be created for students' perspectives to influence the construction of knowledge.

*Creating space for students' agency in visual art education for: opportunities and challenges*

The study highlights the complexity of how agency is negotiated in the interplay between teachers and students in visual art education. The teachers' responsibility both to teach and support students so that they develop academic independence appears to be interconnected with the way the positions of teachers are shaped. The results of this study show there to be a tension in how

teachers balance between controlling teaching content and allowing students to be involved in decision-making. This tension affects didactic choices and influences meetings between teachers, students, and images in the classroom. In line with previous research (Lodge, 2005; Mitra, 2005), the results show how teachers' attempts to step back and share responsibility were at times hindered by their need to manage the direction of teaching.

Students' independence also emerged as relational, shaped by how they navigated between prior positioning and opportunities to influence decisions. Dialogue proved central, not only as a means of sharing ideas but also as a tool for renegotiating power relations and enabling joint decision-making. This corresponds with research emphasising the importance of dialogue for student voice (Eisenhauer, 2006; Lanå, 2015; Lodge, 2005; Swahn, 2006), and Atkinson's (2017) notion of shared responsibility. While students' agency was limited in certain situations, the study also identified settings where teachers invited students into meaningful dialogues about content and image choices.

When the teaching included dialogue and teacher-student interaction, students were able to assume active and knowledgeable positions in relation to how images were selected and critically examined as visual culture. These practices challenged dominant discursive orders and expanded the available space for students' agency. This finding marks a shift from those findings in my licentiate thesis: there teachers held interpretive authority and students mainly decoded messages rather than critically selecting and interpreting images. This regulation of students' positions can be understood to be an expression of the overarching school discourse (Foucault, 1975/2017) whereby, the teacher exercises interpretive authority to which students are expected to adapt. In contrast, the present study demonstrates how those divisions were, in some cases, challenged, while in other instances, dominant discursive orders were reproduced, limiting students' agency despite intentions to foster shared decision-making. These results underscore the complexity of classroom practice and suggest that supporting student agency requires resistance to dominant discursive orders and experimentation with alternative constructions of teacher and student positions. From a Foucauldian perspective, power relations are not only understood as limiting but also as holding the potential for change (Foucault, 1976/2002). The power relations made apparent in this study and their occasional renegotiation indicate the potential for transformation – where space for student agency can be created by identifying and making use of the available space for action.

Furthermore, time functioned as both a constraint and a potential resource in creating space for students' agency. While teachers largely controlled time allocation, students were held responsible for managing their progress. Occasional discussions about time provided the opportunity to renegotiate priorities and reposition responsibility. These findings align with previous research that highlights time as a governing factor in visual art education (Hjelmér, 2012; Pettersson & Åsén, 1989) and the potential of flexibility to support agency

(Sheridan et al., 2022). From a Foucauldian perspective, the situations in which teachers and students began to negotiate time can be understood as attempts to explore alternative ways to construct positions, where subjects were formed through the interplay between regulation, knowledge production, and self-reflection (Foucault, 1994, 1976/2002). In this study, time allocation emerges both as an institutional factor that limits the space for action for students and teachers and as a negotiable resource.

The study also highlights the complexity of challenging dominant power relations in visual art education. Students' agency was formed not only through classroom interactions but also by broader school structures and discourses. Teachers were guided by perceived time constraints and exercised interpretive authority, and both teachers and students assumed positions they were accustomed to. While moments of renegotiation occurred, especially where dialogue supported joint decision-making, these were constrained by institutional structures prioritising efficiency and measurable outcomes. This aligns with earlier research (Ahrenby, 2021; Danell, 2006; Lanå, 2015; Wyndhamn, 2013) showing how student voice is regulated by social structures and orders. The findings in this study show that a discourse of shared decision-making, aimed at fostering democratic practices, competed with not only the overarching school discourse but also a neoliberal discourse that emphasises individual performance and measurable outcomes. From a Foucauldian perspective, these tensions illustrate how discursive orders not only govern but also allow for possibilities for action (Foucault, 2000). In this study, when teachers relinquished interpretive authority and engaged in shared decision-making, space was created for student agency within the existing relations of power in the school.

## Referenser

- Ahrenby, H. (2021). *Värdegrundsarbete i bildundervisning: En studie om iscensättning av policy i grundskolans senare år* [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1526875&dswid=4014>
- Allen, A. (2002). Power, subjectivity, and agency: Between Arendt and Foucault. *International Journal of Philosophical Studies* 10(2), 131–149. <https://doi.org/10.1080/09672550210121432>
- Alpers, S. (1983). *The art of describing: Dutch art in the seventeenth century*. The University of Chicago. <https://doi.org/10.5117/IVN2012.0.BOER>
- Anderson, G. L., & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12–40. <https://doi.org/10.3102/0013189X028005012>
- Arvastson, G., & Ehn, B. (2009). *Etnografiska observationer*. Studentlitteratur.
- Aspers, P. (2011). *Etnografiska metoder: Att förstå och förklara samtiden* (2:a uppl.). Liber.
- Atkinson, D. (2017). Without criteria: Art and learning and the adventure of pedagogy. *International Journal of Art & Design Education*, 36(2), 141–152. <https://doi.org/10.1111/jade.12089>
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science* 9(3), 75–78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Bergmark, U., & Viklund, S. (2021). *Aktionsforskning i undervisningen: Från idé till handling*. Studentlitteratur AB.
- Bevir, M. (1999). Foucault and critique: Deploying agency against autonomy. *Political Theory* 27(1), 65–84. <https://doi.org/10.1177/0090591799027001004>
- Bragg, S. (2007). “Student voice” and governmentality: The production of enterprising subjects? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 28(3), 343–358. <https://doi.org/10.1080/01596300701458905>
- Cook-Sather, A. (2014). The trajectory of student voice in educational research. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 49(2), 131–148.
- Danell, M. (2003). *Vad händer i skolans hus?: Hur lärare uppfattar och formar elevers inflytande* [Licentiatuppsats, Luleå tekniska universitet]. DiVA. <https://ltu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A999774&dswid=-1597>
- Danell, M. (2006). *På tal om elevinflytande: Hur skolans praktik formas i pedagogers samtal* [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:990182/FULLTEXT01.pdf>
- Eilertsen, T. V., & Jakhelln, R. (2014). The practical knowledge regime, teachers’ professionalism and professional development. I *Lost in Practice: Transforming Nordic educational action research* (s. 11–30). Brill. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-722-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-722-3_2)

- Eisenhauer, J. F. (2006). Beyond bombardment: Subjectivity, visual culture and art education. *Studies in Art Education*, 47(2), 155–169.  
<https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650491>
- Eriksson, Y., & Göthlund, A. (2023). *Foundations of visual communication: How visuals appear in daily life*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781003170037>
- Fejes, A., & Thornberg, R. R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.
- Fors, V., & Bäckström, Å. (2015). *Visuella metoder*. Studentlitteratur.
- Forssten Seiser, A. (2019). *Skolförbättring med vetenskaplig grund: Så stärktes ett pedagogiskt ledarskap*. Studentlitteratur.
- Foster, H., & Foundation, D. A. (1988). *Vision and visibility*. Bay.
- Foucault, M. (1974). *The order of things: An archaeology of the human sciences* (A. Sheridan, Övers.). Routledge. <https://doi.org/10.7312/hayo18620-013>  
 (Originalverk publicerad 1966)
- Foucault, M. (1980). Truth and power. I C. Gordon (Red.), *Power/Knowledge* (s. 109–133). Vintage Books.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning* (M. Rosengren, Övers.). Brutus Östlings Bokförlag Symposion. (Originalverk publicerad 1971)
- Foucault, M. (1994). The ethics of the concern of the self as a practice of freedom. I P. Rabinow (Red.), *Essential works of Foucault 1954–1984. Ethics: Subjectivity and truth* (R. Hurley, Övers.; Vol. 1, s. 281–301). The New Press.
- Foucault, M. (1997). Technologies of the self. I P. Rabinow (Red.), *Ethics: Subjectivity and truth* (s. 223–251). The New Press.
- Foucault, M. (2000). The subject and power. I P. Rabinow (Red.), *Power* (s. 326–348). The New Press. (Originalverk publicerat 1982 i *Critical Inquiry*; doi:10.1086/448181)
- Foucault, M. (2002). *Sexualitetens historia: Bd 1 Viljan att veta* (B. Gröndahl, Övers.). Daidalos. (Originalverk publicerad 1976)
- Foucault, M. (2002). *Sexualitetens historia: Bd 3 Omsorgen om sig* (B. Gröndahl, Övers.). Daidalos. (Originalverk publicerad 1984)
- Foucault, M. (2011). *Vetandets arkeologi* (C. G. Bjurström, Övers.). Arkiv. (Originalverk publicerad 1969)
- Foucault, M. (2017). *Övervakning och straff: Fängelsets födelse* (C. G. Bjurström, Övers.). Arkiv. (Originalverk publicerad 1975)
- Freedman, K. (2007). Artmaking/troublemaking: Creativity, policy, and leadership in art education. *Studies in Art Education*, 48(2), 204–217.  
<https://doi.org/10.1080/00393541.2007.11650100>
- Furu, E. M., Rönnerman, K., & Salo, P. (2008). Nurturing praxis: In the Nordic light. I K. Rönnerman, E. M. Furu, & P. Salo (Red.), *Nurturing praxis: Action research in partnerships between school and university in a Nordic light* (Vol. 3, s. 1–10). Brill. [https://doi.org/10.1163/9789087905859\\_002](https://doi.org/10.1163/9789087905859_002)
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.
- Grannäs, J. (2011). *Framtidens demokratiska medborgare: Om ungdomar, medborgarskap och demokratifostran i svensk skola* [Doktorsavhandling, Uppsala Universitet].
- Griffin, S. M., Rowsell, J., Winters, K.-L., Vietgen, P., McLauchlan, D., & McQueen-Fuentes, G. (2017). A reason to respond: Finding agency through the arts. *International Journal of Education & the Arts*, 18(25).
- Grushka, K. (2009). Meaning and identities: A visual performative pedagogy for socio-cultural learning. *The Curriculum Journal*, 20(3), 237–251.  
<https://doi.org/10.1080/09585170903195860>

- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage.
- Haraway, D. (1991). *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*. Free Association Books.
- Hjelmér, C. (2012). *Leva och lära demokrati?: En etnografisk studie i två gymnasieprogram* [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:578685/FULLTEXT01.pdf>
- hooks, b. (2015). *Black looks: Race and representation* (2:a uppl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315743226>
- Hysing, M. (2021). *Visuella möten i klassrummet: Bilddidaktiska konstruktioner av kunskap och positioner i gymnasieskolan* [Licentiatuppsats, Högskolan Dalarna]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?dswid=7871&pid=diva2%3A1522498>
- Illeris, H. (2002). *Billede, pædagogik og magt: Postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Samfundslitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:e uppl.). Studentlitteratur.
- Lanå, K. (2015). *Makt, kön och diskurser: En etnografisk studie om elevers aktörsskap och positioneringar i undervisningen* [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet]. GUPEA. <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/38861/?sequence=1>
- Leask, I. (2012). Beyond subjectation: Notes on the later Foucault and education. *Educational Philosophy and Theory*, 44, 57–73. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00774.x>
- Lind, U. (2010). *Blickens ordning: Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare* [Doktorsavhandling, Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet]. GUPEA. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/16773>
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: Problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change* 6, 125–146. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1299-3>
- Ludwig, K. (2016). *From individual to plural agency: Collective action I*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198755623.001.0001>
- Marklund, F. (2019). *Bilder som berättar: Om kunskap, makt och traditioner i grundskolans bildundervisning* [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?dswid=7871&pid=diva2%3A1378849>
- Marner, A., & Örtegren, H. (2015a). *Bild i grundskolan: En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. (Rapport nr 423). Skolverket. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:874188/FULLTEXT01.pdf>
- Marner, A., & Örtegren, H. (2015b). *Kunskapsorientering i bildämnet 2003–2015*. (Tilde – Rapporter från Institutionen för estetiska ämnen nr 15). Institutionen för estetiska ämnen, Umeå Universitet. <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?language=sv&pid=diva2%3A878461&dswid=-8662>
- Marner, A., & Örtegren, H. (2015c). *Syner på frihet i bildundervisning: Bildkommunikation, intertextuell undervisning och digital bild*. (Tilde – Rapporter från Institutionen för estetiska ämnen nr 15). Institutionen för estetiska ämnen, Umeå Universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A878464&dswid=-5378>

- Mirzoeff, N. (2009). *An introduction to visual culture* (2:a uppl.). Routledge.
- Mirzoeff, N. (2013). *The visual culture reader* (3:e uppl.). Routledge.
- Mitchell, W. T. (2005). *What do pictures want?: The lives and loves of images*. University of Chicago Press.  
<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226245904.001.0001>
- Mitra, D. L. (2005). Adults advising youth: Leading while getting out of the way. *Educational Administration Quarterly*, 41(3), 520–553.  
<https://doi.org/10.1177/0013161x04269620>
- Mitra, D. L. (2018). Student voice in secondary schools: The possibility for deeper change. *Journal of Educational Administration* 56(5), 473–487.  
<https://doi.org/10.1108/jea-01-2018-0007>
- Nelson, E. (2017). Re-thinking power in student voice as games of truth: Dealing/playing your hand. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(2), 181–194.
- Nielsen, K. A. (2004). Aktionsforskningens videnskabsteori. I *Videnskabsteori i Samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer* (s. 517–547). Roskilde Universitetsforlag.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education* 7(2), 133–144.  
<https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction: A methodological framework*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203379493>
- Pettersson, S., & Åsén, G. (1989). *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet: Traditioner, föreställningar och undervisningsprocess inom skolämnet teckning/bild i grundskolan* [Doktorsavhandling, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm].
- Pink, S. (2021). *Doing visual ethnography* (4:e uppl.). SAGE.
- Rose, G. (2023). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials* (5:e uppl.). Sage.
- Rosvall, P.-Å. (2015). Examinationer för elevinflytande? *Utbildning och Lärande/Education and Learning* 9(2), 51–67.
- Rönnerman, K. (2022). *Aktionsforskning: Vad? Hur? Varför?* Studentlitteratur. SFS 2003:460. *Lag om etikprovning av forskning som avser människor*.  
[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning\\_sfs-2003-460](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning_sfs-2003-460)
- SFS 2018:1197. *Lag om Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter*.  
[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-20181197-om-forenta-nationernas-konvention\\_sfs-2018-1197](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-20181197-om-forenta-nationernas-konvention_sfs-2018-1197)
- Sheridan, K. M., Zhang, X., & Konopasky, A. W. (2022). Strategic shifts: How studio teachers use direction and support to build learner agency in the figured world of visual art. *Journal of the Learning Sciences*, 31(1), 14–42.  
<https://doi.org/10.1080/10508406.2021.1999817>
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*.  
<https://www.skolverket.se/download/18.35e3960816b708a596c3965/156767>
- Skolverket. (2011b). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*.  
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gyll-for-gymnasieskolan>

- Skolverket. (2022a). *Ämne – bild [Ämnesplan]*.  
[https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DBIL%26courseCode%3DBILBIL0%26version%3D2%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#anchor\\_BILBIL0](https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DBIL%26courseCode%3DBILBIL0%26version%3D2%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#anchor_BILBIL0)
- Skolverket. (2022b). *Ämne – bildteori [Ämnesplan]*.  
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DBIL%26version%3D2%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3>
- Smart, B. (1982). Foucault, sociology, and the problem of human agency. *Theory and Society*, 11(2), 121–141.
- Somekh, B. (2005). *Action Research. A Methodology for Change and Development*. McGraw-Hill Education.
- Sturken, M., & Cartwright, L. (2018). *Practices of looking: An introduction to visual culture* (3:e uppl.). Oxford University Press.
- Swahn, R. (2006). *Gymnasieelevers inflytande i centrala undervisningsfrågor* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A21815&dswid=-9688>
- Thuresson, H., & Quennerstedt, A. (2020). Barns och elevers inflytande i förskolan och skolan: En forskningsöversikt. *Educare*(2), 92–116.  
<https://doi.org/10.24834/educare.2020.2.5>
- Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap: Kvalitativ forskning i praktiken*. Studentlitteratur.
- UNICEF. (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Förenta Nationerna. <https://unicef.se>
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. <https://www.vr.se/publikationer>
- Virkkunen, J., & Newnham, D. S. (2013). *The change laboratory: A tool for collaborative development of work and education*. Sense Publishers.  
<https://doi.org/10.1007/978-94-6209-326-3>
- Wang, Y., & Stokhof, M. (2022). A relational perspective on collective agency. *Philosophies*, 7(3), 63. <https://doi.org/10.3390/philosophies7030063>
- Welwert, G. (2010). *"Bilderna påminner mig om mig själv": En studie om ungdomar och deras bilder i två olika miljöer* [Licentiatuppsats, Malmö högskola]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404564/FULLTEXT01.pdf>
- Wikberg, S. (2014). *Bland självporträtt och parafraaser: Om kön och skolans bildundervisning* [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. DiVA.  
<https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A745557&dswid=1597>
- Wilhelmsson, J. (2017). *Waltzing Tilda* [Video]. Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=kgVzbK86aDI&t=2s>
- Wyndhamn, A.-K. (2013). *Tänka fritt, tänka rätt: En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. GUPEA.  
[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/32676/gupea\\_2077\\_32676\\_1.pdf?sequence=1](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/32676/gupea_2077_32676_1.pdf?sequence=1)
- 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.  
<https://doi.org/10.1080/00393541.2007.11650099>

Öhman-Gullberg, L. (2008). *Laddade bilder: Representation och meningsskapande i unga tjejers filmerättande* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:199640/FULLTEXT01.pdf>

# Bilagor

## Bilaga 1 Informationsbrev – bildlärare



### Förfrågan om deltagande i forskningsprojekt i bildundervisning

#### **Bakgrund**

Detta brev är en inbjudan att delta i ett forskningsprojekt som undersöker hur elevers erfarenheter av visuell kultur kan ges utrymme i gymnasieskolans bildundervisning. Konkret handlar det om att utforma ett moment, som en del av den pågående undervisningen, i vilket elever väljer bilder och tillsammans med bildlärare reflekterar kring och kritiskt granskar den visuella kultur som de omges och är en del av.

Projektet handlar också om hur elever kan göras mer delaktiga i utformning av undervisning och erbjudas att ta en mer aktiv roll i klassrummets visuella möten, särskilt med tanke på dagens stora bildflöde i samhället. Det är av samhällsintresse att undersöka hur undervisning kan ge utrymme för elever att aktivt och kritiskt granska vad som uttrycks genom visuell kultur som de erfar i olika sammanhang. I gymnasieskolans uppdrag ingår att ”elever ska inhämta och utveckla kunskap och värden” (Läroplan för gymnasieskolan 2011, s.5), vilket i detta projekt innebär fokus på hur eleverna i möten med bilder utvecklar kunskap om och formar sin syn på sig själva och världen.

Jag som ska genomföra forskningsprojektet heter Mari Hysing och är doktorand i pedagogiskt arbete vid Högskolan Dalarna. Jag arbetar också som bildlärare sedan 20 år. Kontaktuppgifter till dig fick jag genom skolans administration och med detta brev frågar jag dig som bildlärare om du är intresserad av att delta i detta forskningsprojekt? Nedan följer mer detaljerad information om projektet som du kan ta del av innan du bestämmer dig.

#### **Metod och upplägg**

Projektets praktiska upplägg utgår från aktionsforskning, vilket betyder att lärare, elever och forskare tillsammans planerar och prövar hur bildundervisningen kan utvecklas. Nedan beskriver jag det övergripande upplägget, inom vilket du och eventuellt en

till bildlärare med varsin elevgrupp kommer diskutera och utforma ett moment som ni vill pröva i undervisningen.

- 1) Först intervjuar forskaren (Mari) bildlärare respektive elever i syfte att diskutera frågor om möjligt utvecklingsarbete av bildundervisningen utifrån projektets syfte.
- 2) Sedan ger forskaren, om så önskas, en föreläsning om centrala begrepp inom det teoretiska perspektivet visuell kultur och vad tidigare forskning kommit fram till som berör detta forskningsprojekt.
- 3) Därefter möts bildlärare, elever och forskare för att planera ett moment som ska genomföras i bildundervisningen. Momentet handlar om elevers val av bilder till undervisning, att ge utrymme för elevers erfarenheter av visuell kultur och att erbjuda elever att ta en mer aktiv roll i klassrummets visuella möten.
- 4) Efter det genomförs momentet i undervisningen (i respektive elevgrupp) då forskaren följer och dokumenterar interaktioner mellan lärare, elever och bilder.
- 5) Sedan möts bildlärare, elever och forskare för att tillsammans kritiskt reflektera över momentets genomförande.
- 6) Om deltagarna så önskar, kan ytterligare utveckling av momentet planeras och genomföras, dvs vi börjar om på steg 3 för att pröva hur momentet kan utvecklas ytterligare.

Förhoppningen med denna aktionsforskning är alltså att deltagarna får pröva att utveckla sin undervisning såsom deltagarna själva önskar och att både de som arbetar i skolan och andra får ny kunskap om hur bildundervisning kan utvecklas vidare.

Jag som doktorand kommer ha rollen som handledare och bollplank under hela aktionsforskningsprocessen. Efter att momentet avslutats kommer jag som forskare att analysera utvecklingsarbetet som genomförts. Analysen handlar om hur bildlärare tillsammans med sina elever kan utforma bildundervisning som ger utrymme för elevers erfarenheter av visuell kultur och hur bildlärare kan erbjuda elever mer delaktiga och aktiva roller i klassrummets visuella möten. Analysen handlar också om att problematisera och diskutera bildundervisning som en diskursiv praktik med fokus på utveckling av kunskap och hur seende utövas och formas i klassrummet. Seende i denna studie betraktas som en social företeelse som involverar att sociala koder är kopplat till hur och vad vi ser. Dessutom definieras seende som kopplat till maktrelationer med avseende på hur bilder ständigt skapas, delas och omskapas på olika platser och i olika visuella kulturer.

Dessa ovan nämnda perspektiv anser jag som doktorand att vi som skola och samhälle behöver få mer kunskap om och inte bara inom bildundervisning utan även undervisning i alla ämnen och på alla skolnivåer. Forskningsprojektet kommer att publiceras digitalt i en doktorsavhandling och alla medverkande kommer få ta del av den.

### **Hur mycket tid tar projektet i anspråk?**

Tider för intervju, föreläsning, möten och genomförande väljer och bestämmer vi tillsammans så det fungerar bra för dig och dina elever. Samtliga tider kan, om du som lärare vill, bokas in på de lektionstider som ni har i ert schema, eftersom detta projekt är tänkt att vara en del av den bildundervisning som pågår. Tidpunkten för aktionsforskningen är tänkt att ske under våren 2023 under ett begränsat antal tillfällen som vi kommer överens om. Antal tillfällen vi ses beräknas till ca 5–8 beroende på deltagares önskemål om planering och genomförande av momentet. Jag som doktorand kommer alltså inte att delta i undervisningen hela våren, utan endast vid ett begränsat antal gånger och utifrån hur ni som deltagare vill planera och genomföra momentet.

### **Dataproduktion och datalagring**

Under aktionsforskningen kommer jag att anteckna samt spela in film och ljud, dels för att minnas vad som skett, dels eftersom visuella möten och samtal om dem behövs fångas genom visuella metoder för att materialet ska vara så nära det som faktiskt sker i undervisningen som möjligt. Anteckningar, film och ljud som spelats in kommer deltagare få möjlighet att titta på tillsammans med mig vid reflektion kring utvecklingsarbetet som genomförs. Materialet som produceras i detta projekt kommer att hanteras och förvaras konfidentiellt, endast jag som forskare och mina två handledare kommer att ha tillgång till det.

Bestämmelser om arkivering och lagring av forskningsmaterial kommer att följas vilket innebär att jag kommer förvara allt material på lokal datalagringsenhet och inlåst så att inte obehöriga får tillgång till materialet. Jag kommer även upprätta en datalagringsplan i enlighet med Högskolan Dalarnas rutiner. När projektet avslutas kommer allt material arkiveras på Högskolan Dalarnas låsta server i 10 år. Sedan kommer materialet att förstöras. Vill du veta mer om hur data sparas kan du kontakta [dataskydd@du.se](mailto:dataskydd@du.se)

### **God forskningssed**

Jag kommer under hela projektet att följa de rekommendationer Vetenskapsrådet 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.

Jag kommer inte att skriva ned namnen på de personer och skolor som deltar. Istället använder jag fingerade namn, både vid dataproduktionen och sen när jag skriver texter. 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 under projektet. I detta brev tillfrågas du som lärare om du är intresserad av att 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 doktorand får genomföra detta projekt tillsammans med dig som bildlärare och dina elever. Sedan kommer jag också informera och inhämta samtycke från eleverna, men först efter att jag vet om du som lärare och skolleningen tackar ja.

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga.

Vänliga hälsningar,

Mari Hysing

Doktorand pedagogiskt arbete och bildlärare, Högskolan Dalarna

Mats Tegmark

Lektor pedagogiskt arbete,

docent engelska med didaktisk inriktning

och huvudhandledare

Margaretha Häggström

Lektor bild, filosofie doktor

pedagogiskt arbete och biträdande

handledare

---

## Samtycke till att delta i forskningsprojektet

Om du vill vara med i forskningsprojektet så fyller du i denna svarsblankett och skickar via mejl eller ger till mig när vi ses.

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att:

- delta i forskningsprojektet *Bilddidaktiska val som ger utrymme för aktiva elever och deras visuella kultur*
- att personuppgifter om mig i form av ljud- och filmupptagning behandlas enligt det sätt som beskrivs i informationen om forskningsprojektet ovan

Jag vet också att jag när som helst kan avbryta min medverkan i detta projekt utan närmare motivering.

---

Underskrift

---

Namnförtydligande

## Bilaga 2 Informationsbrev – elever



### Forskningsprojekt om bildundervisning

#### **Vad är detta?**

Det handlar om hur elevers upplevelser av bilder kan ges utrymme och hur elever kan vara med och bestämma innehåll i undervisning. Hur kan elever ta en mer aktiv roll i att utforma undervisningen? Tillsammans med din lärare kommer du och dina klasskompisar att utforma en uppgift i kursen. Uppgiften handlar om att elever väljer och arbetar med bilder. Tillsammans med varandra och er bildlärare granskar ni bilderna och reflekterar kring arbetet med dem.

#### **Varför görs detta?**

Bilder används för att utveckla kunskap på olika sätt. Dagens stora bildflöde i samhället påverkar hur människor formar sin syn på sig själva och världen. Därför är det viktigt att undersöka hur elever i undervisning kan öva på att granska vad som uttrycks genom bilder. Det är också viktigt att elevers egna upplevelser av bilder får utrymme i undervisningen.

Forskningsprojektet innebär att lärare och elever tillsammans prövar hur elever kan ta en mer aktiv roll i bildundervisning. Jag som forskare hoppas också att den kunskap som vi tillsammans utvecklar kan spridas till andra som arbetar i skolan och samhället.

#### **Hur gör vi?**

Under ca 5–8 lektioner planerar och prövar vi hur bildundervisningen kan utvecklas. Så här arbetar eleverna, läraren och forskaren (Mari) tillsammans:

- 1) Intervju: forskaren frågar läraren och eleverna om hur bildundervisningen kan utvecklas.
- 2) Föreläsning: forskaren ger en föreläsning om bilder, visuell kultur och tidigare forskning.
- 3) Planera: lärarna och eleverna planerar tillsammans en uppgift i bildundervisningen. Forskaren är bollplank till lärarna och eleverna.
- 4) Genomföra: lärarna och eleverna arbetar med uppgiften och forskaren följer och antecknar vad som händer.
- 5) Reflektion: lärarna, eleverna och forskaren reflekterar tillsammans hur arbetet med uppgiften gick.
- 6) Mer utveckling: Om lärarna och eleverna ser ett behov kan uppgiften utvecklas mer och arbetet fortsätter.

### **Vad händer efteråt?**

När vi är klara med uppgiften och reflektioner kommer jag som forskare att analysera utvecklingsarbetet. Analysen handlar om hur bildundervisning kan utvecklas och hur elever kan ta en mer aktiv roll i klassrummet i möten med bilder. Forskningsprojektet kommer redovisas i en doktorsavhandling med fokus på hur kunskap och roller utvecklas och hur seende formas i klassrummet när bilder används. Alla deltagare kommer få ta del av avhandlingen om de vill.

### **Film- och ljudinspelning**

Jag kommer att göra anteckningar, filma och spela in ljud på lektionerna. Allt material i forskningsprojektet är konfidentiellt och inga obehöriga kommer få ta del av det, bara jag och mina handledare. Det innebär att anteckningarna och filmerna inte kommer publiceras utan det är jag som forskare som behöver dem för att minnas vad som händer i undervisningen. Vi kommer också kunna titta på filmerna när vi tillsammans reflekterar över planering och arbete med uppgiften.

När jag sedan skriver om er planering och arbete med uppgiften 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 visa sitt namn.

Allt material kommer arkiveras på en låst server på Högskolan Dalarna och efter 10 år kommer materialet förstöras. Jag kommer även skriva en datalagringsplan enligt Högskolan Dalarnas rutiner. Vill du veta mer om hur data sparas kan du kontakta [dataskydd@du.se](mailto:dataskydd@du.se)

### **Frivilligt att vara med**

Det är helt frivilligt att vara med i forskningsprojektet. 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 filma, anteckna om eller ställa frågor till dig.

Om du har frågor om forskningsprojektet kan du prata med mig när jag är med på lektioner eller ringa mig.

Vänliga hälsningar,

Mari Hysing

Doktorand pedagogiskt arbete och bildlärare, Högskolan Dalarna

Mats Tegmark

Lektor pedagogiskt arbete,  
docent engelska med didaktisk inriktning  
och huvudhandledare

Margaretha Häggström

Lektor bild, filosofie doktor  
pedagogiskt arbete och biträdande  
handledare

## Samtycke till att delta i forskningsprojektet

Om du vill vara med i forskningsprojektet så fyll i denna svarsblankett.

Ja, jag vill vara med i forskningsprojektet.

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att:

- delta i forskningsprojektet *Bilddidaktiska val som ger utrymme för aktiva elever och deras visuella kultur*
- att personuppgifter om mig i form av ljud- och filmupptagning behandlas enligt det sätt som beskrivs i informationen om forskningsprojektet ovan

Jag vet också att jag när som helst kan avbryta min medverkan i detta projekt utan närmare motivering.

---

Underskrift

---

Namnförtydligande

## Bilaga 3 Intervjuguide – lärare

**INFORMATION** - innan intervju startas

*Definiera situationen för intervjupersonen (studiens innehåll, konfidentiellt, frivilligt)*

*Berätta om syftet med intervjun:*

- *Prata om utrymme för att elever att få vara med att bestämma, att ta en aktiv roll och utrymme för deras egna upplevelser av bilder*
- *Börja fundera på en möjlig uppgift som de vill utforma tillsammans*

*Fråga om intervjupersonen har några frågor innan vi börjar?*

*Fråga om använda ljudinspelare? Starta ljudinspelare om ok.*

**UPPVÄRMNINGSFRÅGOR** - enkla, konkreta, skapa trygghet

Hur länge har du jobbat som bildlärare?

Har du legitimation? I vilka ämnen?

Kan du berätta lite om hur det är att vara lärare här på skolan?

**ÖVERGÅNGSFRÅGA** - för att komma vidare till reflektionsdelen

Vad är viktigt att eleverna lär sig i bildundervisningen (den här kursen)?

**REFLEKTIONSFRÅGOR** - kärnan, planering och genomförande bildundervisning

*Nuläget i undervisningen:*

Vad får eleverna vara med och bestämma i bildundervisningen?

Får de bestämma innehåll i uppgifter? Om ja, vad?

Väljer elever bilder eller annat material till undervisningen?

Vad tycker elever om att få välja bilder? Vad tycker du om det?

Hur använder ni bilderna/materialet?

*Potential i att eleverna kan ta en mer aktiv roll:*

Hur ser du på elevers medbestämmande i undervisningen?

Hur yttrar det sig i din undervisning?

Vad är elevers och ditt ansvar för att de ska ta ett större ansvar för sin kunskapsutveckling?

Vad kan elever få bestämma mer över i bildundervisningen?

Vad för uppgift skulle du vilja låta elever utforma i det här forskningsprojektet?

Finns det något i undervisningen som du inte kan tänka dig låta eleverna vara med att bestämma?

Finns det något i undervisningen som du tror att lärare över lag undviker att låta elever vara med att bestämma?

Kan du sammanfatta de största möjligheterna och utmaningarna med att göra elever mer delaktiga i planering och genomförande av undervisning?

**AVRUNDNINGSFRÅGOR** - normalisera situation

Finns det andra saker som vi inte pratat om som du tycker är viktiga för hur elever kan få ta en mer aktiv roll i bildundervisning?

Finns det något mer du önskar om hur bildundervisning kan utvecklas?  
*Jag sammanfattar det vi pratat om och intervjupersonen får kommentera det.*

**AVSLUTA** - stäng av inspelning

*Fråga hur intervjupersonen upplevde intervjun*

*Informera om hur intervjumaterialet kommer att användas:*

- *För att reflektera under projektets gång.*
- *För mer kunskap om bildundervisning och hur den kan utvecklas.*
- *För att överväga möjligheter inför uppgiften som de ska planera och arbeta med.*

**Tacka för insatsen idag!**

## Bilaga 4 Intervjuguide – elever

**INFORMATION** - innan intervju startas

*Definiera situationen för intervjupersonen (studiens innehåll, konfidentiellt, frivilligt)*

*Berätta om syftet med intervjun:*

- *Prata om utrymme för att elever att få vara med att bestämma, att ta en aktiv roll och utrymme för deras egna upplevelser av bilder*
- *Börja fundera på en möjlig uppgift som de vill utforma tillsammans*

*Fråga om intervjupersonen har några frågor innan vi börjar?*

*Fråga ok använda ljudinspelare? Starta ljudinspelare om ok.*

**UPPVÄRMNINGSFRÅGA** - enkel, konkret, skapa trygghet

Kan ni berätta lite om hur det är att vara elev här på skolan?

**ÖVERGÅNGSFRÅGA** - för att komma vidare till reflektionsdelen

Vad är viktigt att få lära sig i bildundervisningen (den här kursen)?

**REFLEKTIONSFRÅGOR** - kärnan, planering och genomförande bildundervisning

*Nuläget i undervisningen:*

Vad får ni vara med och bestämma i bildundervisningen?

Får ni bestämma innehållet i uppgifter? Om ja, vad?

Väljer ni bilder eller annat material till undervisningen?

Är det ni själva eller läraren som tycker att ni ska välja bilder?

Vad tänker ni om det?

Hur använder ni bilderna/materialet?

*Potential i att eleverna kan ta en mer aktiv roll:*

Vill ni bestämma mer i planeringen av bildundervisningen?

Vad vill ni bestämma mer? / Varför inte?

Vill ni bestämma vilka uppgifter ni ska göra och hur de utformas? Vad kan det vara?

Varför vill ni göra det?

Vad för uppgift skulle ni vilja göra i det här forskningsprojektet?

Finns det något i undervisningen som ni inte kan tänka er vara med och bestämma?

Finns det något i undervisningen som ni tror att lärare undviker att låta elever vara med att bestämma?

#### **AVRUNDNINGSFRÅGOR** - normalisera situation

Finns det andra saker som vi inte pratat om som ni tycker är viktiga för hur elever kan ta en mer aktiv roll i bildundervisning? (upplevelser av bilder, välja material till undervisning, kritiska granskare av bilder)

Finns det något mer ni önskar om hur bildundervisning kan utvecklas?

*Jag sammanfattar det vi pratat om och intervjupersonerna får kommentera det.*

#### **AVSLUTA** - stäng av inspelning

*Fråga hur intervjupersonerna upplevde intervjun.*

*Informera om hur intervjumaterialet kommer att användas:*

- *För att reflektera under projektets gång.*
- *För mer kunskap om bildundervisning och hur den kan utvecklas.*
- *För att överväga möjligheter inför uppgiften som de ska planera och arbeta med.*

***Tacka för insatsen idag!***

## Bilaga 5 Observationsguide – klassrummet

### **Info deltagare - innan första observationen**

Definiera situationen för deltagarna

Berätta om syftet med observationen och användning av ljudinspelare och filmkamera

Fråga om deltagarna har några frågor

### **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 observeras?

Finns det speciella kännetecken för situationer i mitt material?

Finns det något i materialet som triggat mig som forskare?

### **Frågor att utgå från till en början:**

Kom ihåg fokus på min frågeställning

Vilket undervisningsmaterial används? Hur används det?

Hur används bilder i undervisningen?

Hur är elever och lärare aktiva eller inte?

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?

## **Bilaga 6 Frågor reflektion – elever**

### **Planera**

- Hur gick det att planera uppgiften?
- Vad var ni med och bestämde om?
- Hade ni velat bestämma mer eller mindre? Vad?

### **Arbeta och redovisa**

- Vad hände när ni arbetade med bilderna? Prata både om referensbilder och era egna
- Hur fick ni kritiskt granska bilder?
- Hur blev redovisningen av era bilder?

### **Allmänt**

- Vad är det ni egentligen har övat på?
- Vad tycker ni att läraren har övat på?
- Finns det något mer ni hade önskat?
- Har ni tagit en mer aktiv roll i undervisningen än ni brukar? Hur då?
- Vad tar ni med er inför framtida lektioner?

## Bilaga 7 Frågor reflektion – lärare

### Planera

- Hur gick det att planera uppgiften?
- Vad var eleverna med och bestämde om?
- Hade du velat att eleverna bestämde mer eller mindre? Vad?

### Arbeta och redovisa

- Vad hände när eleverna arbetade med bilderna? Prata både om referensbilder och deras egna
- Hur fick eleverna kritiskt granska bilder?
- Hur blev redovisningen av elevernas bilder?

### Allmänt

- Vad har eleverna lärt sig?
- Vad har du som lärare lärt dig?
- Finns det något mer du hade önskat?
- Har eleverna tagit en mer aktiv roll i undervisningen än de brukar? Hur då?
- Vad tar du med dig inför framtida undervisning?

## Bilaga 8 Frågor återträff

### Frågor att ställa till både lärare och elever

#### Fråga uppvärmning:

Vad har ni jobbat med sen jag var här? Vilka uppgifter/teman/projekt?

#### Huvudsakliga frågor reflektion:

Vad har ni tagit med er av projektet vi gjorde förra året?

Vad har ni fortsatt utveckla i bildundervisningen?

#### Eventuella följdfrågor reflektion:

Har ni (elever) fått bestämma mer än innan vi gjorde projektet?

Får ni (elever) delta och bestämma så mycket som ni vill? I uppgifter och innehåll?

Hur väljer ni (elever) bilder till undervisning? Skiljer det sig mot innan vi gjorde projektet?

Vad skulle ni vilja utveckla mer i bildundervisningen?

#### Reality check

Återkoppla till mina preliminära resultat som deltagarna ombuds ge respons. Till exempel: "När jag lyssnat/tittat på vad ni sa och gjorde sist jag var här så sa ni att..., så lade jag märke till att..., så tyckte ni att, så verkade som att ni..." och så vidare.

# Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete

## Högskolan Dalarna

Dissertations in Educational Work  
Dalarna University

1. Fredriksson, Maria. (2019). *Med blicken på möten. Martin Bubers pedagogiska idé i dialog med förskolans praktik*
2. Lebedeva, Nadezda. (2020). *What keeps play alive? A Dynamic Systems approach to playing interactions of young newcomer children in Sweden*
3. Larsson, Maria. (2021). *Viktig läsning? Svensklärare i gymnasiet om läsundervisning i en performativ kontext*
4. Eriksson, Elin. (2022). *Undervisning med stöd av förproducerade material: Ett närmande av naturvetenskap i förskolan*
5. Bomström Aho, Erika. (2023). *Villkor för lärande. Utbildning på språkintroduktionsprogrammet ur lärar- och elevperspektiv*
6. Walla, Maria. (2024). *En studie om bedömning och matematikundervisning vid skolstart*
7. Kronqvist Håård, Malin. (2024). *Technologies of power in a state-initiated school improvement programme. Governing by school self-improvement*
8. Ohlsson, Anders. (2024). *Undervisningsstrategier och praktiker i förskolans undervisning för hållbar utveckling*
9. Fahlström, Magnus. (2024). *Teaching mathematics in a physical environment. Act, react, or avoid?*
10. Årman, Karin. (2024). *Bland EPA-traktorer och hijabs. Kontroversiella frågor och hyperkomplexitet på en högstadieskola i bruksorten*

11. Isgren Karlsson, Andreas. (2024). *The enactment of digital technology and environmental sustainability in physical education and physical education teacher education*
12. Ramberg, Anna. (2024). *Selfies, springfilmer och tjuvjakter. Förskolebarns bildskapande och estetiska utforskande med digitala verktyg*
13. Friberg, Therese. (2025). *Elever som "svaga" och "starka". En studie av elevers olikheter som sociala representationer*
14. Hysing, Mari. (2025). *Bilddidaktiska val som skapar utrymme för elevers agens. Att utmana konstruktioner av kunskap och positioner i klassrummet*



