



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete 2 för ämneslärarexamen inriktning gymnasieskolan

Avancerad nivå

Digitala verktyg i bildlärarutbildningen

**En intervjustudie om studenters erfarenheter och
upplevelser av digitala verktyg inom bildlärarundervisning**

Författare: Moa Bengtsson
Handledare: Johnny Wingstedt
Examinator: Ann-Louise Sandahl
Ämne/huvudområde: Bild
Kurskod: BP3000
Poäng: 15 hp
Examinationsdatum: 2018-11-11

Högskolan Dalarna
791 88 Falun
Sweden
Tel 023-77 80 00



HÖGSKOLAN
DALARNA

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

Abstract:

Syftet med denna studie har varit att undersöka hur bildlärarstudenter och nytexaminerade bildlärare upplever att digitala verktyg implementerats i deras bildlärarutbildning. Studien har haft en kvalitativ ansats och genomförts genom intervjuer. Åtta bildlärarstudenter och två nytexaminerade bildlärare, som studerar eller har studerat vid olika svenska lärosäten, har deltagit i undersökningen. Ett sociokulturellt lärandeperspektiv ligger som teoretisk bakgrund. Inledningsvis behandlas teman som bildämnets historia, bildlärarutbildningen, läroplanernas mål och den digitala revolutionen. Resultatet visar att endast två av tio upplever att de har undervisats om och med digitala verktyg i tillräckligt stor utsträckning i sin bildlärarutbildning. Deltagarna påpekar att digitala verktyg bör integreras i bildämnet, men poängterar samtidigt att dessa inte bör ta överhanden. En majoritet av de undersökta bildlärarna har en kommunikativ ämneskonception, som betonar vikten av att förbereda elever för vårt visuella samhälle, där digitala verktyg spelar en viktig roll. Studiens informanter beskriver en ojämlig verklighet i grund- och gymnasieskolans bildundervisning, där ramfaktorer samt bildlärarens egen förmåga och kompetens påverkar graden av implementering av digitala verktyg i ämnet. Det egna intresset spelar roll för hur den digitala kompetensen ser ut. En majoritet av bildlärarstudenterna/de nytexaminerade bildlärarna upplever olika grader av osäkerhet inför att undervisa om och med digitala verktyg – och en del anser sig inte förberedda alls. En slutsats som tas är att en kompetenshöjning på det digitala området inom lärarutbildningarna behövs. En annan slutsats gäller att teoretiska ramverk för digitala verktygs implementering finns, men att det krävs mer explicita praktiska satsningar. En slutlig konklusion är att med ett sociokulturellt perspektiv kan den typen av insatser främja på fler plan i lärandet – och öppna för att olika verktyg samspelar. Ett sådant perspektiv skulle kunna leda till att de digitala verktygen jämföras med de traditionella och får en naturlig och integrerad plats inom såväl bildämnet som bildlärarutbildningen. Arbetet avslutas med förslag till vidare forskning.

Nyckelord: Bildundervisning, bildlärarutbildning, lärarprofession, digitala verktyg, ämneskonception, digitalisering.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING.....	1
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	4
2.1 SYFTE	4
2.2 FRÅGESTÄLLNINGAR.....	4
3. BEGREPPSDEFINITIONER	5
3.1 DIGITALA VERKTYG	5
3.2 IT OCH IKT.....	7
3.3 MIK.....	7
3.4 MEDIER	7
3.5 MULTIMODALITET.....	8
4. BAKGRUND	9
4.1 BILDÄMNETS HISTORIA	9
4.2 BILDÄMNET – KONSTRUKTION OCH DEFINITION.....	10
4.3 BILDÄMNET IDAG, KUNSKAPSSAMHÄLLET OCH DEN DIGITALA REVOLUTIONEN	11
4.4 BILDÄMNET I LÄROPLANEN	13
4.5 BIDLÄRARUTBILDNINGEN	13
4.6 BIDLÄRAREN OCH DEN PROFESSIONELLA IDENTITETEN	16
5. TIDIGARE FORSKNING.....	19
5.1 DIGITALISERINGEN OCH BIDLÄRARENS PROFESSION.....	19
5.2 ÄMNESKONCEPTION OCH IMPLEMENTERING AV DIGITALA VERKTYG	20
5.3 LÄRARUTBILDNING, LÄRARIDENTITET OCH DIGITALISERING.....	23
6. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	27
6.1 HERMENEUTIK, ONTOLOGI OCH EPISTEMOLOGI.....	27
6.2 DEN DIDAKTISKA TRIANGELN	28
6.3 SOCIO-KULTURELLT PERSPEKTIV.....	28
7. METOD	31
7.1 VAL AV METOD	31
7.2 INTERVJU.....	32
7.3 URVAL OCH AVGRÄNSNING	33
7.4 PRESENTATION AV STUDIENS INFORMANTER	35
7.5 FORSKNINGSETISKA ÖVERVÄGANDEN	36
7.6 GENOMFÖRANDE.....	37
7.7 MATERIALBEARBETNING OCH ANALYSMETOD.....	38
7.8 TILLFÖRLITLIGHET	39

8. RESULTAT OCH ANALYS	41
8.1 I VILKEN UTSTRÄCKNING UPPLÉVER STUDIENS DELTAGARE ATT DE UNDERVISAS OM DIGITALA VERKTYG I SINA RESPEKTIVE BIDLÄRARUTBILDNINGAR.....	41
8.2 VILKA ERFARENHETER AV OCH TANKAR OM DIGITALA VERKTYGS IMPLEMENTERING I BILDÄMNET HAR BIDLÄRARSTUDENTERNA	43
8.3 HUR UPPLÉVER BIDLÄRARSTUDENTERNA ATT DE ÄR FÖRBEREDDA FÖR ATT UNDERVISA OM OCH MED DIGITALA VERKTYG.....	46
9. DISKUSSION	48
9.1 METODDISKUSSION.....	48
9.2 RESULTATDISKUSSION	50
9.2.1 <i>Upplevelse av undervisning om digitala verktyg</i>	50
9.2.2 <i>Erfarenheter och tankar om digitala verktygs implementering i bildämnet</i>	53
9.2.3 <i>Bildstudenters beredskap för att själva undervisa med digitala verktyg</i>	56
9.3 AVSLUTANDE REFLEKTION OCH SLUTSATSER	57
10. VIDARE FORSKNING	63
REFERENSLISTA	64
11. BILAGOR	70
BILAGA 1 – INFORMATIONSBREV	70
BILAGA 2 – INTERVJUFRÅGOR	71
BILAGA 3 – LISTA ÖVER DIGITALA VERKTYG	74

1. Inledning

”Allt som kan digitaliseras – kommer att digitaliseras”, hävdar Pelle Snickars (2016:7), professor i medie- och kommunikationsvetenskap vid Umeå universitet. Att samhället blivit mer och mer digitaliserat är ett faktum och enligt Snickars kommer den digitala utvecklingen inte heller att avstanna. Samhället, kulturen och medielandskapet har förändrats framförallt det senaste decenniet (Snickars 2016:7). När samhället förändras, så förändras även skolan. Läroplanerna i både grund- och gymnasieskolan har år 2017 uppdaterats med skrivningar om digital kompetens som ska genomsyra all undervisning. I grundskolans och gymnasieskolans reviderade läroplaner kan vi läsa det nya tillägget att en elev efter färdig utbildning ska kunna: ”använda såväl digitala som andra verktyg och medier för kunskapssökande, informationsbearbetning, problemlösning, skapande, kommunikation och lärande” (Skolverket 2017a:7, Skolverket 2017b:6). Vidare finns idag ett generellt uttalat krav på svenskt skolväsende att verka för medie- och informationskunnighet (MIK) (Skolverket 2017c:9).

Viktiga faktorer inom bildundervisningen har blivit att kommunicera genom bilder men också att lära sig tolka och kritiskt granska bilder. Förutom digital kompetens uttrycker läroplanen att bildämnet är viktigt för att eleverna ska kunna orientera sig i och delta i vårt samhälle där vi ständigt omges av mängder av visuella budskap och synintryck (Skolverket 2017a:5). I Skolverkets kommentarmaterial till grundskolans kursplan i bild betonas och förklaras följande förmågor: ”Att kunna förhålla sig till visuella budskap i omgivningen blir möjligt genom kunskap i bildanalys och om hur bilder kommunicerar budskap” (Skolverket 2017d:5).

Denna studie är en fortsättning på mitt tidigare examensarbete på grundnivå 2: *Digitaliseringen av bildämnet: En litteraturstudie om lärares olika förhållningssätt till digitala verktygs implementering i bildämnet - samt dess konsekvenser för elevers lärande* (Bengtsson 2018). I den litteraturstudien av aktuell bilddidaktisk forskning hade bildlärare framförallt två förhållningssätt till digitala verktyg och deras implementering i bildämnet. Deras inställning präglades av antingen öppenhet eller skepticism. Det visade sig även att lärares ämneskonception spelar en stor roll och att de nya digitala teknikerna har svårt att konkurrera med traditionell teckning och målning. Faktorer som tid, stoffträngsel, lärares kompetens, skolans resurser samt politikerns och skolledningens beslut ansågs påverka både implementering och lärares förhållningssätt (Bengtsson 2018). Vid arbetet med den tidigare studien väcktes min nyfikenhet kring hur det ser ut med digitala verktyg inom bildläroplaner.

När användningen av teknik och datorer ökar måste mer traditionella hantverkstekniker ge plats för det nya. Bildämnet har redan marginaliserats inom gymnasieskolan och nu genomgår ämnet en stor förändring genom ökad digitalisering. Många av de yrkesverksamma bildlärare som studerat under en tid när det digitala ännu inte varit så framträdande, har inte med sig kunskapen om digitala verktyg. När kunskapen saknas ifrån lärarutbildningen blir mycket upp till bildläraren själv. Enligt Nadine Engels och Carl Lamote, båda forskande inom den pedagogiska fakulteten vid Vrije Universiteit i Bryssel, så är lärares ämneskonceptioner något som skapas genom båda privata erfarenheter och under lärarutbildningar (Engels & Lamote 2010:5). De bildlärarstudenter som studerar vid Sveriges lärosäten idag borde vara uppdaterade till de digitala krav som finns i både grundskolans och gymnasieskolans läroplaner. I Demoskops *Rapport: Lärarutbildning och digitalisering - en undersökning bland Sveriges lärarstudenter* (2016), visar det sig att nästan hälften av de svarande anser att utbildningen på ett dåligt sätt förbereder blivande lärare att bedriva digitaliserad undervisning (Demoskop 2016:29). Det är lärarstudenterna som är framtidens bildlärare och de som ska vara frambärare av digitaliseringen inom skolan. Denna nästa generations bildlärare och deras erfarenheter och tankar om digitala verktyg i bildlärarutbildningen intresserar mig som själv studerar mot att bli gymnasielärare i bild.

Under mina perioder av verksamhetsförlagd undervisning (VFU) har jag märkt av ökningen av användandet av digitala verktyg inom bildundervisningen. Trots att jag själv tillhör nästa generation bildlärare har jag dock inte särskilt mycket erfarenhet av digitalt bildskapande och jag upplever att jag har en syn på bildämnet som främst är hantverksmässigt. En risk är således att eleverna jag kommer att undervisa besitter mer kunskap om digitala verktygs möjlighet inom bildskapande än jag själv gör. I Statens Medieråds nationella enkätundersökning: *Ungar och Medier 2017*, kommer det fram att en övervägande del av både pojkar och flickor i tonåren men också i yngre åldrar använder Internet och mobiltelefon i mer än tre timmar om dagen (Statens Medieråd 2017:7). Eftersom eleverna använder digitala verktyg till bildskapande på fritiden blir en implementering av dessa viktig också för att minska klyftan mellan elevernas livsvärldar och skolan. Icke minst är detta perspektiv av intresse mot bakgrund av hur Skollagen kräver en likvärdig utbildning för alla, och att jämställdhetsaspekter liksom värdegrundsfrågor i övrigt ska beaktas för att stödja insatser som leder till utbildning i paritet med samhällsutvecklingen (Utbildningsdepartementet 2010a). Snickars menar att på ett generellt plan har ”datorer de senaste femtio åren omprogrammerats från att vara maskiner som processar data, till att bli enormt kreativa verktyg för hur data kulturellt gestaltas och medialt förpackas” (Snickars

2016:8). Ämnet bild har således en viktig roll att spela när det gäller integreringen av det nya digitala. Redan i Skolverkets Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, beskrivs bildämnet som ett ämne i förändring på grund av mediasamhällets snabba utveckling (Marner et al. 2005:38) och denna förändring har bara fortsatt.

Precis som Snickars beskriver själva digitaliseringen som dialektisk och något som är många saker samtidigt (Snickars 2016:9) så är det digitala verktygens spektrum komplext och ibland är de digitala verktygen svårspecificerade. I denna studie berörs digitala verktyg i ett pedagogiskt och bildskapande sammanhang och en definition av begreppet ”digitala verktyg” finns under kapitel 3. Inom bildämnet kan man skapa med digitala verktyg men de används också för redovisning/delning av bildövningar. Denna studie utgår ifrån ett sociokulturellt perspektiv där lärandet är något som medieras just genom olika redskap eller verktyg och dessa verktyg är därför av största intresse för mig som blivande lärare (Carlgren 2015:165). Implementeringen av digitala verktyg i bildämnet går långsamt framåt och sker i olika grad eftersom lärarens förhållningssätt avgör i vilken grad det sker (Bengtsson 2018) Genom att intervjua bildlärarstudenter som studerar vid olika lärosäten i Sverige vill jag undersöka hur de digitala verktygen är en del av bildlärarutbildningen. Ett fokus på bildlärarstudenten ger inte bara en bild av nutiden men också ett hum om hur framtiden kan komma att se ut för bildämnet.

2. Syfte och frågeställningar

2.1 Syfte

Syftet med denna studie är att få ökad kunskap om bildlärarstudenters erfarenheter av digitala verktyg i bildlärarutbildningen och hur de upplever att de är rustade för att undervisa om och med digitala verktyg i sitt framtida yrkesutövande.

2.2 Frågeställningar

1. I vilken utsträckning upplever studiens deltagare att de undervisas om digitala verktyg i sina respektive bildlärarutbildningar?
2. Vilka erfarenheter av och tankar om digitala verktygs implementering i bildämnet har bildlärarstudenterna?
3. Hur upplever bildlärarstudenterna att de är förberedda för att undervisa om och med digitala verktyg?

3. Begreppsdefinitioner

I detta avsnitt klargörs ett antal begrepp som är relevanta för studien.

3.1 Digitala verktyg

I detta arbete kommer begreppet *digitala verktyg* att användas som ett samlingsord för olika typer av digital teknik och digitala resurser, vilket innebär olika sorters redskap, utrustning eller system och programvara. Skolverket beskriver digitala verktyg som ett övergripande begrepp, vilket innefattar allt från datorer, smarta telefoner, surfplattor (till exempel iPads), och digitalkameror till programvaror och internetbaserade tjänster som sociala medier (Skolverket 2017c:8). I början av arbetet med denna studie övervägdes det om sociala medier skulle uteslutas då de inte ansågs relevant ur ett skapande perspektiv. Sociala medier fungerar framförallt som mötesplatser för kommunikation och social interaktion men de kan också användas som plattformar för distribution av visuella gestaltningar. Det blev dock tydligt att definitionen av vad sociala medier kan vara, är komplext. Nationalencyklopedin beskriver sociala medier som ett: ”samlingsnamn på kommunikationskanaler som tillåter användare att kommunicera direkt med varandra genom exempelvis text, bild eller ljud” (Nationalencyklopedin u.å.). De sociala medierna kan enligt Nationalencyklopedin skiljas från massmedier genom att de är byggda av innehåll som produceras av de personer som använder dem (Nationalencyklopedin u.å.). Vissa sociala medier är inte av direkt relevans för studien medan andra är det. Eftersom det är svårt att exempelvis definiera om YouTube räknas till digital media eller inte bestämdes det att inkludera sociala medier inom begreppet digitala verktyg. De digitala verktyg som är relevanta för studien är främst de som kommer att komma upp i samtal med informanterna. Inom ramen för denna studie används därför det digitala verktygs-begreppet för att beskriva ett brett fält och uttrycket är här snarare inkluderande än exkluderande.

Eftersom denna undersökning berör bildämnet avser digitala verktyg här främst sådana som använts vid en skapande process. Dock innefattas även sådana digitala verktyg som används för att dela och presentera skapade alster med. Att använda en digitalkamera att filma med, redigera och manipulera den rörliga bilden i ett redigeringsprogram samt spela upp eller publicera filmen i ett uppspelningsprogram eller på en plattform på Internet, allt detta är exempel på hur digitala verktyg kan användas inom bildämnet. Bengt Lindgren, lektor vid

institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet, betonar detta fokus på interaktion och delande inom vår visuella kultur:

Vår tids bild är skärmen, datorns eller kameramobilens. Eftersom dessa bilder inte är begränsade till att betraktas, utan också att interagera med, utgör skärmbilden snarast ett slags gränssnitt mellan brukare och apparatur, ett gränssnitt som möjliggör teknisk, kulturell och social interaktion (Lindgren 2008:7).

Anja Hirdman vid Institutionen för journalistik, medier och kommunikation vid Stockholms universitet, menar att möjligheten att sprida bilder så enkelt som idag innebär att vi kan vara både publik och producent på samma gång, att vi både ses och blir sedda (Hirdman 2008:11). I Skolverkets ämnesplan för bild på gymnasieskolan kan vi läsa att: ”Undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla förmåga att planera, producera och redovisa bilder med olika verktyg, i olika material och för olika syften” (Skolverket 2011a:1). Eftersom verktyg för både skapande och för redovisning anses viktiga inom bildämnet blir det också relevant för bildlärarutbildningen. Resurser som digitalkameror, filmkameror, datorer, surfplattor, smarta telefoner är exempel på digitala verktyg som kan användas för att fotografera eller filma med. Dessa anses vara hårdvara. Alla dessa, utom digitalkameran och filmkameran, kan också användas till att redigera bild eller filmmaterialet. Med datorer, surfplattor och smarta telefoner kan man även spela upp filmer och exempelvis dela sina bilder eller filmer med andra via Internet. I dessa fall används mjukvara för redigering, uppspelning eller delning. Exempel på sådana program är Adobe Photoshop som används för bildredigering eller gratisvarianter på denna betaltjänst. Andra typer av mjukvara kan vara applikationer (appar) där olika typer av kreativa verktyg används. Skapande verktyg där någon typ av produktion sker, kan också vara ritprogram där teckningar och målningar kan göras digitalt. På Internet finns enorma mängder resurser att hämta och mängder av plattformar för delning. YouTube är ett exempel på en plattform där publicering är möjligt och vissa verktyg för skapande som bildredigeringsprogram strömlinjeformas ibland för att underlätta publicering via sådana plattformar. Även bloggar eller hemsidor kan användas för att offentliggöra skapat material. En programvara för presentation av bild och text är Microsoft Office PowerPoint. Andra typer av digitala verktyg ämnade för att presentation kan exempelvis vara projektorer i klassrummet. Ovan nämnda verktyg är endast ett axplock ifrån den uppsjö som finns tillgängligt. Sammanfattningsvis kan de digitala verktygen som tas upp i denna studie delas in i antingen skapande verktyg eller verktyg för presentation. Därefter kan verktygen delas in i hårdvara, mjukvara (programvara, applikationer etc.) och plattformar på Internet/Internetbaserade tjänster. De digitala verktygen kan användas vid olika

led i den skapande processen. YouTube kan exempelvis användas för att presentera en film som filmats genom en applikation på smart telefon och redigerats i ett program på en dator.

3.2 IT och IKT

Akronymen *IT* står för Informationsteknik. Detta begrepp handlar om datateknik och telekommunikation och de tekniska resurser dessa erbjuder (Danielsson & Sommansson 2014:101). Begreppet *IKT* står för Informations- och Kommunikationsteknik. Man kan säga att IKT är en vidgning av IT-begreppet som vidareutvecklats framförallt inom högskolevärlden. Skillnaden mellan IT och IKT är att den sistnämnda lägger större vikt vid den kommunikativa delen vid användandet av de digitala lärresurserna (Danielsson & Sommansson 2014:101).

3.3 MIK

Begreppet *MIK* används ofta av lärare och inom lärarutbildningar. Det står för Medie- och informationskunnighet. MIK har som syfte att öka medvetenheten om mediernas roll samt uppmuntra ett källkritiskt förhållningssätt (Danielsson & Sommansson 2014: 101). År 2011 presenterade UNESCO det internationella ramverket; *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. Detta riktar sig till lärare och lärarutbildningar eftersom UNESCO betonar just skolans avgörande roll i att främja en medie- och informationskunnighet. I UNESCO:s ramverk används MIK som ett samlingsbegrepp för ett antal kompetenser rörande medier, internet, information, datorer, digitala medier, film, tv, reklam och spel (Carlsson 2013:9). Medie- och informationskunnighet är en förmåga som beskrivs i nationella läroplaner, ämnesplaner och i deras lärandemål utan att själva begreppet MIK används (Skolverket 2017c:9).

3.4 Medier

Klassiska medier innebär teknikbaserade objekt som gör det möjligt att överföra och förmedla någon typ av symboliskt innehåll (Berglez & Olausson 2009:10). Inom detta begrepp ryms TV, radio, press (massmedier) samt internet och mobiltelefoni. Idag känns denna förklaring av mediebegreppet i behov av en uppdatering då ju Internet letat sig in i mobiltelefonerna samt sociala medier vuxit fram explosionsartat. Internet är ett medium som är en teknologisk mötesplats där medie- och kommunikationsformer konvergerar. Det blir allt svårare att definiera medier i takt med den teknologiska utvecklingen, dock kan man säga att medier existerar i någon slags dialektik med samhället (Berglez & Olausson 2009:10).

3.5 Multimodalitet

När en uppgift utförs multimodalt är flera olika typer av gestaltungsformer involverade. Staffan Selander (2017), professor emeritus i pedagogik, menar att multimodalitet handlar om att kommunicera med hjälp av en mängd olika semiotiska modaliteter, eller teckensystem (Selander 2017:154). Selander och andra forskare inom multimodalitetsforskning talar även om språkliga former som teckensystem. Multimodalitet handlar om att kommunicera med hjälp av olika semiotiska modeller (Selander 2009:219–220), dvs. teckensystem av varierat slag. I ett digitalt sammanhang kan detta innebära att man arbetar med exempelvis både ljud, bild och text i samma uppgift. Selander (2017) menar att: ”Hur vi kombinerar layout, grafiska uttryck, bilder och färger i olika tryckta eller virtuella alster eller gör olika betoningar i tilltal, gester och ansiktsuttryck i muntlig kommunikation, påverkar hur mottagaren tolkar innebörden i kommunikationen” (Selander 2017:154).

4. Bakgrund

Bakgrunden presenteras här i olika avsnitt: *Bildämnets historia, Bildämnet – konstruktion och definition, Bildämnet idag, kunskapssamhället och den digitala revolutionen, Bildämnet i läroplanen, Bildlärarutbildningen och Bildläraren och den professionella identiteten*. Kapitlet avser tillhandahålla en allmän överblick av området inför studien och dess problemformulering. Delar av detta kapitel är hämtat från mitt tidigare examensarbete på grundnivå 2 (Bengtsson 2018). Detta bakgrundsavsnitt innefattar även tidigare forskning, detta för att dra nytta av den tematisering av materialet som utvecklats i den föregående uppsatsen samt för att ge en gedigen bakgrunds- och kontextbeskrivning. I uppföljande kapitel 5 kompletteras sedan med aktualiserad didaktisk forskning.

4.1 Bildämnets historia

Gunnar Åsén, professor emeritus vid Stockholms Universitet, menar att bildämnet är ett av de ämnen inom skolan som har genomgått de största förändringarna. Bildämnet kallades från mitten av 1800-talet för Teckning och det har varit ett praktiskt estetiskt ämne som har haft en särskild plats i skolan, om än marginaliserad (Åsén 2006:107). Bildämnets syfte var då i första hand att utbilda arbetskraft inom hantverk och industriell produktion för att möta den tidens behov (Åsén 2006:109). Mot slutet av 1800-talet växte en debatt om ämnets syfte fram, där två ställningstaganden gällande bildämnet blev synliga. Den ena sidan såg bildämnet som ett nyttoämne med fokus på det tekniska och den andra sidan såg bildämnet som smakfostrande där konstabildningen blev viktig för att förstå det vackra. Författaren och visonären Ellen Key lyfte vid början av 1900-talet estetiken och smakuppfostran och plötsligt blev bildämnet viktigt för att utbilda de tänkta konsumenterna av de produkter industrialiseringen fört med sig (Åsén 2006:111–112). Det tidigare fokus som legat på att avbilda korrekt började mellan första och andra världskriget att ge plats för kreativt och fritt skapande där eleven själv stod i fokus. Redan under 1940-talet hördes röster, som menade att barnens bildspråk påverkades negativt av massmedias bilder, serier och kulturen i allmänhet. De massproducerade bilderna och uttrycken skulle påverka barnens egen kreativitet negativt (Åsén 2006:114). På 1950-talet växte idéer fram om att bildämnet skulle vara en rolig motvikt till de andra mer prestationsfokuserade ämnena (Åsén 2006:115).

Under 1960-talet blev undervisningsmaterialet viktigare och det skulle anpassas mer efter elevernas behov. Det var också under 1960-talet som bildämnet började öppna upp för en

bredare förståelse av själva ämnet och vad det borde innehålla. Kritiken gällde att fokus på konstbilden varit för stor och att även reklam, film, TV och serier borde involveras och analyseras. Bildämnet skulle öppna upp för att vid sidan av bildskapandet också titta närmare på och granska budskapen som förmedlades i bilder. Under 1970-talet växte bildämnets nya bildspråkliga inriktning fram där eleverna skulle kunna analysera och granska de bilder som omgav dem ute i samhället (Åsén 2006:116). I 1980 års läroplan bytte Teckning namn till Bild och här skrevs också ämnets kommunikativa kvaliteter fram, där fokus låg på både skapande av bilder och en ökad förståelse för bilders betydelse (Åsén 2006:117). Lindgren menar dock att: ”Ämnesinnehållet har dock inte genomgått så avgörande förändringar som namnbytet indikerar” (Lindgren 2008:10). Han menar även att bildämnets ämneskonception förändrats i takt med tiden men att det snarare handlat om ett bibehållande av ett mer traditionellt innehåll snarare än ett förnyande av ämnet. Nyheter har istället lagts till det traditionella (Lindgren 2008:10)

4.2 Bildämnet – konstruktion och definition

Det är inte helt lätt att reda ut vad ett ”ämne” eller ett ”kunskapsområde” verkligen består av. Ett ämne inom skolan måste ha en fastställd kursplan och är således resultatet av en rad beslut. Om man ser på ett skolämne på det viset kan man utgå ifrån att ämnet i så fall är en social konstruktion, vilket också innebär att kommer vara föränderligt. Ett ämne kan förändras på grund av politisk påverkan, på grund av att nytt kunskapsinnehåll tillkommer eller i takt med att samhället förändras (Bronäs & Runebou 2010:95). Gränserna mellan ämnen förändras snarare än själva ämnet i sig (Bronäs & Runebou 2010:96). Dock finns en beständig kärna kvar. Inte sällan är ett ämne ett resultat av en maktstrid. (Bronäs & Runebou 2010:94).

Skolämnet bild kännetecknas av samexistensen av ett flertal traditioner, i huvudsak praktisk-estetiska och inte sällan motstridiga, vilket motiverar att dess teoretiska sammanhang uppmärksammas (Lärarnas tidning 2005).

Bildfältet är brett och innehåller skilda begrepp och praktiker och det kan ingå i olika typer av vetenskapliga fält. Lars Lindström beskriver i Vetenskapsrådets rapport: *Nordic Visual Arts in Transition*, bildämnets kunskapsbas där pedagogik och bildkunskap smälter samman till bildområdets egen didaktik (Lindström 2008:17). Där möts visuell kultur, bildanalys och exempelvis visuell läskunnighet med teorier om lärande samt estetiska och multimodala lärprocesser (Lindström 2008:17). Bildämnet är ett ämne där olika innehåll, praktiker och metoder skall samsas. Lindgren (2008:17) menar att definitionerna av de inom ämnet ingående komponenterna är viktig för att identifiera det didaktiska ämnet, bild. Eftersom bildämnet har

komplexa traditioner där förändring förekommit, menar Lindgren att valet av ”relevanta utgångspunkter” blir viktigt (Lindgren 2008:17). I bildämnetts förskjutning från fokus på metoder och tekniker till bildförståelse och bildens innehåll, har även bilddidaktiken knutits till bildvetenskap och bildteori (Lindgren 2008:17).

4.3 Bildämnet idag, kunskapssamhället och den digitala revolutionen

Tarja Karlsson Häikiö, universitetslektor vid Göteborgs Universitet, menar att vår modernistiska bildtradition, som dominerat, nu utmanas av de digitala mediernas intåg samt samtidskonsten (Karlsson Häikiö 2014:23). Karlsson Häikiö menar att bildämnetts gamla teckningstradition har breddats till en bildvetenskap. Barn och unga ingår i kulturer där visuella erfarenheter blir viktiga. Dessa kulturer är idag ofta mediebaserade med kameramobilen, iPads och sociala medier i centrum (Karlsson Häikiö 2014:24). Karlsson Häikiö menar också att vikten av att eleverna lär sig att avkoda och tolka det allt ökande visuella materialet samt skapa mening med hjälp av IKT ökar (Karlsson Häikiö 2014:24).

Karlsson Häikiö menar att frågan om vad bilder faktiskt är och hur de kan förstås blir viktig inom bildämnetts didaktik. Framförallt blir detta fastställande av vad bilder är och vad de står för viktig, då bildtolkning blir en allt mer viktig kompetens i vårt samhälle där vi är omgivna av bilder (Karlsson Häikiö 2014:24). Lindgren menar att ny teknik för med sig nya kriterier på de mer traditionella sätten att uttrycka sig inom bildämnet. Han fortsätter med: ”Å andra sidan kan kirografisk (”för hand-”) bildframställning, i egenskap av en slags kroppslig gest, vara av betydelse för ett vidgat kunskapsbegrepp” (Lindgren 2008:11). Lindgren påpekar dock att nationella utvärderingar påvisar ”stor diskrepans mellan bildämnetts praktik och dess målbeskrivningar” (2008:11).

Den brittiske författaren Andy Hargreaves beskriver *kunskapssamhället* som en plats där arbetskraften är koncentrerad till tjänster, idéer och kommunikation (Hargreaves 2004:35). Hargreaves menar att: ”I detta konstant föränderliga och självskapade informationella samhälle är kunskapen en flexibel, flytande, ständigt expanderande och ideligen skiftande resurs”. Han fortsätter med att poängtera att inte endast expertkunskap, exempelvis från högskolor och universitet, utnyttjas i denna kunskapsekonomi utan att ”kunskap, kreativitet och uppfinningar ligger i allt människor gör” (Hargreaves 2004:37). Han menar även att informationsåldern för med sig både för- och nackdelar. Han poängterar att lärare inte kan och heller inte bör väja för sitt ansvar att hjälpa unga människors att lära sig hur man aktivt deltar i vår högkompetenta

värld. Han fortsätter med att: ”Alla barn måste förberedas rätt för kunskapssamhället och dess ekonomi” (Hargreaves 2004:44).

År 2006 kom Europaparlamentet ut med ett antal nyckelkompetenser som skulle stimulera ett livslångt lärande. En av dessa nyckelkompetenser var just den digitala kompetensen, vilken skrivs fram som något vi både ska lära om och med (Europaparlamentet 2006:6–7). I senaste uppdateringen som kom ut 2018 förstärks betoningen på en digital kompetens som en av nyckelkompetenserna (Europaparlamentet 2018).

Since 2006 the ways in which teaching and learning take place have evolved rapidly: greater use of technology, enhanced distance learning and the increase of informal learning through the use of mobile digital devices impacts on the opportunities to acquire competences (Europaparlamentet 2018:4).

I Sverige har den svenska statens Digitaliseringskommission också lagt fram en begreppsram för digital kompetens. De faktorer som beskrivs där är kunskaper om sökande av information, kommunikation och interaktion, färdigheter att använda digitala verktyg, förståelse för digitaliseringens påverkan på samhället samt motivation att delta i utvecklingen (Digitaliseringskommissionen 2015:103).

Snickars (2016:16), menar att digitaliseringen av samhället inneburit stora sociokulturella förskjutningar på mycket kort tid, en digital revolution. Detta har påverkat både den enskilde mediebrukaren och medieformerna själva. Han menar att producent- och konsumentrollen har närmat sig varandra avsevärt (Snickars 2016:16). Snickars menar även att:

Ibland hävdas det därför att vi för närvarande genomlever ett trippelt paradigmskifte där personlig kommunikation, massmedia och informationsekonomin genomgått så stora förändringar att tidigare uppfattningar om dem inte längre är meningsfulla (Snickars 2016:16).

Redan på 1980-talet ökade kravet på lärarkåren i takt med målen om Sverige i framkant på teknikområdet. Kåren delades enligt Håkan Fleischer och Helena Kvarnsell, forskande inom pedagogik, upp i eldsjälar med teknikintresse samt skeptiker, vilka än idag syns inom skolan (2017:42). Enligt Fleischer och Kvarnsell (2017:42) växte en oro för vad IT- användningen skulle komma att betyda för läraryrket fram. Snickars menar att digitaliseringen å ena sidan ger en helt ny tillgång till både nöje och bildning men att den samtidigt skapar ”nya konfliktlinjer och klyftor (*”digital divide”*) (Snickars 2016:9).

4.4 Bildämnet i läroplanen

Lärare måste förhålla sig till de av det statliga Skolverket utformade läroplanerna. Läroplanen för grundskolan och för gymnasieskolan har båda uppdaterats 2017 efter samhällets ökade digitalisering. Alla ämnen och verksamheter inom skolan måste enligt läroplanens värdegrund, planera och genomföra undervisning så att eleverna kan utveckla sin digitala kompetens (Skolverket 2017c:13). I de båda respektive läroplanernas inledande del; *värdegrund och uppdrag* kan man läsa att eleverna skall få utveckla en digital kompetens som främjar entreprenörskap och innovationstänkande (Skolverket 2017a:5; Skolverket 2017b:3). I grundskolans samt gymnasieskolans läroplan betonas att eleverna efter genomgången grundskola förväntas kunna använda både digitala och andra verktyg samt medier för sökande av kunskap, bearbetning av information, kommunikation, skapande, problemlösning och lärande (Skolverket 2017a:7; Skolverket 2017b:6). Inom ramen för förskoleklassen och fritidshemmet skall undervisningen bland annat behandla följande centrala innehåll: ”Digitala verktyg för framställning av olika estetiska uttryck” (Skolverket 2017a:20). Här kan det tilläggas att digitala läresurser inte skall utesluta andra, icke digitala verktyg, utan jämföras med dessa samt bredda möjligheten till metoder och modaliteter (Skolverket 2017d:6). Utöver läroplanen finns för varje skolämne en ämnesplan/kursplan. I både grundskolans och gymnasieskolans ämnesplan i bild, står det att eleverna skall arbeta med olika material och olika tekniker, både digitala och hantverksmässiga (Skolverket 2011a:1; Skolverket 2011b:1). Som bildlärare har man en rad krav på sig ifrån läroplanen gällande hur man ska bedriva undervisning. Dock ges inga konkreta förslag på hur förmågorna bör stimuleras i uppgifter och övningar. Som bildlärare innebär detta att utformandet av undervisningen blir mycket upp till ens egna förmågor och kunskaper.

4.5 Bildlärarutbildningen

Den första officiella teckningslärarutbildningen startade 1859, vid Konstakademin i Stockholm men man kunde även bygga på sin fristående konstutbildning med pedagogik. Teckningslärarinstitutionen vid Konstfack hade ansvar för att undervisa teckningslärare från år 1870 och hundra år framåt (Widén 2016: 26). Alla bildlärare i Sverige utbildades alltså vid en och samma skola; Konstfack (Lindström 2009:52). I praktiken var det dock ofta folkskollärare som undervisade i teckningsämnet. År 1976 startade en bildlärarutbildning i Umeå efter påtryckningar på grund av brist på lärare samt den geografiska spridningen. 1988 grundade Umeå Universitet en tvåämnesutbildning där ett andra ämne valdes förutom bildämnet. Denna omdaning kan enligt, Anna J Widén, universitetslektor vid Institutionen för estetiska ämnen på

Umeå universitet, ses som en sorts adaptation till arbetslivet men var också ett steg emot akademisering. Detta resulterade både i gillande och ett motstånd (Widén 2016: 26). Eftersom bildämnet länge vilat på en seminariekultur där det praktiska varit i fokus, stärkte en ökad akademisering det bilddidaktiska områdets koppling till den akademiska världen.

Vid början av 1960-talet hade bildlärare inte mycket kontakt med forskning och ämnesteorier i sitt ämne. Bildlärarutbildningen gav då heller ingen behörighet till högre akademiska studier eftersom den ansågs vara estetisk-praktisk. Ville man som bildlärare disputera inom sitt ämnesfält var man tvungen att gå via angränsande akademiska områden, exempelvis konstvetenskap. Lindström menar att skeptiker kritiserat att bildlärarutbildningen lämnat det hantverksmässiga mer och mer för att få ett fokus på bildanalys och textproduktion (Lindström 2009:53). Han menar att röster gjort sig hörda som ansett att bildlärarstudenterna har tagits ur ateljén för att sättas i föreläsningssalen (Lindström 2009:53). Å andra sidan påstår de som är positiva till bildlärarämnets akademisering att en sådan leder till en vitalisering av bildämnet och undergräver dogmatism och auktoritära attityder (Lindström 2009:53). Under 1990-talet kom en annan stor förändring för ämnet, nämligen att digitala medier skulle implementeras i ämnet. Detta var en utveckling som skapade diskussioner. Högskolereformen 1993 krävde att lärosätena var tvungna att uppfylla de sanktionerade examensmålen (Widén 2016:26). Sedan 1994 är det dock upp till varje lärosäte att välja vilka kurser som ska ingå i bildlärarutbildningen och om de exempelvis ska ha inträdesprov, vilket innebär att det inte ser lika ut på de olika bildlärarutbildningarna (Lindström 2009:52). Åsén menar att:

Sett över tid kan man se att försöken att ge bildämnet en vetenskaplig grund löper som en röd tråd genom historien – från 1800-talets apperceptionspsykologi via utvecklingspsykologi och gestaltpsykologi till dagens teorier om barn- och ungdomskultur, semiotik och visuell kultur (Åsén 2006:120).

Åsén menar även att dessa försök både kan ses som en strävan att stärka ämnets svaga ställning i skolan samtidigt som de varierande sätten att vetenskapliggöra ämnet också speglar alla de stora förändringar som bildämnet genomgått.

Utbildningsdepartementets högskoleförordning stadgar att en färdig ämneslärare (ej bildlärarspecifikt) skall kunna: ”visa förmåga att säkert och kritiskt använda digitala verktyg i den pedagogiska verksamheten och att beakta betydelsen av olika mediers och digitala miljöers roll för denna” (Utbildningsdepartementet 2010b:10). I *En hållbar lärarutbildning (2008)* av

Statens offentliga utredningar (SOU) kan vi läsa följande om bildlärarutbildningen i förhållande till bildämnet inom grundskolan:

Bildämnet i grundskolan har ett mycket brett uppdrag. Eleverna ska dels kunna framställa egna bilder och former med hjälp av olika redskap och tekniker, dels kunna tolka och använda bilder. De ska dessutom få grundläggande konstvetenskapliga kunskaper. Läroplanens formuleringar är inte helt olika dem som används i beskrivningen av svenskämnet och dess flerdimensionella uppdrag. Detta ställer stora krav på lärarna och deras utbildning. I denna behöver ingå träning i egen bild- och formkonstnärlig produktion. Denna behöver ske i olika tekniker, inte enbart den eller dem som den studerande kan ha ägnat sig åt på egen hand eller i annat sammanhang tidigare (SOU 2008:282).

Vidare poängterar utredningen att bildlärarstuderande behöver få djupa kunskaper i bildämnets didaktik (SOU 2008:282). Under 1980-talet övergavs lärarseminarietraditionen i Sverige och lärarutbildningen trädde in i universitetens värld. Det praktiska perspektivet på undervisning ersattes av ett teoretiskt perspektiv. Genom denna förskjutning ersattes metodik av didaktik (Widén 2016:24). Widén refererar till Ingrid Carlgren, som menar att läraryrket saknar en gemensam ”kunskapskropp”, en teoretisk kunskapsgrund och bör därför snarare ses som en slags semiprofession eller ett tekniskt yrke (Widén 2016:25). Man kan fråga sig vad som verkligen kännetecknar en viss profession och Widén (2016:25) menar att det krävs att en vetenskapligt belagd kunskap ligger till grund för kunskapen samt färdigheter som beprövad erfarenhet. För att denna teori och praktik skall legitimeras krävs också att den yrkesaktiva skall ha förvärvat sig kunskapen genom en särskild utbildning, i detta fall bildlärarutbildningen (Widén 2016:25).

Bildlärarutbildningen har, precis som bildämnet självt, reformerats och förändrats genom åren. Likaså har antalet bildlärarutbildningar varierat och olika traditioner har växt fram hos de olika lärosätena (Widén 2016:25). I artikeln: Bengt Lindgren: Bild som skolämne publicerad i *Lärarnas tidning*, maj 2005, tar Lindgren tar upp olikheterna inom bildlärarutbildningarna:

Eftersom lärarutbildning med bildinriktning i dag kan ges vid alla lärosäten med lärarutbildning, kommer också varierande sätt att formulera bildinriktningar inom lärarutbildningarna att aktualiseras (Lärarnas tidning, maj 2005).

Michael Forsman, forskare vid Södertörns högskola, har på uppdrag av Statens Medieråd, (2014) undersökt hur olika lärarutbildningar, tagit fasta på och implementerat MIK i sin verksamhet. Där har en brist på både teknik och samordning av olika aktörer inom MIK-området identifierats som ett hinder för dess implementering inom lärarutbildningarna. Styrdokument som Högskoleförordningen, upptäcktes även vara dåligt uppdaterad till tidens digitalisering och sågs som ett hinder för en lyckad implementering av MIK (Forsman

2014:148–150). Forsman påpekar även att olika perspektiv samt föreställningar av medier och digitala verktyg påverkar lärarutbildningarna och i förlängning även lärarna:

En förklaring till den teknikfixering som många lärosäten visade upp, och den splittring när det gäller mer kritiska och analytiska perspektiv till medier som finns inom lärarutbildningen, kan vara att det finns en föreställning om medier som verktyg och något som ligger utanför oss själva (Forsman 2014:149).

Lindgren betonar att bilddidaktiken och bildämnet som lärarutbildningsämne har en självständighet gentemot exempelvis det akademiska ämnet bild. Han menar även att: ”Vidare kan sägas att det inte kan anses åligga ett lärarutbildningsämne att reproducera traditioner och populära föreställningar om ett visst ämnesinnehåll, utan snarare att utgöra en instans för en kritisk diskussion kring sådana” (Lindgren 2008:17).

4.6 Bildläraren och den professionella identiteten

Widén hävdar att beroende på att lärarutbildningen runt om i landet speglar olika traditioner, så får också bildlärare ute i fält olika uppfattningar om ämnet (Widén 2016:26).

Professionell identitet knyts ofta till den professionella lärarutvecklingen. Under utbildningen sker en förhandling om individuella och kollektiva värden i fråga om undervisning inom ett visst område, vilket innebär att lärarutbildningen också är en del i forandet av ämneskonceptioner” (Widén 2016:26).

Engels och Lamote (2010), har undersökt lärarstudenter, deras motivation, ämneskonceptioner och skapandet av den professionella identiteten. De undersökta lärarstudenterna i deras studier är i ständig dialog med sitt professionella jag och lärarutbildningen innebär ofta en ompositionering. Deras utveckling är inte linjär utan snarare oberäknelig, då de lärarstudenter som läst längst exempelvis upplevde sig vara minst motiverade och ha minst engagemang i att undervisa. Lärarens identitet skapas både av lärande- och undervisningssituationer (Engels & Lamote (2010:16). Det är dock inte endast under lärarutbildningen som bildläraren formar sin professionella identitet, de har även med sig mycket personligt som avgör vilken syn de har på sin egen profession. Familj, media och egna skolerfarenheter, alltså det personliga, påverkar den lärarstuderande (Engels & Lamote 2010:5).

I SOU:s utredning (2008:282) poängteras det att lärarna i bild kommer att verka i ett väldigt brett åldersspann och dessutom i flera olika skol- och verksamhetsformer. Widén (2016:27) menar att detta faktum, dvs. att bildlärare är behöriga att arbeta i olika kontexter, exempelvis kulturskola, innebär att de kan ha samma utbildningsbakgrund – men deras vardag som

utövande bildlärare kan se väldigt olika ut beroende på i vilket sammanhang de undervisar. Bildlärare är dessutom inte sällan ensamma bildlärare på sin skola och det i sin tur leder ofta till att yrket utmärks av en individualism (Widén 2016: 27). Widén menar att:

Den komplexitet och föränderlighet som karaktäriserar vårt samhälle idag kräver dock att lärare även tar del av kunskapsutvecklingen utanför skolan. Kulturella aktiviteter, fortlöpande vidareutbildning och delaktighet i former av lärandegemenskaper är ur ett sådant perspektiv mycket betydelsefull för den professionella utvecklingen (Widén 2016:27–28).

Martin Tallvid, universitetslektor vid institutionen för tillämpad IT vid Göteborgs Universitet, beskriver det teoretiska ramverket TPACK ("Technical, Pedagogical and Content Knowledge") vilket är användbart för att förstå den kompetens som dagens och framtidens lärare behöver (Tallvid 2016:3). TPACK är framtaget av Koehler och Mishra (2008) som en förlängning av pedagogikforskaren Schulmans (1986) idéer om lärarkompetens (Tallvid 2016:3). *Content knowledge* innebär att läraren måste ha en gedigen kunskap om det hen undervisar i, alltså om vad som lärs ut. *Pedagogical knowledge* är lärarens pedagogiska kompetens och handlar således om hur läraren undervisar. *Technical knowledge* hänvisar till lärarens tekniska kompetens och förhållningssätt till teknik. Dessa tre ramfaktorer inom TPACK menar Tallvid "innebär att lärarna i sin dagliga aktivitet ska vara kapabla att integrera teknik, pedagogik och ämnesinnehåll" (Tallvid 2016:4). Tallvid hävdar att digitaliseringens syfte inte alltid varit så konkret vid införandet i skolans värld. Dessutom menar Tallvid att lärare i Sverige har en hög grad av autonomi vilket innebär att de kan forma sin undervisning utan direkt inblandning av exempelvis rektor. Detta gäller i allra högsta grad även bildlärarna. Tallvid menar därför att: "Det innebär att beslut om att digitalisera undervisningen har fattats på förvaltnings- eller rektorsnivå, medan det praktiska genomförandet förväntats att lösas av lärare inom ramen för ordinarie verksamhet" (Tallvid 2016:5).

Enligt Tallvid har lärare både fått digitala verktyg och försetts med mål och krav om digitalisering av staten. Dock saknas pedagogiskt utvecklingsarbete (Tallvid 2016:5). MIK betraktas enligt UNESCO som en form av kärnkompetens för lärare och organisationen har skapat ett ramverk för vilka kompetenser läraren måste ha inom informations- och medieområdet (UNESCO 2011:28). Det rör sig framförallt om att läraren själv måste ha kunnighet om information och medier i dagens samhälle för att i sin tur kunna implementera MIK i sin undervisning (UNESCO 2011:28). Detta understryker att bildlärarutbildningen måste se till att varje bildlärarstudent får möjlighet att inom lärarutbildningen få kunskap om MIK.

Något som utmärker bildläraren är att de ofta har en genuin passion för skapandet och ämneskunskaperna blir således en del av fritidens intressen (Widén 2016:28–29). Detta kan enligt Widén (2016:29) leda till spänningar mellan konstnärsyrket och lärarskapet. Det är inte heller ovanligt att bildlärare arbetar deltid som lärare för att på resten av tiden utöva sitt eget konstnärskap. Formandet av bildläraridentiteten blir också påverkat av sådana karriärstadier och fritidsintressen, såväl som den egna ämneskonceptionen, det egna förhållningssättet med mera (Widén 2016:29).

5. Tidigare forskning

Bilddidaktisk forskning behandlar olika delområden inom kunskapsområdet och vad som är gemensamt för dessa områden är att bilder står i centrum för intresset. Enligt Lindgren (2008:18) kan det röra sig om både praktiskt, teoretiskt och empiriskt intresse av själva bildområdet. Widén menar att bilddidaktiken är ett relativt ungt akademiskt kunskapsområde och är en del av bildlärläro- och lärutbildningen samt att detta forskningsområde kan sägas omfatta såväl praktiska överväganden som inlärningsteorier inom bildundervisningen (Widén 2016:18). Bilddidaktik hör till det utbildningsvetenskapliga fältet och kan även relateras till läroplansteori. De kunskapsargument som råder i skolan kopplas också till de som råder i samhället i stort. Det finns alltså en samhällsrelaterad aspekt av utbildning, vad den bör vara och hur utbildningen bör se ut (Widén 2016:16). Det finns dock även mer individuella perspektiv på utbildningsvetenskap och kunskapsargument: ”Individuella perspektiv och ageranden inverkar dock på hur begrepp och kunskapsargument realiseras i praktiken” (Widén 2016:16–17). Vad som skiljer bildlärares kunskapsfält ifrån exempelvis konstnärens kunskapsfält är just didaktiken, alltså de pedagogiska övervägandena (Widén 2016:18). Lindgren menar att: ”Undersökningsobjektet för bilddidaktik är i första hand lärandesituationer inom bildstudium och bildframställning. I ett forskningsperspektiv utgör dessa situationers empiri av stor betydelse” (Lindgren 2008:19). Undersökningar och studier av bildundervisning är dock fortfarande en minoritet i forskningsvärlden och bilddidaktiken är nationellt sett relativt outforskad men är, enligt Widén (2016:33), samtidigt varierat. Den forskning som hittills gjorts om digitala verktyg i undervisning, berör framförallt bildundervisning på grundskole- eller gymnasienivå – eller lärarutbildning generellt. Därför finns det här en kunskapslucka att fylla, med studier om digitala verktyg i bildläro- och lärutbildningen.

Detta kapitel presenterar ytterligare exempel på tidigare forskning av relevans för denna studie och bör ses som en komplettering av det som skrivits om tidigare forskning i Bakgrundsavsnittet. Här följer en redogörelse av en del av forskningen inom detta kunskapsfält, vars urval känns relevant för denna studie.

5.1 Digitaliseringen och bildlärares profession

Anna J Widén har i sin avhandling *Bildundervisning i möte med samtidskonst – Bildlärares professionella utveckling i olika skolformer* (2016), sett att ”den digitaltekniska revolutionen” påverkat och utvecklat konstvärlden, en förändring som inte riktigt nått bildundervisningen på

samma sätt (Widén 2016:195). Hon menar att bildlärarkulturen och bildundervisningen splittras i två delar, där fokus antingen läggs på nyare medieringar eller äldre medieringar. Ett motstånd mot nya, digitala medieringar kan enligt Widén, påverka samtidskonstens inflytande i bildundervisningen (Widén 2016:195). Widén menar att det genom hennes studie blir synligt, att vad och hur bildläraren lär ut, är upp till hen själv. Intressen och olika fokus resulterar i olika kunskaper, värden samt förhållningssätt. Personliga intressen och den professionella ämnesutvecklingen visar sig inte vara tydligt åtskilda (Widén 2016:197). Vad som är tydligt i Widéns studie är att det råder en stor brist på digital kompetens bland de undersökta bildlärarna (Widén 2016:147). Lärarna menar även att fortbildning är något som ofta inte blir av och det blir upp till läraren själv, snarare än att det är skolans ansvar (Widén 2016:147). Bildämnets många nya tekniska lösningar har enligt Widén gjort att: ”En spänning uppstår mellan digitala och manuella medieringar” (Widén 2016:197). Widén belyser att det finns ett behov av både teoretiska och praktiska, gemensamma riktlinjer inom bildlärarkulturen. Widén har också märkt av att synen på bildämnet och dess funktion differerar mellan olika skolor (Widén 2016:233).

Catrine Björck fil.dr. i utbildningsvetenskap mot praktiska och tekniska kunskapstraditioner vid Stockholms Universitet disputerade 2014 med doktorsavhandlingen *”Klicka där”! – En studie om bildundervisning med datorer*. I detta avhandlingsarbete undersöker Björck hur lärare på högstadiet arbetar med att skapa didaktiska rum i den bildpedagogiska undervisningen där digitala verktyg används. Avhandlingen fokuserar på lärarnas didaktiska arbete med att integrera digitala verktyg i bildundervisningen samt interagerandet mellan lärare och elev i dessa situationer. Tre bildlärare verksamma inom högstadiet studeras. Björck menar att ungdomar använder sig av digitala medier och verktyg och att de både är producenter och konsumenter desamma (Björck 2014:211). Hon har riktat särskilt intresse mot hur lärarna lagt upp sitt arbete och hur bildämnets visuella och kommunikativa aspekter behandlas. Björck (2014:211) menar att ett arbete med visuell kultur samt användandet av digital teknik, kan förändra undervisningen och skapa nya möjligheter. Björck menar att ett sådant arbetssätt öppnar upp för lärare att arbeta både med *vad* visuella uttryck gör och *hur* de kan skapa en mening som är större än att endast lära sig om tekniken.

5.2 Ämneskonception och implementering av digitala verktyg

Anders Marner, professor emeritus i pedagogiskt arbete med inriktning mot bilddidaktik och Hans Örtegren, docent i pedagogiskt arbete vid institutionen för estetiska ämnen i lärarutbildningen vid Umeå universitet är ofta representerade inom det bilddidaktiska

forskningsfältet. Örtegren har författat den engelskspråkiga artikeln; ”The scope of digital image media in art education” (2012). I denna artikel beskriver Örtegren vad hans forskning säger om hur digitala medier och verktyg implementeras i bildämnet i en 7–9 skola i förhållande till annat innehåll i ämnet. En jämförelse mellan hur digitala verktyg användes i bildämnet och i det valbara ämnet; *media* är också i fokus. Örtegren har under tre år, följt en klass och deras lärare i ämnena bild och media. Örtegren (2012:794) identifierar tre olika roller där läraren antingen är någon som för vidare kunskap, någon som tillsammans med eleverna konstruerar kunskap eller är en designkonsult som sätter in nya kunskaper i en mer beprövad kontext. Den sista varianten saknade Örtegren i sin undersöknings klassrum. Han efterlyser ett mer medie-specifikt fokus inom bildämnet, då bildläraren kan anta rollen som design-konsulent. Genom ett sådant fokus och genom att det medie-specifika inom bildämnet skulle innefatta även digitala medier, kunde bildämnet stärkas och bli mer multimodalt (Örtegren 2012:805). Under de tre år som undersökningen löpte, integrerades digitala verktyg inte i någon stor utsträckning i bildämnet, vilket det jämförelsevis gjorde inom medieämnet där eleverna också fick arbeta på ett multimodalt vis. Varför digitala verktyg inte lyckades integrera sig med bildämnets övriga verktyg, berodde enligt Örtegren inte på att lärarna besatt för lite kunskap om de digitala verktygen. Ej heller på en brist på intresse för det digitala från elevernas håll och inte heller brist på initiativ från skolan. Örtegren menar att anledningen till att digitala verktyg inte anammats inom bildämnet berodde på både elevs och lärares ämneskonceptioner, där ämnets heliga kärna ”the sacred”, värnas om (Örtegren 2012:805). Örtegren menar att det i hans studie blir uppenbart att bildläraren i hans studie har ett praktiskt-estetiskt fokus i sin undervisning, vilket krockar med det av Skolverket, främst kommunikativt framskrivna, ämnet bild (Örtegren 2012:805).

Som en fortsättning på Örtegrens forskning har han tillsammans med Marner författat artikeln, ”Digitala medier i bildämnet – möten och spänningar” (2013). Denna artikel avhandlar spänningsfältet mellan gamla och nya metoder och verktyg inom bildämnet utifrån ett paradigmperspektiv. Underlaget för artikeln är observationer av och intervjuer med både bildlärare, elever och andra aktiva inom skolan. Artikeln studerar implementeringen av digitala medier i högstadiets bildämne. Marner och Örtegren (2013:28) menar att när skolämnesparadigmet bild möter IKT och digitala medier, uppstår spänningar. De belyser att de klassiska verktygen, så som penna och pensel, har en stark tradition och historia som är kopplat till platser där konst vanligtvis visas; exempelvis museer och gallerier (Marner & Örtegren 2013:32). Denna syn på bildämnet nämns *praktisk-estetisk* ämneskonception

(paradigm) och har enligt författarna: ”en retorik knuten till ämnet som handlar om fritt skapande” (Marner & Örtegren 2013:32). Den *kommunikativa* ämneskonceptionen är enligt författarna inte lika utbredd och den hamnar i tolkningsstrid med den praktisk-estetiska konceptionen (Marner & Örtegren 2013:32). Studien belyser att det finns olika grad av implementering av digitala verktyg i bildämnet. Implementeringen av de digitala verktygen i bildämnet har av författarna delats upp i fyra kategorier; ”motstånd, addering, inbäddning och digitala mediers dominans”. *Motstånd* kan röra sig om bildlärarens personliga motstånd mot implementeringen av digitala medier i ämnet eller så kan det beskriva ett motstånd orsakat av ekonomiska eller andra ramfaktorer (Marner & Örtegren 2013:38). *Addering* innebär när digitala medier endast läggs till det redan befintliga utan att integreras och ses som en anomali i ämnet (Marner & Örtegren 2013:39–40). Först vid *inbäddning* sker en verklig implementering av digitala medier i bildämnet och det främmande blir bekant. För lyckad inbäddning förutsätts integration genom lärare, ekonomi, ämnesparadigm mm. (Marner & Örtegren 2013:41). *Digitala mediers dominans* å andra sidan skulle innebära att IKT lyfts fram som bildämnets viktigaste verktyg men Marner och Örtegren har inte stött på denna i sin undersökning (Marner & Örtegren 2013:43).

År 2015 kom Skolverket ut med en utvärdering av ämnena bild, musik och slöjd från 2013. Marner och Örtegren har författat rapporten om bildämnet, *Bild i grundskolan – En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9* (2015). Denna rapport redogör för forskning gjord genom enkäter samt mer fördjupade studier som intervjuer inom ramen för bildämnet på högstadiet. Den svenska skolans digitala undervisning befinner sig enligt Marner och Örtegren ofta i ett ”instabilt läge mellan att vara valbar för intresserade, det vill säga som ett tillägg, ett adderande inslag, och att vara en nödvändig del av bildundervisningen, det vill säga inbäddat i undervisningens vardag” (Marner & Örtegren 2015:158; Örtegren 2012:802). Detta leder till ett ojämnt användande av digitala verktyg och ofta väljs digitala aktiviteter av speciellt intresserade elever (Marner & Örtegren 2015:158). Marner och Örtegrens ämnesutvärdering visar att bildlärare samlar ihop sitt eget undervisningsmaterial (Marner & Örtegren 2015:34; Björck 2014:35). Dessutom menar Marner och Örtegren att många lärare är ensamma bildlärare på sin skola. Detta innebär att de ofta saknar en ämnesgrupp att kollegialt utbyta information om ämnet och exempelvis diskutera ämneskonceptioner med. Detta kan göra så att ämnet blir svagare i skolan samt att lärarens professionella utveckling kan påverkas negativt (Marner & Örtegren 2015:180). Studien visar att bildlärarna har ett uppdämt behov av kompetensutveckling särskilt i digitalt bildarbete (Marner & Örtegren 2015:38). Det

framkommer att cirka 80 procent av eleverna i årskurs 6, undervisas av bildlärare som är angelägna om att få kompetensutveckling inom rörlig bild, digital bildbehandling, bedömning och betygssättning i bild och digitalt foto (Marner & Örtegren 2015:39). Marner och Örtegren menar vidare att ”valet av läromedel baserades på lärarnas egen kompetens, deras pedagogiska grundsyn, elevernas behov samt på faktorer som skolans ekonomiska resurser och styrdokument” (Marner & Örtegren 2015:34). Elevernas bildlärare framhåller främst den kommunikativa ämneskonceptionen vid sidan av den praktisk-estetiska. Till skillnad från författarnas utvärdering av ämnet från 2003 (Marner & Örtegren 2005), då en majoritet av lärarna fortfarande hade det praktisk-estetiska ämneskonceptionen (Marner & Örtegren 2015:45). Eleverna själva ser dock ämnet främst som praktiskt-estetiskt (Marner & Örtegren 2015:57).

5.3 Lärarutbildning, läraridentitet och digitalisering

I undersökningsföretagets Demoskop Rapport: *Lärarutbildning och digitalisering - en undersökning bland Sveriges lärarstudenter (2016)*, undersöks hur blivande lärare upplever graden av digitalisering inom utbildningen samt hur de förbereds för att använda digitala verktyg som lärare. Undersökningen är gjord på uppdrag av stiftelsen Berättarministeriet, som verkar för en litteracitet bland Sveriges barn, och har undersökt 13 av Sveriges lärosäten som bedriver lärarutbildning. I rapporten visar det sig att nästan hälften av de svarande anser att utbildningen på ett dåligt sätt förbereder blivande lärare att bedriva digitaliserad undervisning. Endast en av fyra lärarstudenter anser att de förbereds på ett bra sätt. Framförallt är kritiken mest omfattande bland de som deltagit i sin utbildning under längre tid. De svarande som går ett språkligt eller samhällsorienterat program är särskilt kritiska (Demoskop 2016:29). Bland lärarstudenterna finns även ett omfattande stöd för att graden av digitalisering i lärarutbildningen bör öka. Det är främst de som är mest ”datamogna” samt studiemotiverade som i allra högst utsträckning vill ha en ökad digitalisering (Demoskop 2016:29). Tre av fyra ser sig själva som datamogna och studiemotiverade (Demoskop 2016:14). Kvinnor dominerar på lärarutbildningarna och de uppfattar sig som något mindre datamogna än män (Demoskop 2016:4). En av tre lärarstudenter är kritiska mot digitala hjälpmedel (Demoskop 2016:4) och män är något mer kritiska än kvinnor (Demoskop 2016:5). I avsikt att höja den upplevda kvaliteten i utbildningen föreslås följande på området – att mer förberedelser ges när man ska bedriva digitaliserad undervisning samt att den förbättras.

Björck (2014) refererar till UNESCO:s digitala kompetensmål, MIK för lärare, och menar att lärarna måste kunna möta och skapa möjligheter för eleverna att bygga upp den visuella kompetens som krävs i vårt moderna samhälle. Björck poängterar vikten av att lärarutbildningarna arbetar för att: ”förbereda och erbjuda blivande lärare adekvat visuell kompetens och mediekompetens samt didaktisk kunskap om hur dessa kan arbetas med i skolan” (Björck 2014:206). Björck menar att bildläraren inte ställer den didaktiska frågan, *varför*, i tillräckligt stor utsträckning. Björck uttrycker en viss oro för att tekniker, material och gestaltningar separeras ifrån analys och didaktik under bildlärarutbildningarna. Hon menar att detta i så fall kan medföra att bildlärarstudenter inte får en möjlighet att appropriera kunskap om tekniker och material på ett sådant sätt att det blir naturligt att sedan använda det i sin egen lärarutövning. Björck uttrycker även en farhåga om att lärarstudenterna förväntas tillägna sig den didaktiska kompetensen under den verksamhetsförlagda utbildningen. Hon menar att det i så fall förutsätter att lärarstudenterna har handledare som arbetar olikt de som deltagit i hennes studie. Hon menar att: ”Annars kommer den bildämnestradition att fortsätta, där tekniker och produktion blir dominerande och där avkodning och tolkning av bildtecken förblir underordnat” (Björck 2014:206).

Även på andra sidan Atlanten, i USA diskuteras bildämnet i förhållande till det digitala. Ryan M Patton och Melanie Buffington, båda universitetslektorer i konstpedagogik vid Virginia Commonwealth University har tillsammans författat den vetenskapliga artikeln; ”Keeping up with our students: The evolution of technology and standards in art Education” (2016). I artikeln framför Patton och Buffington (2016:2) hur bildlärare och bildlärarstudenter kan förberedas bättre för att undervisa i enlighet med *2014 National Visual Arts and Media Arts Standards*, vilken beskriver hur digitala kunskaper och medier bör läras ut. Genom att undersöka vilka kurser 26 lärosäten erbjuder sina bildlärarstudenter så upptäckte författarna att de olika universiteten betonar olika typer av teknologier och verktyg. Antingen ligger det digitala huvudfokus i kurserna på bildskapande eller så är den digitala tekniken mer av ett undervisningstekniskt slag, alltså som ”hjälp teknik” vid exempelvis redovisningar (Patton & Buffington 2016:5). Författarna menar också att bildämnet måste hävda sin egen relevans i vårt moderna samhälles digitala landskap där minskade skolbudgetar också är en del av verkligheten (Patton & Buffington 2016:8) En ökad kollegial debatt om vad bildämnet bör vara och hur det digitala bör vävas in i detsamma rekommenderas av författarna. Vidare menar Patton och Buffington (2016:8) att vilka digitala verktyg och vilka olika digitala metoder som bör läras ut i ämnet och under bildlärarutbildningen måste väljas ut och standardiseras. I slutändan menar

författarna, att det är eleverna som kommer att förlora på att bildlärarna inte fått tillräckligt med utbildning i digitala medier (Patton & Buffington 2016:8).

Liknande tankar och resultat har landsmännen James W Bequette och Colleen Brennan, universitetslektorer vid University of Minnesota kommit fram till i: "Advancing 'Media Arts' Education in 'Visual Arts' Classrooms: Addressing Policy Ambiguities and Gaps in Art Teacher Preparation". Undersökningarna som ligger till grund för artikeln belyser problemet med bildlärarstudenter som saknar den utbildning i digitala medier som krävs i deras framtida profession. Bequette och Brennan (2008:328) menar att trots standardiserade krav på digitalisering inom bildämnet så har kraven inte efterföljts främst på grund av bildlärare och bildlärarstudenters brist på förtrogenhet med digitala medier. Många variabler avgör om bildlärarstudenter får den utbildning och träning i media och digitala verktyg som krävs av staten och som behövs för att möta elevernas behov (Bequette & Brennan 2008:339). Ålder, tidigare utbildning, lärosäte och egna intressen är några faktorer som avgör graden av kunskap och förståelse för media och digitala verktyg (Bequette & Brennan 2008:339). Mer av mediekunnighet inom bildlärarutbildningen önskas av författarna samt fortbildning i media och digitala verktyg för yrkesutövande bildlärare (Bequette & Brennan 2008:339).

Universitetsadjunkt Eva Cronquist, vid Institutionen för musik och bild vid Linnéuniversitet har författat licentiatavhandlingen: *Spelet kan börja - om vad en bildlärarutbildning på samtidskonstens grund kan erbjuda av transformativt lärande* (2015). Studien handlar om de lärprocesser som följer med högre akademiska studier och de nya kunskaper de ger inom ett visst kunskapsområde. Studiens syfte är att analysera det transformativa lärandet inom en bildlärarutbildning som bygger på samtida konceptuell konst. Cronquists undersökning är en fallstudie med hermeneutisk utgångspunkt, där bildlärarstudenters bloggar står för materialet. Studiens resultat visar att studenterna upplevt ett känslomässigt omförhandlande av sin självbild som blivande bildlärare genom den transformativa lärprocessen. Cronquist myntar begreppet "twisting and turning", som beskriver den aspekt av lärande där ny insikt formas. Bildlärarstudenterna i Cronquists undersökning visar på ett motstånd inför ett nytt sätt att undervisas, där studenternas förförståelse av hur utbildningen bör se ut försätter studenterna i ett reflexivt och omskakande tillstånd (Cronquist 2015:66). Studenterna omförhandlar tidigare tolkningar till nya förståelser. Cronquist (2015:119) förespråkar ett intellektuellt och reflexivt metaperspektiv på ämnet bild inom bildlärarutbildningen. Cronquist menar att den arena där

bildlärarutbildningens vara omförhandlas, skapas i ”mellanrummet mellan det man är van vid och det som befinner sig utanför förståelsehorisonten” (Cronquist 2015:123).

6. Teoretiska utgångspunkter

Här följer en redogörelse för de teoretiska utgångspunkter som har legat till grund för studien. Formulering av syfte och frågeställningar (se kapitel 2) samt intervjufrågor (se Bilaga 2) har genomsyrats av dessa teoretiska avväganden.

6.1 Hermeneutik, ontologi och epistemologi

Denna studie utgår ifrån ett sociokulturellt perspektiv med en hermeneutisk infallsvinkel, där forskarens förförståelse och bakgrunden för forskningen ses som viktiga (Dalen 2015:18–19). *Hermeneutik* handlar om att hitta djupare liggande mening genom att sätta in budskap i ett större sammanhang (Dalen 2015:19). Med detta angreppssätt blir studiens teoretiska utgångspunkter av yttersta vikt då de utgör ett ramverk, inom vilket studiens data behandlas. I filosofisk mening blir här det teoretiska ramverkets *ontologiska* och *epistemologiska* perspektiv av central betydelse. En ontologisk ståndpunkt kan sägas besvara frågan om hur verkligheten är beskaffad och inom ramen för denna studie innebär det att personliga identiteter är konstruerade som berättelser och är en del av psykologiska och sociala fenomen (Johansson 2005:18–19). Om ontologin svarar på hur den sociala verkligheten är beskaffad, så intresserar sig epistemologin istället för hur vi kan få kunskap om denna verklighet (Johansson 2005:41). Denna studie utgår främst ifrån ett sociokulturellt perspektiv som en förlängning av ett allmänt perspektiv på lärande. Staffan Selander, professor emeritus i didaktik vid Stockholms Universitet menar att de didaktiska frågorna ofta används inom skolans värld för att legitimera och utreda ett visst kunskapsinnehåll eller en viss metod inom undervisningen. Lärandet står i fokus. Dessa didaktiska frågor är klassiskt sett; Vad? Varför? Och hur? Frågan *vad* skall besvara vilket fokus kunskapen har, *varför* skall besvara och legitimera varför denna kunskap skall föras vidare och *hur* avser med vilken metod (Selander 2017:44). I dagens skola kan man behöva lägga till flera didaktiska frågor för att komma till ett nyanserat svar. Enligt Selander (2017:44) kan man idag till exempel behöva fråga sig *med vad?* Här avses vilka resurser som används och Selander menar att ”Olika resurser och medier skapar olika förutsättningar för representation och kommunikation” (Selander 2017:44). Dessutom kan frågan *var?* idag vara aktuell och avser då till exempel om lärandet sker i eller utanför skolan samt hur resurssituationen ser ut (2017:45).

6.2 Den didaktiska triangeln

Som en förlängning av de didaktiska frågorna finns även den klassiska didaktiska triangeln. I varsitt hörn av denna finns ett av de tre begreppen *lärare*, *elev* och *inhåll*. Även denna modell menar Selander (2017:45), är i behov av en uppdatering. Selander ritat fram en annan triangel som han kallar ”den designorienterade didaktiska triangeln” (Selander 2017:46). Han föreslår en ändring av begreppen till: *lärare/elev* i ett hörn, *mål/läroplan* i ett annat, *distribuerade resurser* i det tredje och *ämnesinhåll* i mitten av triangeln. Denna uppdaterade didaktiska triangel är mer i nivå med de krav och förväntningar som läroplanen ställer på lärare och elev. Selander för i denna version läraren och eleven närmare varandra och fokuserar på deras gemensamma arbete mot målpåfyllelse. Med de distribuerade resurserna avser Selander digital information och andra informationskällor som numera används jämsides med eller istället för den klassiska läroboken. Selander (2017:46) menar att: ”Den distribuerade kommunikationen och det mångfacetterade lärandet ställer i förlängningen också krav på en distribuerad undervisning”. Ett distribuerat lärande innebär ett överlappande av eget informationssökande och ett distribuerande, en delning av sina vunna kunskaper. Det klassiska lärandets följd; Lärare/lärobok- studerande, utmanas och vänds uppochner på i det distribuerade lärandet. Lärandet i vårt senmoderna samhälle handlar enligt Selander (2017:123) snarare om sökande efter information och bearbetandet av detta. Det handlar om ett rollöverskridande mellan det annars klassiska ”producent- och konsumentrollerna” (Selander 2017:122). Det kan handla om att den studerande efter att ha inhämtat information sedan själv delar sina kunskaper, exempelvis på sociala medier. Det distribuerade lärandet ställer nya krav på hur läraren organiserar lärandet och framförallt ställer det krav på vilka resurser som används, exempelvis medier och andra digitala resurser. Det ställer också krav på eleverna som får mer ansvar för sitt eget lärande och hur det organiseras (Selander 2017:123–124).

6.3 Socio-kulturellt perspektiv

Denna studie bygger alltså på det *sociokulturella perspektivet* på lärande. Ingrid Carlgren, professor emeritus i pedagogik vid Stockholms universitet, med forskningsintresse riktat mot kunskapskulturer och läroplansteori, beskriver det sociokulturella perspektivet som ett *deltagande* snarare än ett *förvärvande av kunskap*. Teorin är utvecklad av den ryske psykologen Lev Semenovich Vygotskij under 1920-talet med idéer om lärandeprocessen som nära förbundet med kulturarvet, alltså en social och kulturell kontext (Carlgren 2015:164). En av utgångspunkterna i det sociokulturella perspektivet är att lärande *medieras* genom olika redskap eller verktyg. Dessa redskap kan vara både fysiska och symboliska. Språket är ett av dessa

redskap och är ett av de främsta då det ger tillträde till ”tolkningsgemenskaper” vilka är viktiga för att länka samman individen och den kollektiva kunskapen. Fysiska verktyg är sådana vi använder oss av för att lära oss behärska något, till exempel en hammare (se även avsnitt 9.3). Genom hammaren får vi enligt Carlgren inte bara kunskaper om hammaren, men även om material, konstruktion och spikar. Genom olika verktyg samspelar vi ständigt med vår omvärld. Carlgren (2015:165) beskriver detta med att: ”Världen upplevs som den medieras genom redskapen – som alltså bestämmer både hur och vad vi ser”. Man talar också om en *externalisering*, vilket i sammanhanget innebär att redskapen ses som externaliserade kunskaper som finns tillgängliga i världen. Denna externalisering innebär då en kulturell evolution, då kunskaper är tillgängliga och förs vidare, internaliseras, från generation till generation. Carlgren menar att ”lärandet kommer till uttryck som att vi blir allt bättre redskapsanvändare” (2015:166).

Den sociokulturella traditionen använder sig också av uttrycket *appropriering* för att beskriva lärandet och hur det går till. Appropriering betyder att en person lär sig att använda kulturella verktyg samt får en förståelse för hur hen medierar världen. Roger Säljö, psykolog och professor i pedagogik vid Göteborgs Universitet, menar att det kan röra sig om att personen lär sig en ny sport, lär sig räkna eller måla (Säljö 2014:303). Carlgren (2015:168) hävdar att man med ett sociokulturellt inkluderande synsätt, kan se lärande som en ”aspekt av alla praktiker” som också pågår utanför skolans domäner. Hon menar också att man med det sociokulturella synsättet snarare kan fråga sig vad det är som lärs, än om det sker något lärande både i och utanför skolan. Ett av de mest utmärkande begreppen inom det sociokulturella perspektivet är *den proximala utvecklingszonen* (Selander 2017:86). Detta begrepp beskriver den process i lärandet då man kan erövra mer närliggande kunskap efter att ha lärt sig något. Den ena kunskapen leder alltså vidare till nästa och är en pågående process och utveckling. I den proximala utvecklingszonen är den som ska lära, lyhörd och öppen för instruktioner från mer kunniga personer (Säljö 2014:305). Den mer kompetente stöttar den lärande och den engelska termen för en sådan process kallas därför *scaffolding* (Säljö 2014:306). Säljö menar att: ”Genom scaffolding inom ramen för utvecklingszonen kan man appropriera kunskaper som den andre personen hade” (Säljö 2014:306).

Säljö menar att det sociokulturella perspektivet lämpar sig att använda för att förstå och tolka dagens mångkulturella och globaliserade samhälle, där skillnader vad gäller kunskapsbaser och värderingar blir tydliga (Säljö 2014:307). Han menar också att den sociokulturella traditionen

fokuserar på en mångfald av föreställningsvärldar. I dagens skola där nya medier och digitala verktyg fått fäste blir det sociokulturella perspektivet av intresse i till exempel frågor om vilka möjligheter till nya kunskaper dessa nya verktyg ger (Säljö 2014:307). Att utgå ifrån ett sociokulturellt perspektiv i detta arbete blir relevant just på grund av dess inställning till den ovan nämnda mångfalden, dess fokus på hur olika verktyg används, dess fokus på interaktion och kommunikation samt dess intresse för hur skolan organiserar samspelet mellan elever och mellan elever och lärare (Säljö 2014:307). Eftersom det sociokulturella perspektivet ser människan som en del av en social kontext och som en medskapare av densamma, känns det extra relevant i ett sammanhang där lärarstudenter som skapar sig själva och utvecklas i en förhandling med den sociala kontexten.

7. Metod

I detta avsnitt redovisas den forskningsmetod som använts, urval, tillförlitligheten samt vilka forskningsetiska överväganden som gjorts. Här redogörs även för genomförandet av studien och hur materialet samlats in, bearbetats och analyserats.

7.1 Val av metod

I denna studie har jag intresserat mig för hur bildlärarstudenter upplever att de utbildas i och förbereds för att undervisa om och med digitala verktyg. Det är alltså lärarstudenternas upplevelser, tankar, erfarenheter och kompetenser som står i fokus vilket lett till att kvalitativ metod valts ut. Att dra vetenskapliga slutsatser av ”upplevelser” kan problematiseras. Vad som blir viktigt att beakta är forskningen syfte, vilket Larsen (2009:12) beskriver, som något som försöker hitta tendenser och inte som syftar att beskriva allt runt omkring oss. Att studien har en kvalitativ ansats innebär att den ”fokuserar på att tolka och skapa mening och förståelse i människans subjektiva upplevelse av omvärlden” (Eriksson Barajas et al. 2013:53). Monica Dalen, professor vid Institutet för specialpedagogik vid Universitetet i Oslo menar att: ”Ett överordnat mål för kvalitativ forskning är att nå insikt om fenomen som rör personer och situationer i dessa personers sociala verklighet” (Dalen 2015:15). Steinar Kvale och Svend Brinkmann beskriver kvalitativ forskningsmetod på följande sätt: ”Strävan efter att erhålla fördomsfria beskrivningar leder till en rehabilitering av livsvärlden i förhållande till vetenskapens värld” (Kvale & Brinkmann 2009:44). Inom kvalitativ forskning används ibland det som först av den tyske filosofen Edmund Husserl kallades ”livsvärld”, vilket belyser hur människan anpassar sig till sin egen livssituation och vardag (Dalen 2015:15).

Metod och resultatanalys grundar sig på en hermeneutisk och fenomenologisk metodansats och dess filosofiska antaganden. Dalen menar att hermeneutik, som betyder ”läran om tolkning”, handlar om en tolkningsprocess och att: ”Den utvecklas fortlöpande i ett fortgående samspel mellan helhet och del, forskare och text samt forskarens förförståelse” (Dalen 2015:19). De norska filosoferna Gilje och Grimen (2007:174) menar att hermeneutiken är relevant för samhällsvetenskaperna för att dess forskning ofta behandlar data som består av ”meningsfulla fenomen”, vilket kan vara handlingar, texter och muntliga yttranden. Dessa fenomen kan enligt Gilje och Grimen (2007:185) endast förstås i den kontext som de existerar i. Fenomenologin stammar ur filosofin och som metod innebär den att forskaren försöker se på världen så som den människa man undersöker. Det handlar alltså om att de subjektiva upplevelserna är centrala

inom denna tradition (Dalen 2015:19). Enligt Dalen (2015:19) måste man sätta sig in den undersökta personens värld. Kvale och Brinkmann (2009:42) menar att fenomenologin, inom kvalitativa studier, är något som pekar på ett intresse för att förstå "sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv och beskriva världen som den upplevs av dem" (Kvale & Brinkmann 2009:42). Kvale och Brinkmann menar att: "En halvstrukturerad livsvärldsintervju söker förstå teman i den levda vardagsvärlden ur undersökningens personens eget perspektiv" (Kvale & Brinkmann 2009:43). Denna studie använder sig av en halvstrukturerad kvalitativ intervju ur ett fenomenologiskt perspektiv som metod.

7.2 Intervju

I denna studie har en kvalitativ forskningsintervju använts som metod. En kvalitativ forskningsintervju syftar inte till kvantifiering utan istället till kvalitativ kunskap som uttrycks på normal prosa, det handlar således om ord och inte siffror (Kvale & Brinkmann 2009:45). Kvale och Brinkmann menar att: "Den kvalitativa intervjuens precision i beskrivningen och stringens i tolkningen av meningen motsvarar exaktheten i de kvantitativa måtten" (Kvale & Brinkmann 2009:46). Heléne Thomsson, filosofie doktor i psykologi, menar att man genom intervjuemetod kan integrera olika teoretiska perspektiv på samma fenomen eller personers olika upplevelser och interpretationer av samma tema (Thomsson 2002:29). Intervju som metod kan enligt professor Mats Börjesson sättas under kategorin narrativ analys (Börjesson 2003:75). Narrationen, eller berättelsen är berättarens konstruktion i lika hög grad som forskarens, vilken omarbetar berättelsen i sin forskning (Börjesson 2003:75). Börjesson menar också att man inom narrativ analys ofta ser berättelser som socialt uppbyggda och situationsbundna (2003:75). Han beskriver det som följer: "Med ett sådant synsätt betonas livserfarenheternas uttrycksform, snarare än dess faktiska avspeglning av en oproblematiserad verklighet" (Börjesson 2003:75).

Vad som skiljer en kvalitativ intervju från ett vanligt samtal är enligt pedagogikforskaren Sonja Kihlström, att den har ett bestämt fokus (Kihlström 2007:47). Detta innebär att det är intervjuaren som bestämmer i vilken riktning samtalet skall gå. Det blir därför viktigt att intervjuaren inte ställer ledande frågor eller styr intervjun. Kihlström menar att man kan försöka undvika detta genom att först fundera över sin egen förförståelse. Det finns inga färdiga svar i en kvalitativ intervju, utan det är i respondentens utsaga som man kan finna innebörden i det undersökta temat. Därför är intervjuaren inte objektiv men ej heller helt subjektiv (Kihlström 2007:48). Vid en kvalitativ intervju brukar "öppna frågor" användas, vilket innebär frågor som inte är vinklade och som har en svag struktur. Eventuella följdfrågor är inte på förhand bestämda

och ställs inte i en bestämd ordning (Kihlström 2007:49). I denna intervjuundersökning har ett halvstrukturerat tillvägagångssätt använts, vilket innebär att ordningen och på vilket sätt frågorna ställs, bestämts under intervjun (Eriksson Barajas et al. 2013:128).

I denna studie har intervju förts över telefon och via mejl. Telefonintervjuer gör det, i likhet med intervjuer i realtid, möjligt att ställa följdfrågor. Vid mejlintervjuer måste följdfrågor ske via mejlkommunikation i efterhand. Ändå menar Anne Ryen (2004:195) att mejlintervjun är en av den kvalitativa forskningens tillvägagångssätt. Enligt Janet Salmons (2010:28) ger intervju över mejl respondenten tid att reflektera över sina svar och omarbeta dessa på ett sätt som intervjuer i realtid inte möjliggör. Denna aspekt kändes passande för studien då respondenternas fördjupade och reflekterande har stått i fokus. Mejlintervjuer är tidseffektiva då transkriberingen redan är gjord samt att man kan arbeta med materialet från flera intervjuer samtidigt (Salmons 2010:28). Mejlintervju passade som insamlingsmetod för detta examensarbete med tanke på tidsramen för studien. Vid både telefon- och mejlintervju kan forskaren dock inte ta del av respondentens kroppsspråk och i mejlintervjuns fall, ej heller av röstläget. Salmons (2012:2) påpekar att vid en mejlintervju kan respondenten i gengäld uttrycka sig genom textmarkörer och uttryckssymboler.

7.3 Urval och avgränsning

Intervjupersonerna i denna studie har främst hittats genom frivilligt deltagande via Facebook-gruppen *Bildlärare tipsar varandra*. Endast en av deltagarna har hittats via *snöbollsmetoden*. Denna metod innebär att intervjupersoner söks upp via rekommendationer från någon annan (Trost 2010:141; Larsen 2007:78). I detta fall vände jag mig till en vän som själv studerat vid en av de skolor som erbjuder bildlärarutbildning i Sverige och bad om namn och kontaktuppgifter till bildlärarstudenter. Detta resulterade i en informant som kontaktades via Facebook och där tid och form för intervjun anordnades. De övriga informanterna söktes genom *urval enligt självselektion*, detta urval innebär att informanter själva anmäler att de vill delta i studien efter att en förfrågan har gjorts (Larsen 2007:77). Informanterna söktes i två olika Facebook-grupper; *Bildlärare tipsar varandra* och *Bildlärarnätverk* och detta resulterade i nio informanter, varav sju från *Bildlärare tipsar varandra* och två från *Bildlärarnätverk*. Eftersom inga grupper på Facebook hittades med sökordet bildlärarstudent fick sökordet bildlärare användas. På grund av att de sidor som hittades därför riktade sig till bildlärare, utökade jag studien till att utöver bildlärarstudenter, även innefatta nyutexaminerade bildlärare (där de högst skulle ha fått vara yrkesutövande i två år). Detta gjordes för att sökningen skulle resultera i fler

informerare. De bildlärare som är nyutexaminerade ansågs ha bildlärarutbildningen tillräckligt färskt i minnet för att kunna anses relevanta för studiens syfte. Detta resulterade i sju bildlärarstudenter och tre nyutexaminerade bildlärare i åldrar från 22 till 47 år. Tre av informanterna studerar på grundlärarutbildningen, två med inriktning mot fritidshemmet och en med inriktning mellanstadielärare. De resterande informanterna studerar/har studerat mot gymnasieskolan. En av informanterna har läst en tvåårig bildlärarutbildning som just nu kompletteras med studier i pedagogik tillhörande lärarutbildningen mot gymnasiet. Först fanns en osäkerhet kring om denna spridning på informanternas skolformsinriktningar var för stor. Efter övervägande ansågs det inte vara ett problem då studien gäller bildämnet i stort och inte specifikt inom en skolform. Informanterna fick välja om de ville besvara intervjufrågorna i en telefonintervju som skulle ta cirka 30 minuter eller om de föredrog att besvara frågorna över mejl. Endast fyra informanter valde att delta i telefonintervju, de resterande föredrog mejlintervju. Intresset för att delta i studien blev större än väntat och antalet informanter hade kunnat bli svårhanterligt p.g.a. sitt omfång om alla intervjuer hade genomförts på telefon. Eftersom majoriteten valde mejlintervju kändes antalet informanter dock hanterbart.

En geografisk spridning av informanter, alltså bildlärarstudenter vid olika lärosäten skulle vara det ideala för denna studie. Genom att urvalet skett genom självselektion, och baserats på frivilligt deltagande har den geografiska spridningen inte kunnat påverkas. Dock har spridningen i denna studie ändå blivit stor. Informanterna har studerar/har studerat vid fyra olika universitet och vid tre olika högskolor runt om i Sverige, alltså sammanlagt sju olika lärosäten.

När man söker informanter via Facebookgrupper gör det fria deltagandet att endast de motiverade och intresserade visar intresse för att delta. Detta kan ses som en nackdel då det blir ett bortfall av de lärare som inte ser inlägget på gruppens sida, inte har tillräckligt med tid att delta och som av olika anledningar, engagemang med mera, inte befinner sig på denna typ av forum på Internet. Informanterna är därför nödvändigtvis inte representativa för bildlärarstudenter och bildlärare i stort. Dessutom svarar naturligtvis endast de bildlärare som är aktiva på Facebook, vilket redan antyder att de har en viss digital vana och kunskap om digitala verktyg. Självselektionen kan dock även vara något positivt, då endast de mest motiverade och engagerade önskar delta i studien (Larsen 2012:77). Fördelen är således att dessa frivilliga informanter troligtvis har ett intresse för ämnet och har väl artikulera idéer och åsikter om detsamma.

7.4 Presentation av studiens informanter

Här följer en kort presentation av studiens informanter. Av forskningsetiska skäl är informanternas namn fingerade. De olika lärosäten där bildlärarstudenterna studerar eller i tre fall, har studerat, har anonymiserats (se närmare beskrivning i avsnitt 7.7). Detta har gjorts för att inte peka ut att ett visst lärosäte är på ett visst sätt. Presentationen som följer ges i bokstavsordning utifrån informanternas fingerade namn.

Ada, 23 år. Studerar vid Universitet D, grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem där bildämnet valts till som det enda ämne inom vilket Ada får betygsätta. Utbildningen ger behörighet till att undervisa i bildämnet i årskurs 1–6.

Anja, 23 år. Studerar vid Högskola B mot gymnasieskolan (ämneslärarprogrammet). Anja har inget andra ämne.

Anna, 22 år. Studerar vid Universitet A (ämneslärarprogrammet) mot gymnasieskolan. Filosofi är Annas andra ämne.

Eva, 26 år. Studerar vid Universitet D med inriktning mot mellanstadiet, årskurs 4–6. Andra ämnen är svenska, matematik och engelska. Utbildningen ger behörighet till att undervisa i bildämnet i årskurs 1–6.

Freja, 24 år. Studerar vid Universitet B mot gymnasieskolan (ämneslärarprogrammet). Svenska som andraspråk är Frejas andra ämne.

Malin, 27 år. Studerar vid Universitet D, grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem där bildämnet valts till som det enda ämne inom vilket Malin får betygsätta. Utbildningen ger behörighet till att undervisa i bildämnet i årskurs 1–6.

Maria, 32 år. Examineras juni 2017 från Högskola B med inriktning gymnasieskolan (ämneslärarprogrammet). Arbetar just nu som bildlärare inom Gymnasiet. Maria har inget andra ämne.

Rakel, 29 år. Studerar bildlärarutbildning vid Högskola C mot gymnasieskolan (ämneslärarprogrammet). Andra ämnen är textil- och träslöjd med inriktning mot grundskolan.

Sonja, 47 år. Examineras januari 2017 från en tvåårig bildlärarutbildning vid Högskola C och läser just nu till KPU (Kompletterande Pedagogisk Utbildning) för ämneslärare vid Högskola A. Sonja har inget andra ämne.

Sophie, 25 år. Examineras från studier mot gymnasieskolan (ämneslärarprogrammet) vid Universitet C i juni 2018. Svenska som andraspråk är Sophies andra ämne. Nu arbetar Sophie som högstadielärare i bild och i svenska som andraspråk.

Alla studiens deltagare är kvinnor, vilket är karaktäristiskt för bildlärarutbildningarna som är kvinnodominerade (Bertilsson et al. 2009:14). Lärarutbildningen i stort har länge lockat fler kvinnor än män (Högskoleverket 2009:12) och gör det fortfarande idag (Demoskop 2016:4).

7.5 Forskningsetiska överväganden

Forskningen har en viktig roll att spela både på ett samhälleligt och på ett individuellt plan. Vetenskapsrådet beskriver samhällets och dess medlemmars krav på att forskning bedrivs, att den är väsentlig samt att den håller hög standard och kvalitet och kallar detta krav för *forskningskravet*. Det räcker dock inte med att forskning bedrivs, den bör även bedrivas med ett antal etiska ställningstaganden som grund (Vetenskapsrådet 2002:5). Det handlar om att skydda individers privatliv och integritet. I det av Vetenskapsrådet utgivna materialet ”Forskningsetiska principer – inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning” beskrivs *individsskyddskravet* som är uppdelat i fyra huvudkrav; *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet*. Dessa forskningsetiska principer skall ge normer för hur förhållandet mellan forskare och undersökningsdeltagare/uppgiftslämnare skall se ut. Vid eventuella konflikter mellan dessa parter kan således dessa krav åberopas och ställas emot forskningskravet (Vetenskapsrådet 2002:6).

Informationskravet innebär att uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare informeras om projektet, om sin uppgift i projektet samt vad för villkor som gäller vid deltagande. Undersökningsdeltagaren skall informeras om att deltagandet är frivilligt samt att medverkan kan avbrytas när som helst (Vetenskapsrådet 2002:7). När det gäller intervju som metod, skall förhandsinformation om projektet ges (Vetenskapsrådet 2002:8).

Samtyckeskravet är det krav som statuerar att samtycke av uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare skall inhämtas av forskaren. Om de undersökta är under 15 år och

undersökningen anses vara etiskt känslig kan även samtycke av förälder/vårdnadshavare krävas (Vetenskapsrådet 2002:9). Om den medverkande vill avbryta sitt deltagande i undersökningen skall detta vara möjligt utan att det har negativa följder för individen. Det är den medverkande som bestämmer på vilka villkor den deltar i undersökningen. Forskaren får inte utsätta den medverkande för påtryckning eller otillbörlig påverkan om denne bestämmer sig för att exempelvis avbryta sitt deltagande. Forskaren bör heller inte ha beroendeförhållanden till undersökningsdeltagaren (Vetenskapsrådet 2002:10).

Konfidentialitetskravet innebär att alla deltagare i ett forskningsprojekt bör underteckna sekretessunderlag om etiskt känsliga uppgifter om identifierbara individer omfattas i projektet. Det innebär även att utomstående inte skall kunna få tag på undersökningens material där individer kan identifieras, framförallt om materialet är av etiskt känslig karaktär (Vetenskapsrådet 2002:12).

Nyttjandekravet handlar om att uppgifter som är insamlade i forskningssyfte inte får användas till icke-vetenskapliga syften. Uppgifter får inte lånas ut och ej heller användas i ett kommersiellt syfte. Personuppgifter som är insamlade för forskningsändamål får inte användas till åtgärder som påverkar den deltagande individen förutom vid ett särskilt medgivande (Vetenskapsrådet 2002:14).

I denna undersökning har deltagarna blivit informerade om undersökningens syfte och innebörden av ett frivilligt deltagande samt anonymitet via ett informationsbrev som har skickats via mejl (se Bilaga 1). Även övriga etiska krav beaktas.

7.6 Genomförande

Undersökningen har skett genom intervju, som ovan nämnts, i fyra fall genom telefonintervju och i de sex resterande genom mejlintervju. Alla informanter fick ett informationsbrev (se Bilaga 1) skickat till sig via mejl vilket de ombads läsa igenom samt fylla i sitt samtycke till att delta i studien. Varje telefonintervju beräknades ta cirka trettio minuter att genomföra. Den längsta telefonintervjun varade i cirka 45 minuter och den kortaste telefonintervjun varade cirka 25 minuter. Mejlintervjuerna beräknades ta cirka trettio minuter att fylla i. Efter samtycke med den intervjuade, spelades telefonintervjuerna in på ett inspelningsprogram på en dator, vilket sedan öppnades i ett uppspelningsprogram där intervjun spelades långsammare för att underlätta transkriberingen. Inspelningen skedde för att underlätta full koncentration på

samtalen. Kvale och Brinkmann menar att om omfattande anteckningar görs under en intervju, kan det ha en distraherande effekt på det ”fria samtalsflödet” (Kvale & Brinkmann 2009:195).

Intervjufrågorna är konstruerade så att de ska vara öppna till karaktären, alltså svagt strukturerade så att respondenten får svara med egna ord (Dimenäs 2007:49–50). I telefonintervjuerna har följdfrågor ställts till respondenten löpande under intervjuens gång. Följdfrågor har även ställts i skriftlig form i ett par fall till de respondenter som deltagit i mejlintervju.

7.7 Materialbearbetning och analysmetod

Transkribering av materialet har gjorts direkt efter telefonintervjuerna för att materialet skulle vara så färskt i minnet som möjligt. Mejlintervjuerna som redan varit i skriftlig form har inte behövt vidare transkribering. Kihlström (2007:54) menar att man måste koda materialet utan att meningen går förlorad. De handlar om att sammanställa intervjuvaren med egna ord och försöka hitta mönster i svaren (Kihlström 2007:54). En reduktion av data har skett genom att det material som ansetts som liggande utanför frågeställningarna har sållats bort. Larsen menar att analys av kvalitativa data innebär att reducera datamängden, att komprimera, systematisera och ordna materialet så att det går att hantera (Larsen 2009:101). Kvale och Brinkmann (2009:42) menar att: ”Det öppna fenomenologiska förhållningssättet till innebörden hos fenomen i vardagsvärlden” är användbart vid analysen av intervjumaterial. I denna studie användes *meningskoncentrering* vid analysen, då man extraherar det mest betydelsefulla ur sin data. Denna fenomenologiska analysmetod har fem steg där man först skapar en helhetsförståelse, sedan kodar materialet efter ”meningsenheter”, därefter formuleras och tematiseras dessa enheter. Sedan ställs frågor till meningsenheterna utifrån undersökningens syfte och i det sista steget sammanställs resultatet i en deskriptiv utsaga (Kvale & Brinkmann 2009:221–222). Dessa olika analyssteg har legat till grund för studiens analys men har integrerat och hybridiserats med de närliggande analysmetoderna; *innehållsanalys* och *tematisering*. Innehållsanalys innebär att mönster identifieras och att gemensamma drag eller skillnader urskiljs (Larsen 2009:101). Tematisering har använts vid sammanställandet av materialet vilket innebär att materialet sammanställs efter olika teman som belyser problemformuleringarna (Dalen 2015:86). Materialet har färgkodats för att underlätta arbetet med att hålla isär de olika informanternas svar. Deras namn har fingerats och namnen på deras lärosäten har försetts med bokstäver. Lärosätena har delats in i fyra universitet; a, b, c och d och de tre högskolorna har på samma sätt delats in i; a, b och c. Studiens data; dess teman,

gemensamma drag och skillnader samt identifierade mönster har sammanställts under frågeställningarnas titlar.

7.8 Tillförlitlighet

Kvale och Brinkmann menar att tillförlitligheten inom samhällsvetenskaplig forskning oftast diskuteras i relation till reliabilitet, validitet och generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann 2009:259). När det handlar om intervjuundersökningar är också *objektivitet* ett fenomen att beakta. Enligt Kvale och Brinkmann kan intervjuundersökningar, i motsats till vad många tror, i princip vara objektiva och de behöver inte vara subjektiva (Kvale & Brinkmann 2009:262). Här torde forskarens förhållningssätt spela stor roll och det krävs ett aktivt reflekterande över egen förförståelse och bakgrund. Dalen menar att forskaren inte är passiv i sitt lyssnande vid intervjuer, istället är även lyssnandet en skapande process (Dalen 2015:17). Hon menar också att en medvetenhet om den egna förförståelsen påverkar forskaren till att bli mer känslig och öppen inför teoriutveckling genom det egna intervjumaterialet (Dalen 2015:17). *Reliabiliteten* kan ifrågasättas genom frågan om studiens resultat kan reproduceras vid en annan tidpunkt och av en annan forskare (Kvale & Brinkmann 2009:263). I en intervjuundersökning blir det särskilt viktigt att undvika ledande frågor vilka kan komma att påverka svaren på ett riktat och vinklat sätt. Larsen (2009:41) menar att precision är mycket viktigt i utformandet av intervjufrågor. För att svaren i sin tur inte ska bli diffusa, behövs koncisa och preciserade frågeformuleringar. En för stark tyngdpunkt på reliabiliteten kan dock, enligt Kvale och Brinkmann motverka en variationsrikedom och kreativitet (Kvale & Brinkmann 2009:264). *Validitet* syftar på giltigheten i forskningen. Ett giltigt och validerat argument bör vara hållbart, övertygande och försvarbart. Ofta ses forskning som valid om den undersöker det den påstår sig undersöka (Kvale & Brinkmann 2009:264). Larsen (2009:41) menar att data som samlas in måste vara relevant för våra frågeställningar och alltså utgå ifrån vår problemformulering. Dalen (2015:118) menar att forskaren bör sträva efter en intersubjektivitet i sitt förhållningssätt för att validiteten i tolkningen av informanternas uttalande skall höjas. *Generaliserbarhet* innebär att en studies resultat kan appliceras på personer och situationer som inte ingått i studien. Fejes och Thornberg menar att: ”generalisering ställer frågor kring hur, var när och för vilka individer eller grupper forskningsresultat är användbara” (Fejes & Thornberg 2009:228). Den kvalitativa forskningen får ibland utså kritik av kvantitativa forskare då den inte anses vara statistiskt generaliserbar om den görs utan hänsyn till population, urval och representation. Man kan dock också tala om *analytisk generalisering*, vilken kan uppnås genom att man ser kvalitativa forskningsresultat som arbetshypoteser med hänsyn till lokala betingelser istället för den mer

statistiska synen (Fejes & Thornberg 2009:230). Fejes och Thornberg menar att: ”Forskningsresultat tillhandahåller då ett perspektiv snarare än sanningen” (Fejes & Thornberg 2009:230).

Under arbetets gång har jag reflekterat kring och analyserat mitt eget arbete samt funderat över min egen förförståelse och förståelse av temat. Detta för att försöka vara så objektiv det går i arbetet med intervjumaterialet.

8. Resultat och analys

Denna studies syfte är att undersöka bildlärarstudenters erfarenheter och upplevelser av digitala verktyg inom bildlärarutbildningen. I detta kapitel redogörs för studiens intervjumaterial vilket analyseras utifrån studiens frågeställningar. Undersökningens resultat redovisas här under tre rubriker: ”I vilken utsträckning upplever studiens deltagare att de undervisas om digitala verktyg i sina respektive bildlärarutbildningar?”, ”Vilka erfarenheter av och tankar om digitala verktygs implementering i bildämnet har bildlärarstudenterna?” och ”Hur upplever bildlärarstudenterna att de är förberedda för att undervisa om och med digitala verktyg?”.

8.1 I vilken utsträckning upplever studiens deltagare att de undervisas om digitala verktyg i sina respektive bildlärarutbildningar

En övervägande majoritet av bildlärarstudenterna/de nyutexaminerade bildlärarna anser inte att de fått tillräcklig utbildning inom digitala verktyg och digitalt bildskapande. Anna, Freja, Sonja, Malin och Eva upplever att de inte alls är beredda att undervisa om och med digitala verktyg efter de kurser som deras lärosäte erbjuder. Anja och Rakel är de enda informanterna som menar att de fått den utbildning de behöver inom de digitala verktygen. Sophie, Maria och Ada känner sig klivna och menar att de har fått utbildning inom området men att de inte anser att det är nog. Ada upplever att hon fått en grundläggande utbildning i digitala verktyg men att hon inte är riktigt kunnig i något av dessa. Maria sökte på eget initiativ till en terminslång extrakurs i foto och filmskapande i Skottland som ett supplement till studierna vid Högskolan i Sverige. Hon menar att: ”Om jag inte hade gjort det, hade det varit väldigt lite av det digitala”.

Sophie: Vi utbildades i några av de bästa programmen där dyra licenser låg bakom. Jag har inte varit på en enda skola som faktiskt har råd att köpa in Photoshop eller Final Cut, vilket gör att vår utbildning i dessa program inte spelar någon större roll. Däremot kan man ha viss användning av kunskapen även i gratisprogrammen (för min del handlar det dock mest om att jag sysslat mycket med sådana program även innan utbildningen).

Flera av informanterna menar att deras eget intresse för digitala verktyg och användningen av dessa på fritiden spelar roll för hur bekväma de känner sig inom området. Alla informanter använder sig av mobilkameran eller systemkamera på fritiden. Sex av de tio använder sig också av bildredigeringsprogram varav tre även arbetar med filmskapande. Endast Anna har angett att hon använder ritplatta på fritiden. Rakel och Anja som båda angett att de känner sig tillräckligt utbildade inom det digitala, använder båda gärna digitala verktyg på fritiden, däribland bildredigeringsprogram, illustrationsprogram, filmredigeringsprogram, stop-motion

program samt kamera. På frågan om informanten anser sig ha fått den utbildning hon behöver om digitala verktyg svarar en av bildlärarstudenterna att:

Rakel: Ja men jag är själv intresserad. Jag har ganska lätt för sådant där men jag vet andra i min klass som inte har någon koll och inte hållit på tidigare.

Bland de informanter som inte känt att de fått tillräckligt med digital kompetens från lärarutbildningen så finns det två som använder mycket digitala verktyg på fritiden. De två informanter som angett att de inte använder några digitala verktyg på fritiden (utöver mobilkamera), anser båda att de inte fått tillräcklig utbildning om digitala verktyg. De övriga respondenterna som anser att de inte fått adekvat utbildning kring digitala verktyg och de som känner sig klivna till frågan använder digitala verktyg i liten utsträckning, främst för att fotografera och manipulera dessa bilder. De digitala verktyg som informanterna fått använda och lära sig om i sina utbildningar ser väldigt likartade ut. Det handlar om verktyg som använts för att fotografera, redigera bilder och filmer, filma, skapa animationer samt att skapa bildspel och presentationer (se lista under Bilaga 3). Gemensamt för alla informanter, är att de har använt programmet Photoshop samt andra gratisversioner av liknande bildredigeringsprogram. När det gäller att presentera sina arbeten har programmet Powerpoint använts av alla informanter. Likaså har de alla använt sig av sina egna mobiltelefoner i ett skapande syfte under utbildningen, telefonen har då använts som kamera och filmkamera, samt redigeringsverktyg. Övriga digitala verktyg som använts varierar något men de rör sig fortfarande inom samma genre och används för samma syfte. Vissa utbildningar verkar ha riktat sig mer mot det digitala än andra och då har bildlärarstudenter/nyutexaminerade använt något fler digitala verktyg. Vissa har använt sig av bloggar i examinerande uppgifter, som en plattform för presentation. Program där man kan rita digitalt har prövats i några fall, likaså har gratis appar för skapande eller redigering av bild och film använts.

Eva: Vi har tyvärr bara fått prova väldigt ytligt (enligt mig). Vi har arbetat med film, fotografi, stop-motion, drama, bildspel och bildmanipulation. Viktigt att notera är att dessa ovan nämnda är endast ting vi använt oss av för att slutföra en inlämning. Detta är alltså inget vi bara fått testa på utan något jag och många andra varit helt ”rookie” i och bara fått göra en inlämning på, inget prova-på alltså.

Gemensamt för informanterna är att de alla upplever att de har undervisats om digitala verktyg samt provat på att arbeta med dessa. Dock berättar flera att de endast lärt sig om de digitala verktygen på ett ytligt plan och inte gått in på djupet. I ett par fall har de digitala verktygen, som Eva skriver ovan, endast varit ett hjälpande (medierande) verktyg och inte självändamålet. Oftast har informanterna gått en workshop på ett par timmar, haft en föreläsning eller haft en

kortare kurs i digitala verktyg. Endast Maria, Anja och Rakel har arbetat löpande med digitala verktyg under utbildningen, i två fall med blogg som loggbok.

Malin: I vår utbildning har vi fått väldigt lite information om hur vi faktiskt använder de olika digitala verktygen och appar. Vi har fått till stor del lista ut mycket själva. Detta tror jag beror på att våra lärare i bildkursen själva inte har så stor koll på digitala verktyg och hur man går tillväga. Vi har haft vissa gästföreläsare och workshops som dock inte gett väldigt mycket.

Flera av bildlärarstudenterna/nyutexaminerade bildlärarna beskriver att det personliga intresset och tidigare kunskaper inverkar på deras upplevelse av digitala verktyg i bildlärarutbildningen. Maria, Rakel och Freja menar båda att flera klasskamrater inte känt sig bekväma med digitala verktyg vilket påverkats av deras eget intresse och förkunskaper.

Freja: Som tur är har jag jobbat lite i Photoshop själv när jag var yngre, men många av mina kurskamrater hade aldrig använt programmet tidigare och känner sig därför inte redo att undervisa i det.

Som en jämförelse med andra ämnen kan det tilläggas att bland de tio som i intervjuande stund har läst ett andra ämne (sex informanter) så hade fyra fått lite och ytlig utbildning i digitala verktyg medan två informanter inte alls berört det digitala. Bland dessa fyra som fått viss utbildning om digitala verktyg, så studerar två mot fritidshemmet, en läser filosofi och den sista läser trä-och-sylöjd. De två som inte fått någon utbildning i ämnet läste båda två teoretiska ämnen; svenska som andraspråk och kombinationen svenska, matematik och engelska.

Eva: Jag har dessvärre inte fått utbildning kring det i något annat ämne. Kanske är det för revideringen kom 2017 och då hade jag läst alla mina ämnen redan.

Alla informanter upplever att de behöver mer träning och utbildning i digitala verktyg, även de som ansett att de fått tillräcklig utbildning på området och som känner sig bekväma inför att undervisa om och med digitala verktyg.

8. 2 Vilka erfarenheter av och tankar om digitala verktygs implementering i bildämnet har bildlärarstudenterna

Alla respondenter utom Eva har främst en kommunikativ ämneskonception. Informanterna som har ett kommunikativt fokus, kombinerar denna syn med inslag av hantverksmässigt fokus och idéer om fritt skapande. Den bild som målas fram kring ämnet är främst att det bör lära eleverna att kunna navigera i vårt allt mer visuella samhälle.

Sonja: Idag lever vi i ett helt annat bildflöde än vi gjorde för endast 30 år sedan, det vore konstigt om inte detta skulle påverka just ämnet bild. Att ge eleverna verktyg och kunskaper för att

navigera sig fram i denna tillvaro. Att kunna tolka och kritiskt granska de bilder de möter ser jag som en viktig och inspirerande del av bildämnet.

Eva har en syn på bildämnet som präglas av fritt skapande och med fokus på identitetsskapande.

Eva: Jag anser att bildämnet behövs för att få utlopp för en mer kreativ sida. Inte bara ett ämne som ska finnas för att det är roligt, utan för att man faktiskt kan ta med sig delar av bildämnet till andra ämnen och delar av livet. Många elever som annars inte visar sina förmågor, kan blomstra rejält under bildämnet. Här är man mer fri.

Flera informanter påpekar dock vikten av att det hantverksmässiga i bildämnet inte bör trängas undan till förmån för det digitala bildskapandet. Anja känner exempelvis en rädsla för att de digitala verktygen skulle kunna utmanövrera och nedprioritera hantverket i ämnet.

Malin: Jag tror dock även att det är viktigt att man till viss del även håller kvar i vissa gamla traditioner så att eleverna får möjlighet att testa på olika typer av hantverksmässiga tekniker då även det är nyttigt för bland annat finmotorik men även för att finna en glädje i ämnet.

Informanterna i studien ger alla uttryck för ett eget intresse för bild och flera har en syn på att bildämnet ska vara lustfyllt och stå för en motpol till den annars hektiska skoldagen.

När det gäller implementeringen av de digitala verktygen i bildundervisningen så är informanterna överens om att en integration med det hantverksmässiga bör ske.

Freja: Jag tror att det är viktigt att digitala verktyg och digitalt bildskapande är en kontinuerlig del av bildundervisningen, och inte att de bara kommer ”då och då” i form av enskilda moment i t.ex. foto. Bildundervisningen behöver anknyta till elevernas livsvärldar, där det digitala spelar en mycket stor roll, och den behöver följa med i samhällsutvecklingen.

Flera informanter menar att användandet av digitala verktyg i bildundervisningen kan fungera som inkluderande och kan bidra till att få med elever som annars inte intresserat sig för bildämnet. Rakel menar exempelvis att: ”Det behöver inte handla om att ’du ska rita av det här äpplet’. Det är så mycket mer. Då tror jag att man kan fånga upp fler med det”.

Anja: Med en mängd olika verktyg i klassrummet kan vi individanpassa undervisningen mer. Som en ingång för elever som inte har intresse för bild men som intresserar sig för teknik.

När det gäller bildlärarstudenternas/nyutexaminerade lärarnas erfarenheter från den verksamhetsförlagda undervisningen eller de nya yrkeserfarenheterna så delas de upp i två läger. Anna upplever att bildlärarna använder digitala verktyg för mycket och på fel sätt. Rakel upplevde att det digitala bildskapandet verkade kännas mer naturligt för eleverna än för läraren, även om läraren implementerade digitala verktyg. De andra informanterna upplever att lärarnas användning av digitala verktyg är undermålig och bristfällig. Sophie menar exempelvis att hennes erfarenheter av bildämnet är att det fortfarande handlar mest om att ”rita och måla”.

Anja som varit ute på praktik i gymnasieskolan menar att de digitala verktygen istället lyfts inom foto- och mediekurser.

Anna: Med erfarenheter från VFU så tycker jag det jobbas för mycket digitalt, det anses ”enklare” för att eleverna har varsin dator/platta men då har de ofta inte möjlighet att använda sig av en ritplatta. På en skola använde de enbart plattan, de hade nästan inget material i salen och skrivaren var i en annan byggnad, det känns inte bra. På en skola hade de material och eleverna var duktiga på att variera digitalt och fysiskt själva men det ska de nog ha stort tack till sin starka lärare för.

Den bild av verklighetens implementering av digitala verktyg i bildundervisningen som informanterna beskriver är att det hänger på lärarens inställning, kunskap, intresse och motivation. Sonja menar exempelvis att hennes upplevelse är att bildläraren i skolans verklighet själv får söka nya kunskaper och fortbildning inom det digitala området.

Freja: Utifrån vad jag hört och läst under mina studier tycks dock yrkesaktiva bildlärare sällan uppleva sig tillräckligt kompetenta inom digitala verktyg för att till fullo känna sig bekväma att använda sig av dem i sin undervisning. Detta kan göra att bildundervisningen fastnar i gamla praktisk-estetiska hjulspår, vilket nog är kontraproduktivt om man ska se till bildämnets status i skolan och samhället. Därför är det såklart väldigt viktigt att alla lärarutbildningar tar sitt ansvar i att utbilda bildlärarstudenterna så att de känner sig bekväma med digitala verktyg, och att aktiva bildlärare får möjlighet att fortbilda sig i de delar de upplever sig sakna.

Informanterna upplever att ramfaktorer påverkar graden av digitala verktygs implementering. Sonja, Sophie, Malin, Maria, Freja och Ada pekar på ramfaktorer som tillgång till material som en begränsning vid implementering av digitala verktyg. Sophie menar att möjligheterna blir stora när man väl har programmen och redskapen, men kostnaderna är stora. Även Freja menar att hennes upplevelse är att implementeringen av digitala verktyg till stor del är upp till skolans ekonomi att avgöra, vilket hon upplever som problematiskt. Det gäller att man arbetar på en skola som vågar satsa på det digitala. Freja menar att det kan vara svårt att få en likvärdig bildundervisning på nationell nivå, eftersom digitala verktyg generellt är dyra. Hon menar att bildundervisningen på en skola kan få lida av att skolan behöver spara pengar, medan en annan bildlärare har möjlighet att köpa in den allra senaste tekniken.

Eva: Det jag har sett arbetar man väldigt lite med det digitala. Av rädsla, okunskap eller brist på utrustning vet jag inte. Men från en del kollegor har jag fått höra att de inte vet hur de ska göra, var de ska starta.

Tiden räcker heller inte till, bildlektionerna är för korta menar exempelvis Malin och Maria. Anja upplever att det tar längre tid att skapa digitalt. Maria upplever att tekniska hinder ofta sätter käppar i hjulet för undervisningen då tekniska hjälpmedel som iPads, kameror med mera ofta är urladdade, har fulla minneskort och lagringsutrymmen etc. Sonja menar att även lärarens kunskaper kan vara en begränsning. Detta upplever även Malin:

Malin: Men den största begränsningen tror jag är jag själv. Är jag som lärare inte bekväm i min roll, vilket jag inte känner mig, så tror jag att jag inte kommer känna mig trygg i de digitala områdena.

Freja anser att bildämnet status kan höjas när digitala verktyg implementeras då det uppdateras till det samhälle vi lever i. Anja och Freja menar båda att digitala verktyg underlättar för att skapa intresse hos eleverna eftersom de kan relatera till verktygen. Freja upplever också att det kan vara lättare att höja pojkarnas studieresultat och intresse för ämnet, eftersom hon upplever att många av dem är intresserade av digitala verktyg. Ada upplever att det är roligt att arbeta med digitala verktyg tillsammans med eleverna och att hon lär sig av dem. Ada upplever att man kan vidga vyerna lite mer digitalt.

Eva: Att få med fler elever! Det ser jag som en möjlighet med digitala verktyg, och möjligheten att göra mer. All heder och kärlek till det traditionella med pensel och papper, men att se fotografier, filmer gjorda av eleverna - Wow! Det går att koppla till så många ämnen också, inte bara till bilden.

Läroplanen och ämnesplanen i bild upplever informanterna inte som ett hinder att utgå ifrån. Fem informanter upplever att de har en relativt bra bild av vad läroplanen säger om digitala verktyg i bildämnet och skolan i stort. Fem informanter upplever att de har en bra uppfattning om vad läroplanen skriver fram. Rakel som arbetar mot gymnasiet upplever att läroplanen är ”luddig” i vad den skriver om digitala verktyg. Ada menar att det är lätt att koppla sitt undervisningsinnehåll till läroplanen men att den inte föreslår några konkreta exempel på hur digitala verktyg ska implementeras.

8.3 Hur upplever bildlärarstudenterna att de är förberedda för att undervisa om och med digitala verktyg

Anna, Malin och Eva känner sig inte förberedda för att undervisa om och med digitala verktyg.

Malin: Jag känner mig inte speciellt bekväm som det känns i dagsläget. Jag känner inte att jag har fått det jag behöver för att förstå tillräckligt mycket för att kunna undervisa om detta till mina framtida elever

Sophie, Freja och Ada känner sig ”relativt” bekväma i samma situation. De upplever en kluvenhet i frågan och menar att de delvis känner sig förberedda och delvis inte förberedda.

Ada: Jag känner mig kluven. Jag tror ju också att man utvecklas mer och mer ju mer man håller på. Jag funderar över hur mycket hjälp jag kommer att få, är det någon annan bildlärare på plats till exempel? Det är mer av en rädsla kan man väl säga. Man kan sammanfatta det så här: det är en skräckblandad förtjusning!

Sonja, Anja, Maria och Rakel upplever sig som bekväma inom det digitala, åtminstone inom vissa områden.

Anja: Jag känner mig bekväm. Jag tänker att skolans budget kan vara bristande. Men digitala verktyg så som skanner, mobilkamera och projektor finns på (nästan) alla skolor. Självklart kommer jag inte att kunna alla verktyg (det kommer nya verktyg och program hela tiden) men jag har en öppen inställning till att lära mig nytt tillsammans med eleverna.

Sonja som känner sig bekväm inom vissa områden inom det digitala fältet tror att hon själv kommer att få bekosta fördjupning och vidareutbildning som framtida lärare. Hon uttrycker följande: ”Vilket känns lite sorgligt att man inte har fått med sig detta i utbildningen”. Även Malin upplever att hon kommer att få sitta med de digitala verktygen själv, på fritiden för att känna att hon är redo att undervisa om och med dessa. Maria påpekar ojämlikheten mellan klasskamraternas inriktning i hennes bildlärarutbildning.

Maria: Vi kommer komma ut som olika lärare med helt olika intressen som styr vår inriktning. Jag styrde mer mot det digitala medan mina klasskamrater styrde mer mot måleri eller vad de nu hade för intressen.

Freja upplever att hennes bildlärarutbildning övervägande utgjorts av ”traditionellt” bildskapande så som måleri och skulptur och avsaknaden av handledning i digitala verktyg gör att hon inte känner sig säker i dessa.

Ada: Alltså, självklart har ju utbildningen varit till nytta men det är mycket som har saknats. Så jag känner mig ändå lite skärrad över att gå ut och känna ”jag är bildlärare”. Jag har svårt att titulera mig så nu.

Oavsett om informanterna svarat att de upplever sig som förberedda, relativt förberedda eller inte förberedda för att undervisa om och med digitala verktyg, så uttrycker de en önskan om mer övning inom området.

9. Diskussion

Under detta avsnitt följer en diskussion av studiens metod och resultatanalys. Denna diskussion förs inom ramen för tidigare forskning och bakgrund och ställs i relation till studiens frågeställningar. Därefter följer en summering av arbetet i en avslutande reflektion med slutsatser. Avslutningsvis presenteras förslag till vidare forskning inom området.

9.1 Metoddiskussion

I denna studie har dess syfte och frågeställningar besvarats genom en kvalitativ undersökning, närmare bestämt genom intervju. Valet föll på denna kvalitativa metod på grund av att undersökningen ämnade undersöka bildlärarstudenters och nyutexaminerade lärares upplevelser och erfarenheter. Till skillnad från en kvantitativ analys, där siffror behandlas har denna studie fokuserat på ord och narration. En kvalitativ undersökning beskriven med precision och tolkad med stringens, kan motsvara den kvantitativa exaktheten (Kvale & Brinkmann 2009:46). Fördelen med att ha använt kvalitativ metod för denna undersökning har varit att det gett en möjlighet för informanterna att uttrycka sig friare samt att förklaringar har kunnat ges kring svaren genom följdfrågor. En nackdel med samma valda metod är att det har varit svårare att generalisera svaren än vid en kvantitativ undersökning, samt att behandlingen av data har krävt både tid och stringens i tolkningen (Larsen 2009:27).

Ursprungligen var denna studies ansats att undersöka temat genom att utföra intervjuer över telefon. Då intresset för att besvara frågorna via mejl var så stort, blev studien till övervägande del gjord via mejl. Detta gjorde att följdfrågor inte kunde ställas direkt i sex av tio intervjuer, utan de fick ställas i efterhand. Här har en viss spontanitet och direkthet gått förlorad. Dock har dessa respondenter istället fått ordentligt med tid på sig att reflektera och fundera över sina svar, vilket gett välformulerade och nyanserade intervju svar (Salmons 2010:28). Eftersom tidsramen för studien varit snäv underlättade avsaknaden av transkribering av mejlintervjuerna att fler respondenter rymdes inom studien. I ett annat forskningsläge där mer tid funnits tillhanda hade det varit givande att intervjua respondenterna öga mot öga. Istället för kroppsspråk och andra fysiska aspekter av en intervju har i telefonintervjuerna, röstläget noterats och i mejlintervjuernas har uppmärksamhet riktats mot uttryckssymboler och andra textmarkörer (Salmons 2012:2).

Informanterna söktes via snöbollsmetoden och genom förfrågan i två grupper på Facebook för bildlärare, då ingen öppen grupp för bildlärarstudenter hittades. Till följd av detta inkluderas

nyutexaminerade bildlärare eftersom de ansågs ha utbildningen så pass nära att de fortfarande kunde anses relevanta för att svara på studiens frågeställningar. Informanterna visade sig ha väldigt olika utbildningar, majoriteten med inriktning mot gymnasieskolan, några med inriktning mot grundskola och fritidshem och en med mer fristående konstellation. I början av studiens arbete fanns en viss osäkerhet om huruvida denna spridning på informanternas skolformsinriktningar var för stor. Dock, efter övervägande ansågs den inte som ett hinder då studien gäller bildämnet som helhet och inte specifikt inom en viss skolform. Svaren de informanter som studerade mot grundskolan gav, skiljde sig inte utmärkande åt från de som studerade mot gymnasieskolan. Detta avgjorde att de ansågs relevanta inom studiens ramar. Studiens informanter är i åldrarna 22 till 47, varav endast två är över 30 år gamla. En yngre generation som vuxit upp i ett mer digitaliserat samhälle, är således här främst representerad, vilket kan ha en påverkan på undersökningens resultat. Åldern på studiens informanter kan påverka resultatet då en äldre generation i jämförelse kunde ha haft andra upplevelser och erfarenheter av digitala verktyg.

Eftersom studiens informanter själva valt att delta i studien, så kallad självselektion, kan man utgå ifrån att de har ett genuint engagemang för det behandlade ämnet samt är motiverade att delta (Larsen 2012:77). Avigsidan med detta innefattar att de lärare som inte har samma engagemang och motivation faller bort. Likaså blir det ett bortfall på de bildlärarstudenter och nyutexaminerade lärare som inte är aktiva på dessa bildlärarforum, på Facebook, vilket i sig kan visa en aversion mot just det digitala. Kanske hade studiens resultat sett annorlunda ut om informanterna söktes utanför den digitala sfären.

Analysmetoderna för studien har varit meningskoncentrering, innehållsanalys och tematisering, vilka valdes för att komplettera varandra samtidigt som de är närliggande i sitt förfaringsätt. Genom meningskoncentrering och innehållsanalys har de mest betydelsefulla extraherats ur studiens data. Meningskoncentreringen har dock även sett till helheten för att inte ett ensidigt fokus på de olika delarna skulle göras. Tematisering har underlättat att arbeta med en stor textmängd, då den delats upp i teman vilka varit underlag till att besvara studiens frågeställningar. Tematiseringen har breddats genom de två andra analysmetoderna, vilket gjort att sidospår som inte fallit direkt under ett tema, även kunnat inkluderas i studiens resultat.

Som intervjuare måste man ta hänsyn till att även lyssnandet är en skapande process (Dalen 2015:17). För att studien skall vara så objektiv som en intervjustudie kan vara har jag under

arbetets gång reflekterat kring och analyserat mitt eget arbete samt funderat över min egen förförståelse och förståelse av temat. Jag har försökt att i den mån man kan, gå utanför mina egna ståndpunkter och värderingar och att lägga så lite raster utifrån mig själv som möjligt. Oavsett det, är denna studie genomförd av mig och dess resultatanalys bygger på min egen tolkning, vilken kan skilja sig åt från andras uppfattningar eller tolkningar (Fejes & Thornberg 2009:219).

Undersökningens tillförlitlighet kunde ha stärkts ytterligare om fler informanter deltagit i studien samt om intervjuerna hade bedrivits öga mot öga för att underlätta en ännu djupare förståelse för informanternas livsvärldar. Ramfaktorer som tid och geografisk position uteslöt dessvärre en sådan utökning inom denna undersökning. Studiens intervjufrågor har formulerats så att de har haft en öppen karaktär och följdfrågor har inte på förhand varit bestämda, för att undvika en vinkling (Kihlström 2007:49). Detta är också för att höja studiens *reliabilitet*, då den måste anses vara reproducerbar för en annan forskare vid en annan tidpunkt (Kvale & Brinkmann 2009:263). *Validiteten* i arbetet har beaktats genom att en stringens eftersträvats i tolkningsarbetet samt att studien avsett att vara både relevant inom det bilddidaktiska forskningsfältet samt att vara försvarbar och övertygande (Kvale & Brinkmann 2009:264). När det gäller *generaliserbarhet*, så menar Fejes och Thornberg (2009:230) att vissa anser att sociala fenomen är för föränderliga och kontextbundna för att kunna generaliseras. Huruvida denna studies resultat kan appliceras på personer, institutioner och händelser som inte ingått i studien är svårt att säga. Informanterna är av nödvändighet inte representativa för bildlärarstudenter och bildlärare i stort, dock kan studiens resultat kanske ses som en vägledning eller en arbetshypotes för hur det kan se ut i sammanhang och situationer utanför denna studies gränser (Fejes & Thornberg 2009:230).

9.2 Resultatdiskussion

Här diskuteras studiens resultat med utgångspunkt i analysens tre olika teman.

9.2.1 Upplevelse av undervisning om digitala verktyg

En övervägande majoritet av bildlärarstudenterna/de nyutexaminerade bildlärarna anser inte att de fått tillräcklig utbildning inom digitala verktyg och digitalt bildskapande. Detta stämmer överens med resultatet i Demoskops rapport (2016), där nästan hälften av lärarstudenterna ansett att utbildningen på ett dåligt sätt förbereder dem att bedriva en digitaliserad undervisning. Endast en av fyra lärarstudenter i Demoskop undersökning anser att de förbereds på ett bra sätt för digitaliserad undervisning (Demoskop 2016:29). I likhet med Demoskop studie framkom

det i denna undersökning att endast två av tio bildlärarstudenter/nyutexaminerade bildlärare anser att de fått tillräcklig med undervisning om digitala verktyg. Även Forsmans (2014:148) undersökning av lärarutbildningar, påvisar att en brist på både teknik och samordning av olika aktörer inom MIK-området, påverkar att lärarutbildningarna brister i sin implementering av MIK.

De två informanter som anser att de fått adekvat utbildning, använder sig av digitala verktyg i större utsträckning för skapande på fritiden. Samtliga informanter som angivit att de inte upplever att de fått tillräckligt med utbildning i digitala verktyg använder digitala verktyg i liten eller ingen utsträckning förutom en respondent som använder digitala verktyg i större utsträckning. Undersökningen visar att det personliga intresset för digitala verktyg påverkar graden av kompetens. Carlgren (2015:168) menar att man med det sociokulturella perspektivet, kan se på lärande som en ”aspekt av alla praktiker”, vilken också pågår utanför skolans domäner. I enlighet med detta påstående uttrycker flera av studiens informanter att de har nytta av sina egna, externt ackumulerade kunskaper om digitala verktyg, särskilt som bildlärarutbildningen ger en för svag kunskapsgrund att stå på. Bequette och Brennan (2008:339) har i sin forskning sett att egna intressen tillsammans med ålder, tidigare utbildning och lärosäte där utbildningen deltas i, är några faktorer som avgör graden av kunskap och förståelse för media och digitala verktyg (Bequette & Brennan 2008:339). Bildlärarstudenterna och de nyutexaminerade lärarna belyser att den digitala kompetensen kan behöva stärkas på fritiden och genom fortbildning på eget bevåg. En av undersökningens informanter valde på eget initiativ att studera en termin av foto och filmskapande för att utveckla sig själv inom detta område. Detta känns igen från Widéns studie, där yrkesaktiva bildlärare ofta får initiera sin fortbildning själva (Widén 2016:147). En av studiens informanter har redan nu, under pågående utbildning, uttryckt att hon räknar med att behöva kompetensutveckla sig själv på det digitala området för att bli bekväm i att undervisa om dessa. Detta känns alarmerande då lärarutbildningen borde förbereda bildläraren på de utmaningar som väntar i yrkeslivet.

En bildlärarstudent uttryckte att de lärare som undervisat henne i bildkurserna inte alltid själva varit så kunniga om digitala verktyg och i digitalt bildskapande. Detta faktum såg informanten som en möjlig faktor till att hon fått för lite utbildning inom det digitala området. Detta belyser en viktig faktor i sammanhanget då, universitets- och högskolelärare inte på något vis står avskilda från de traditioner, personliga ämneskonceptioner och den förförståelse som utmärker både bildlärarstudenter och yrkesverksamma bildlärare. De spänningar som enligt Marner och

Örtegren (2013:28) uppstår när bildämnesparadigmet möter IKT och digitala verktyg, kan eventuellt även appliceras inom universitetsämnet bild och inom lärarutbildningen. De tolkningsstrider mellan den kommunikativa och den praktiskt-estetiska ämneskonceptionen, som Marner och Örtegren (2013:32) sett prov på i sin forskning, inkluderar kanske även de som utbildar bildlärarstudenter. Detta är också i enlighet med Widén, som menar att lärarutbildningen är en del i forandandet av ämneskonceptioner (Widén 2016:26). Lindgren påpekar därför att bildlärarämnet inte bör reproducera traditioner och ett visst ämnesinnehåll, ”utan snarare att utgöra en instans för en kritisk diskussion kring sådana” (Lindgren 2008:17). Forsman (2014:149) hävdar även att styrdokument som lärosäten följer, är dåligt uppdaterade till tidens digitalisering och kan därför ses som hinder och för en lyckad implementering av MIK i lärarutbildningar.

De digitala verktyg som informanterna fått använda och lära sig om i sina utbildningar (se lista under bilaga 3) ser väldigt likartade ut. Det handlar om verktyg som använts för att fotografera, redigera bilder, illustrera, filma, skapa animationer samt att skapa bildspel och presentationer. Detta står i kontrast till Patton och Buffintons (2016:5) forskning där de olika universiteterna satsat på olika typer av teknologier och verktyg. Skillnaderna mellan lärosätena har i denna undersökning snarare visat sig handla om i vilken utsträckning dessa digitala verktyg fått ta plats. Vissa utbildningar verkar ha profilerat sig starkare mot det digitala och den visuella kulturen medan andra inte lagt så mycket fokus på dessa aspekter av bildämnet. Även Widén har märkt att synen på bildämnet och dess funktion i samhället skiljer sig åt mellan olika skolor (Widén 2016:233). I likhet med Björcks (2014:206) studie har undervisningen i de digitala verktygen främst fokuserat på att lära *om vad* och *hur* de digitala verktygen fungerar och kan användas. Frågan *varför*, tycks däremot ofta lysa med sin frånvaro. Flera informanter uttryckte att de endast fick ”prova på” och att de digitala verktygen endast var tekniska verktyg snarare än att de var en möjlighet till appropriering av kunskaperna som medieras genom verktygen. Ett multimodalt förhållningssätt, där flera olika typer av gestaltungsformer involveras (Selander 2017:154) och används för att uttrycka något, visade sig inte ha använts i någon större utsträckning. Det sociokulturella begreppet- den proximala utvecklingszonen, kan vara användbart i sammanhanget då den lyfter en syn på lärandet som en process där man erövrar närliggande kunskap efter att ha lärt sig något (Säljö 2014:305). Att lära *om* digitala verktyg kommer då att leda till att man också lär sig använda dessa på egen hand och på *nya sätt*. Ett sådant lärande är dock beroende av så kallad scaffolding, där den lärande stöts av en mer kompetent lärare (Säljö 2014:306). En förutsättning för en lyckad appropriering av kunskap i

den proximala utvecklingszonen är också att den som ska lära är lyhörd och öppen för instruktioner (Säljö 2014:305). Informanter i studien har framfört att de fått lista ut mycket på egen hand samt att de endast fått prova på digitala verktyg ytligt, som medel för att slutföra en inlämning. De lärare som undervisade studiens blivande bildlärare visade sig endast tillhandahålla kunskapen om digitala verktyg. Informanterna saknade stöttning och handledning som skulle kunna leda till en djupare förståelse för hur verktygen kan användas både för skapande och för att stimulera lärande. Detta ligger också i linje med det Björck (2014:206) uttrycker, nämligen att teknologier, material och gestaltningar separeras ifrån analys och didaktik under bildlärarutbildningarna, vilket hon upplever som oroande. Örtegren (2012:794) identifierar tre roller där läraren antar olika positioner gentemot lärandet och eleven. Istället för att bildläraren ska föra vidare kunskap förespråkas en undervisning där läraren konstruerar kunskap tillsammans med eleverna eller en variant där läraren är en slags designkonsult som sätter in ny kunskap i en beprövad kontext. De som undervisar bildlärarstudenter kan behöva ompositionera sig i sitt förhållningssätt till lärande och sina elever.

Informanterna som studerar ett andra ämne, beskriver att de fått ingen eller mycket lite utbildning om digitala verktyg inom dessa. Bland de som fick viss undervisning om digitala verktyg i andra ämnen så studerade två mot arbete i fritidshem, en filosofi och en trä-och-syslöjd. Således verkar det, som Demoskop (2016) påvisar, råda en brist på implementeringen av digitala verktyg i lärarutbildningen i stort.

9.2.2 Erfarenheter och tankar om digitala verktygs implementering i bildämnet

I denna studie framkommer det att alla informanter utom en har en kommunikativ ämneskonception med vissa inslag av praktisk-estetisk konception. Detta står i kontrast till Marner & Örtegrens (2013:32) undersökning där den kommunikativa ämneskonceptionen inte var lika utbredd som den praktiskt-estetiska. Möjligtvis har detta att göra med den relativt unga åldern på studien deltagare. Endast en av studiens deltagare hade en syn på bildämnet som inte främst var kommunikativ, vilken istället betonade det fria skapandet. Denna höga representationen av den kommunikativa ämneskonceptionen syns däremot i Marner och Örtegrens (2015:45) undersökning, där bildlärarnas implementering av digitala verktyg trots den kommunikativa synen, inte implementerades på grund av ramfaktorer och brist på kompetens bland lärarna. Den kommunikativa konceptionen av ämnet innebär att ämnets kommunikativa potential, där bild också kan ses som ett språk, lyfts. Björck (2014) menar att

ett arbete med visuell kultur samt användandet av digital teknik, kan förändra undervisningen och skapa nya möjligheter. Informanterna betonar att eleverna behöver få kunskaper inom bildämnet som ska hjälpa dem att aktivt och kritiskt ta del av vårt allt mer visuella samhälle. Detta är i enlighet med vad som skrivs fram i läroplanerna (Skolverket 2017b:1).

Hälften av studiens informanter uppger att de har en relativt god kunskap om vad som står om digitala verktyg och digitalisering i de respektive läroplanerna. Den andra hälften uppger att de har en god kunskap om hur läroplanens mål för digitala verktyg inom bildämnet ser ut. Att relatera undervisningen till läroplanen verkar inte ses som ett hinder, men ej heller som en direkt hjälp, då det inte ges några konkreta undervisningsförslag. Lindgren påpekar dock att nationella utvärderingar påvisar ”stor diskrepans mellan bildämnets praktik och dess målbeskrivningar” (Lindgren 2008:11). Detta är i enlighet med den här undersökningen, där det blir tydligt att informanternas kommunikativa ämneskonception inte stämmer överens med deras erfarenheter av bildämnets praxis i verkligheten. En informant menade att bildämnet i skolan fortfarande mest handlar om att ”rita och måla”. Dessa tankegångar känns igen från Marner och Örtegrens (2013:32) undersökning, där de belyser att de klassiska verktygen, så som penna och pensel har en stark tradition. De digitala aspekter som borde ta plats i bildämnet har enligt en informant, istället lyfts inom foto- och- mediekurser. Vad som är tydligt i Widéns studie är att det råder en stor brist på digital kompetens bland de undersökta bildlärarna (Widén 2016:147). Liknande upplevelser fördes fram av studiens informanter. I ”verklighetens skola” implementeras digitala verktyg enligt respondenternas utsagor ofta för lite och på fel sätt. Implementeringen av digitala verktyg avgörs, enligt studiens deltagare, av lärarens inställning, kunskap, intresse och motivation. Marner och Örtegrens (2015:39) undersökning visar att närmare 80 procent av bildlärarna var angelägna om att få kompetensutveckling inom det digitala området. I enlighet med detta, har lärarna som studiens informanter träffat under VFU:n (eller som nyutexaminerade lärare) oftast haft en bristfällig kompetens inom det digitala området och har i vissa fall fått vidareutveckla sin kompetens på eget bevåg. Marner och Örtegren (2015:180) belyser även att lärare ofta är ensamma bildlärare på sin skola vilket kan innebära en försvagning av bildämnet då de inte har de kollegiala fördelarna med att kunna utbyta information om ämnet eller diskutera nya verktyg, tekniker och metoder

En integration av digitala verktyg i bildämnet önskas av samtliga informanter, dock uttrycks även en viss oro över att det digitala ska ta överhanden och utmanövrera de klassiska uttryckssätten i bildämnet. Detta stärks även av Widéns (2016:197) slutsatser att många nya

tekniska lösningar i bildämnet gjort att det skapats spänningar mellan manuella och digitala medieringar. Även Örtegren (2012:805) upplevde i sin undersökning att både bildläraren och eleverna värnade om ämnets ”heliga” kärna. Marner och Örtegren (2013:38) belyser fyra olika grader av implementering av digitala verktyg i bildundervisningen, nämligen: *motstånd*, *addering*, *inbäddning* och *digitala mediars dominans*. I likhet med ovanstående studie, så upplever informanterna att både *motstånd* till och *addering* av implementering av digitala verktyg ofta förekommer i bildämnet. Själva eftersöker de allihop en *inbäddning* av de digitala verktygen i bildundervisningen, där det främmande blir bekant. *Digitala mediars dominans* är inget som eftersträvas av studiens informanter, då de värnar om de gamla, klassiska teknikerna och materialen.

Ramfaktorer påverkar enligt studiens deltagare implementeringen av de digitala verktygen i bildämnet. De belyser en brist på både tid och digitala resurser som hinder för implementeringen. Detta är något som även Marner & Örtegren (2013:38) sett i sin forskning. Den ekonomiska aspekten lyfts av informanterna som en avgörande faktor. De upplever att en skolas ekonomi avgör möjligheten för bildläraren att arbeta med digitala verktyg, vilka är dyra att köpa in. Likvärdigheten lyfts av flera informanter som något som borde råda mellan skolorna, men i verkligheten upplever de att klyftorna är stora, så kallade ”digital divides” (Snickars 2016:9). Det framkommer att en upplevelse av bildämnets situation är att det fastnat i gamla hjulspår vilka är svåra att komma ur på grund av bildlärarnas brist på kompetens inom det nya och en ovilja mot att släppa det gamla. Flera informanter påpekar att graden av implementeringen av digitala verktyg i ämnet, avgörs av lärarens egen inställning, kunskaper, motivation och intressen. Detta är i likhet med Widéns (2016:197) studie, där det blir tydligt att *vad* och *hur* bildläraren lär ut, är upp till hen själv. Detta innebär att personliga intressen och den professionella ämnesutvecklingen inte visar sig inte vara tydligt åtskilda.

Flera av studiens informanter menade att bildämnets status är låg. En deltagare menade att denna status kan höjas när digitala verktyg integreras då det blir mer uppdaterat och aktuellt. I likhet med det som Statens Medieråd (2017:7) och Björck (2014:211) upptäckt, så använder en övervägande del av barn och unga digitala medier där de både är producenter och konsumenter av dess innehåll. I denna studie lyfte flera informanter att man kan lära av eleverna och att det är roligt att arbeta med digitala verktyg tillsammans med dem. Dessutom menar ett par av informanterna att de digitala verktygen relaterar till elevernas livsvärldar och att det genom

digitalt bildarbete blir lättare att fånga upp de elever som har svårigheter med klassiskt bildskapande.

I Demoskops undersökning (2016:26) av lärarstudenter framkom det att en av tre är kritiska mot digitala hjälpmedel. Detta står i kontrast till denna undersökning, där informanterna inte egentligen visat någon skepticism mot digitala verktyg förutom en viss oro över att det digitala ska ta överhanden. Studiens deltagare har snarare förhållit sig skeptiska till omfattningen eller avsaknaden av undervisning om digitala verktyg i bildläraryrket.

9.2.3 Bildstudenters beredskap för att själva undervisa med digitala verktyg

Denna studie visar att en större del av undersökta bildlärostudenter/de nyutexaminerade lärarna upplever att de inte känner sig/kände sig helt förberedda för att undervisa om och med digitala verktyg. Endast fyra av tio menar att de är bekväma i en undervisningssituation med digitala verktyg. Det råder en brist på självförtroende som resultat av för lite övning. Studiens övriga deltagare upplever sig antingen inte som förberedda eller relativt förberedda, där en kluvenhet inför den egna förmågan blir synlig. Oavsett hur förberedda informanterna upplever sig vara, så uttrycker de en önskan om mer övning på det digitala området. Det framkommer också åsikter om att utbildningen främst fokuserat på måleri och skulptur och att bristen på handledning i användandet av digitala verktyg för bildskapande gjort att en osäkerhet inför att undervisa om desamma skapats. En av de informanter som upplever sig som kompetent nog, menar att hon har öppen inställning till att lära nytt och tillsammans med eleverna. Denna öppenhet som visade sig i Bengtssons (2018:34) litteraturstudie, tycks bli avgörande för om digitala verktyg skall implementeras i bildämnet på ett framgångsrikt sätt.

Flera informanter som upplever sig som lite säkrare inom det digitala området, påpekar dock att många av deras klasskamrater inte känner sig kompetenta nog. Det framgår också att personliga val och inriktningar inom vissa av bildläraryrket, i en del fall påverkar möjligheten till att utveckla den digitala kompetensen. Utbildningarna ser inte lika ut och ibland kan vissa val av inriktning inom en utbildning påverka likvärdigheten också inom en och samma institution. Alla studiens deltagare är kvinnor och om detta har någon betydelse för studiens resultat är svårt att utröna. En mer jämn könsfördelning skulle eventuellt kunna påverka resultatet då kvinnor i Demoskops (2016:4) undersökning uppfattar sig som något mindre datorvana än män. En av tre lärarstudenter i Demoskops undersökning är kritiska mot digitala hjälpmedel och män visade sig dock här vara något mer kritiska än kvinnor (Demoskop 2016:5).

I enlighet med vad Widén (2016:147) märkt i sin studie, blir det även i denna undersökning tydligt att bildlärarstudenterna anser sig behöva vidareutveckla sig själva både under och efter utbildningen. Widén (2016:25) lyfter dock i sin studie att läraryrkets brist på en gemensam teoretisk kunskapsgrund gör att det kan ses som en semiprofession eller ett tekniskt yrke. Man kan utifrån detta tänka att en lärare utvecklas under hela sin professionella bana. Vad man kan fundera över är om en lärare redan under utbildningen kan känna sig helt förberedd för de utmaningar som väntar i läraryrket. Man kan fråga sig om man någonsin blir fullärd. Det sociokulturella perspektivet och den proximala utvecklingszonen beskriver ju att en kunskap blir utgångspunkt för nästa, vilket borde innebära att man aldrig slutar att lära saker (Säljö 2014:305). SOU (2008:282) betonar att bildlärarutbildningen behöver innehålla moment av träning i det egna bildskapandet, i olika tekniker, också i de man inte redan är förtrogen med. Även Cronquist betonar det okända och menar att ”mellanrummet mellan det man är van vid och det som befinner sig utanför förståelsehorisonten”, är den arena där bildlärarutbildningens vara omförhandlas (Cronquist 2015:123). Det distribuerade lärande som sker allt mer inom skolan idag ställer krav på att bildlärarna är väl förtrogna med digitala verktyg samt att de är kunniga i att organisera lärandet (Selander 2017:123–124). Denna undersökning visar dock att träning i arbete med digitala verktyg inte tillhandahölls i tillräckligt stor utsträckning av utbildningarna för att studiens deltagare skulle känna sig tillräckligt förberedda för att undervisa inom området.

9.3 Avslutande reflektion och slutsatser

Syftet med denna studie har varit att få ökad kunskap om bildlärarstudenters erfarenheter av digitala verktyg i bildlärarutbildningen och hur de upplever att de är rustade för att undervisa om och med digitala verktyg i sitt framtida yrkesutövande. Studiens frågeställningar lyder:

I vilken utsträckning upplever studiens deltagare att de undervisas om digitala verktyg i sina respektive bildlärarutbildningar? Vilka erfarenheter av och tankar om digitala verktygs implementering i bildämnet har bildlärarstudenterna? Och: Hur upplever bildlärarstudenterna att de är förberedda för att undervisa om och med digitala verktyg?

Trots att digitala verktyg letat sig in i skolan för flera decennier sedan och trots läroplanens krav på en digitalisering av skolan, verkar dess implementering ännu inte vara självklar i skolämnet bild. Denna studie belyser att bildlärarstudenter och nyutexaminerade bildlärare upplever att de saknar den utbildning i digitala medier som krävs i deras framtida eller nutida profession. MIK, dvs. medie- och informationskunnighet, är enligt UNESCO (2011:28) en kärnkompetens för

lärare och Utbildningsdepartementet (2010b:10) betonar att lärare ska kunna använda digitala verktyg i sin pedagogiska verksamhet. Enligt Tallvid har lärare både fått digitala verktyg och försetts med mål och krav om digitalisering av staten. Enligt honom saknas dock ett pedagogiskt utvecklingsarbete i samband med användandet av digitala verktyg i undervisningen (Tallvid 2016:5). I enlighet med vad Tallvid belyser har även denna studies informanter belyst en brist på träning i att arbeta digitalt inom bildämnet.

I enlighet med hermeneutikens önskan om att sätta in budskap i ett större sammanhang (Dalen 2015:19), så kan man konstatera att bildlärarutbildningar inte existerar i ett tomrum, utan är dialektiska med flertalet faktorer. Bildämnet har genomgått stora förändringar i förhållande till andra ämnen (Åsén 2006:107). Bild som ämne kännetecknas enligt Lindgren, av en samexistens av flera olika traditioner, framförallt praktisk-estetiska sådana och ofta motstridiga (Lärarnas tidning 2005). Dock har nyheter inom ämnet, lagts till den traditionella kärnan, snarare än att verkligen integreras i ämnet (Lindgren 2008:10). De digitala verktygen verkar ha hamnat i en sådan position även inom bildlärarutbildningen, då de implementeras i utbildningen, men på ett sådant sätt och i en sådan utsträckning att man inte kan tala om verklig integrering i ämnet. Informanternas erfarenheter från verksamhetsförlagd undervisning och yrkeserfarenheter vittnar om att i vilken utsträckning bildlärare implementerar digitala verktyg i ämnet varierar och är allt annat än enhetlig. Studiens informanter pekar på att lärares personliga förhållningssätt och ämneskonception påverkar hur de arbetar med bildundervisningen. De belyser även i enlighet med Patton och Buffington (2016:8) att ramfaktorer som skolans resurser, tid och politiska beslut också spelar roll.

Studiens deltagare ser bildämnet som främst kommunikativt till sin karaktär och de betonar vikten av att eleverna lär sig delta i vårt visuella samhälle. Detta innebär att eleverna ska lära sig om hur bilder kommunicerar budskap samt att tolka och kritiskt granska bilder (Skolverket 2017d:5). Björck (2014:206) menar att ett sådant arbetssätt öppnar upp för lärare att arbeta både med vad visuella uttryck gör och hur de kan skapa en mening som är större än att endast lära sig om tekniken. Trots att studiens informanter anger att deras ämneskonception främst fokuserar på kommunikation, så värnar flera av dem om att det hantverksmässiga i ämnet inte ska förvinna. Örtegren menar att anledningen till att digitala verktyg inte anammats av hans undersökta bildlärare och elever, berodde på att de värnade om ämnets heliga kärna ”the sacred”, vilket inte tillät de digitala verktygen utrymme i ämnet (Örtegren 2012:805). Studiens informanter vill att de digitala verktygen skall integreras med de övriga traditionella verktygen

och teknikerna i bildämnet, men på ett sådant sätt att de inte tar överhanden. Detta är något jag själv känner igen, utifrån egen praktik såväl som bildlärarstudier, då mitt personliga intresse inom bildämnet alltid har dragit åt det hantverksmässiga, det kiropraktiska – något jag velat värna om och se som ämnesspecifikt.

Studiens informanter studerar vid flera olika lärosäten och det blir tydligt att undervisningen och uppläggen skiljer sig åt. Widén belyser även att lärarutbildningen runt om i landet speglar olika traditioner (Widén 2016:26), vilket kan vara en av anledningarna till att de ser så olika ut. Eftersom innehållet i kurserna inom bildlärarutbildningen sedan 1990-talet är upp till varje lärosäte, ser dessa utbildningar också olika ut (Lindström 2009:52). Detta innebär att bildlärare får med sig olika kunskaper och kompetenser från sina utbildningar och bildlärare i fält kommer således att föra vidare olika ämnesstraditioner. I denna studie framkommer det både likheter men också skillnader mellan de olika bildlärarutbildningarna. Gemensamt för utbildningarna är att digitala verktyg implementeras och att verktygen är likartade eller samma. Vidare omfattar de både verksamheter med skapande och redovisning. Vad som ser olika ut, är främst omfattningen av undervisning om och med digitala verktyg men också omfattningen av antalet bildkurser som läses överlag. Vissa av studiens deltagare har läst längre kurser i digitala verktyg eller haft digitala verktyg som följer studenten och genomsyrar hela verksamheten exempelvis genom fortlöpande arbete med blogg. Flertalet har dock endast haft korta workshops eller utbildning i de digitala verktygen i liten och ytlig utsträckning. En majoritet av de undersökta bildlärarna/nyutexaminerade lärarna upplever sig inte som förberedda eller som klivna till om de är förberedda ifrån sin bildlärarutbildning, på att själva undervisa om och med digitala verktyg. Detta kan inte annat än ses som oroande, då de digitala verktygen skall implementeras i bildämnet, vilket numera är statligt stadgat för både bildlärarutbildning och bildundervisning.

Det är dock inte endast under lärarutbildningen som bildläraren formar sin professionella identitet, de har även med sig mycket personligt som avgör vilken syn de har på sin egen profession. I enlighet med det sociokulturella perspektivet så kan vi här se lärandeprocesser som nära förbundet med kulturarvet vilket ingår i en social och kulturell kontext (Carlgren 2015:164). Studiens bildlärarstudenter och nyutexaminerade bildlärare skapas och skapar sig själva och utvecklas i en förhandling med den sociala kontexten. Studiens deltagare pekar på att kompetensen i hantering av digitala verktyg påverkas av personligt intresse, vilket ibland också styr valfria inriktningar inom bildlärarutbildningen. Familj, media och egna skolerfarenheter, det personliga, påverkar alltså den lärarstuderande i förhållande till

bildläraridentiteten (Engels & Lamote 2010:5; Widén 2016:29). Detta faktum stärker vikten av att bildlärarutbildningarna tar upp sådana aspekter och skapar en medvetenhet kring dessa. Cronquist (2015:119) belyser att undersökta bildlärarstudenter omförhandlar tidigare tolkningar till nya förståelser. Hon förespråkar även ett intellektuellt och reflexivt metaperspektiv på ämnet bild inom bildlärarutbildningen. Även Patton och Buffington (2016:8) påpekar att en kollegial debatt om vad bildämnet bör vara och hur det digitala bör vävas in i detsamma behövs. Alla informanter upplever att de behöver mer träning och utbildning i digitala verktyg, även de som ansett att de fått tillräcklig utbildning på området. Läraryrket kan ses som en slags semiprofession och ett tekniskt yrke, på grund av att det saknar en gemensam teoretisk kunskapsgrund (Widén 2016:25). Detta skulle kunna innebära att en lärare också lär sig sitt yrke, genom sitt yrke. Vilket också innebär att läraren fortsätter att utvecklas under sin yrkesbana. Engels och Lamote (2010:16), menar att deras undersökta lärarstudenter ständigt är i dialog med sitt professionella jag och att deras utveckling inte är linjär. Något att beakta är att man som lärare kanske, innan påbörjad yrkesbana, aldrig känner sig helt bekväm i sin lärarroll och i att undervisa i sitt ämnes alla delar.

I tidigare forskning (Marner & Örtegren 2015:34; Björck 2014:35), i mina egna iakttagelser samt i deltagares utsagor i denna studie, blir det tydligt att många pedagogiska avväganden och skapande av innehåll för undervisning är upp till läraren själv. Därför blir lärarutbildningen otroligt viktig och avgörande. När bildlärarstudenter inte undervisas adekvat i digitala verktyg och digitalt bildskapande kan elevernas bli lidande då deras förutsättningar att få de kunskaper som hjälper dem att orientera sig i vårt visuella samhälle påverkas (Patton & Buffington 2016:8). Det innebär också att en likvärdighet i utbildningen inte kan garanteras. Ett bildämne som fastnar i gamla hjulspår kan påverkas negativt och enligt Widén (2016:195) exempelvis påverka samtidskonstens inflytande i bildundervisningen.

Då det teoretiska ramverket för digitala verktygs implementering redan finns, krävs troligtvis snarare praktisk satsning på att stärka blivande bildlärares kompetens inom det digitala området. Det krävs tydliga förslag på hur digitala verktyg inom bildlärarutbildningarna skall implementeras. Att släcka bränder, genom att kompetensutveckla redan yrkesverksamma lärare på det digitala området, borde inte vara nödvändigt. Den digitala kompetensen måste tillhandahållas inom bildlärarutbildningarna då det heller inte kan krävas att bildlärarstudenterna höjer den egna kompetensen på fritiden. Det fodras även ett reflexivt förhållningssätt till det lärande som ska uppnås med de digitala verktygen. Mer tydliga

beskrivningar och exempel på hur det digitala kan och bör integreras i bildämnet blir viktigt. Ramverk som TPACK (Koehler & Mishra 2008) kan vara hjälpsamma genom att poängtera vilka kompetenser läraren behöver utveckla och hur de kan förhålla sig till digitala verktyg. Skolverket (2017c:13) betonar att alla ämnen och verksamheter inom skolan måste planera och genomföra undervisning så att eleverna kan utveckla sin digitala kompetens. Dock behövs det mer konkreta förslag på hur detta görs. I studien framkom det också att informanternas utbildning i det andra ämnet, likaså förberedde dem på det digitala på ett undermåligt vis. Denna studie betonar således i enlighet med Demografs (2016) undersökning att en kompetenshöjning på det digitala området inom lärarutbildningar generellt behövs.

Digitaliseringen är här för att stanna och det blir viktigt att bildlärare tar sitt ansvar med att rusta elever inför vår visuella värld på bästa sätt och utifrån bästa förmåga. Detta kräver att bildlärarutbildningarna främjar ett lärande om och med digitala verktyg på ett sådant sätt att dess plats i ämnet faller sig mindre som en anomali. En förtrogenhet med de digitala verktygen behöver inte på något sätt, utesluta andra och mer traditionella tekniker och verktyg i bildämnet, utan de bör integreras med ämnets övriga områden. Ingrid Carlgren menar i enlighet med det sociokulturella perspektivet på lärande att när vi använder verktyget hammaren, så får vi inte bara kunskaper om hammaren, men även om material, konstruktion och spikar (2015:165). I exemplet med hammaren, där verktygen samspelar med omgivningen, så blir det tydligt att vi troligtvis bör börja fokusera mer på *vad* det är som ska läras snarare än att fokusera på *med vad* vi lär oss/lär ut. Ett sådant perspektiv skulle kunna leda till att de digitala verktygen jämställs de traditionella och får en naturlig och integrerad plats inom bildämnet och bildlärarutbildningar.

Avslutningsvis följer några av studiens viktigaste slutsatser i punktform:

- Studiens deltagare upplever att de inte undervisas om och med digitala verktyg i tillräckligt stor utsträckning i sina respektive bildlärarutbildningar.
- En majoritet av de undersökta bildlärarna har en kommunikativ ämneskonception, som betonar vikten av att förbereda elever för vårt visuella samhälle, där digitala verktyg spelar en viktig roll.
- Studien deltagare önskar att digitala verktyg bör integreras i bildämnet, men poängterar samtidigt att dessa inte bör ta överhanden.

- Studiens informanter beskriver en ojämlig verklighet i grund- och gymnasieskolans bildundervisning, där ramfaktorer samt bildlärarens egen förmåga och kompetens påverkar graden av implementering av digitala verktyg i ämnet.
- Det egna intresset, utöver det som utbildningen erbjuder, spelar roll för hur bildlärarstudenternas/de nytexaminerades digitala kompetens ser ut.
- En majoritet av studiens informanter upplever olika grader av osäkerhet inför att undervisa om och med digitala verktyg – och en del anser sig inte förberedda alls.
- Kompetenshöjning på det digitala området inom lärarutbildningarna behövs.
- Teoretiska ramverk för digitala verktygs implementering finns, men det krävs mer explicita praktiska satsningar.
- Ett sociokulturellt perspektiv på lärande kan öppna för att olika verktyg samspelar. Ett sådant perspektiv skulle kunna leda till att de digitala verktygen jämställs med de traditionella och att de får en naturlig och integrerad plats inom såväl bildämnet som bildlärarutbildningen.

10. Vidare forskning

Vidare forskning inom de digitala aspekterna av bildämnet vore angeläget att rikta mot fältet estetiska lärprocesser och digitala verktyg i förhållande till de hantverksmässiga. En typ av empirisk komparativ studie som fokuserar på estetiska lärprocessers dimensioner i förhållande till digitala verktyg och mer hantverksmässiga sådana, skulle vara en möjlig ingång. Det skulle vara intressant att jämföra hur elever löser samma uppgift på digitalt respektive traditionellt/hantverksmässigt sätt och vilka uttryck, likheter och skillnader, som blir resultatet. Forskning av detta slag skulle kunna belysa hur bildämnets verktyg positionerar sig inom ämnet men också i vilken utsträckning de leder till ett lärande. Vidare forskning skulle också kunna handla om hur digitala verktyg implementeras i bildämnet utifrån ett elevperspektiv.

Referenslista

Bengtsson, Moa (2018). *Digitaliseringen av bildämnet: En litteraturstudie om lärares olika förhållningssätt till digitala verktygs implementering i bildämnet - samt dess konsekvenser för elevers lärande*. Examensarbete, grundnivå 2: Falun: Akademin Humaniora och medier, Bild, Högskolan Dalarna. <http://du.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1232986&dswid=7389> (Hämtad: 2018.10.27).

Bequette, James. W, & Brennan, Colleen (2008). "Advancing media arts education in visual arts classrooms: Addressing policy ambiguities and gaps in art teacher preparation". *Studies in Art Education*, vol. 49, pp. 328–342.
https://www.researchgate.net/publication/260343282_Advancing_Media_Arts_Education_in_Visual_Arts_Classrooms_Addressing_Policy_Ambiguities_and_Gaps_in_Art_Teacher_Preparation (Hämtad: 2018.10.21).

Berglez, Peter & Olausson, Ulrika (2009). *Mediesamhället-centrala begrepp*. Lund: Studentlitteratur.

Bertilsson, Emil, Börjesson, Mikael & Broady, Donald (2009). *Männen flyr fältet Könsmönster i rekryteringen till svenska lärarutbildningar 1977–2007 - Redovisning av ett uppdrag för Högskoleverket*. Uppsala: Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi (SEC), Uppsala universitet.
<http://www.skeptron.uu.se/broady/sec/sec-47.pdf> (Hämtad: 2018.10.26).

Björck, Catrine (2014). *"Klicka där!" – en studie om bildundervisning med datorer*. Diss. Stockholm: Institutionen för etnologi, religionshistoria och genus-vetenskap, Centrum för de humanistiska ämnenas didaktik, Stockholms universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-101997> (Hämtad: 2018:10.05).

Bronäs, Agneta & Runebou, Niclas (2010). *Ämnesdidaktik - en undervisningskonst*. Lund: Studentlitteratur.

Börjesson, Mats (2003). *Diskurser och konstruktioner- en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.

Carlgren, Ingrid (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.

Carlsson, Ulla (2013) (red.) *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället. Skolan och demokratin*. UNESCOs ramverk för lärare och lärarutbildning. Göteborg: NORDICOM, Göteborgs universitet.

Cronquist, Eva (2015). *Spelet kan börja – om vad en bildlärarutbildning på samtidskonstens grund kan erbjuda av transformativt lärande*. Diss. (Licentiatavhandling) Växjö: Fakulteten för samhällsvetenskap, Institutionen för pedagogik, Linnéuniversitetet. <http://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A862591&dswid=9860> (Hämtad: 2018.10.21).

Dalen, Monica (2015). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.

Danielsson, Helena & Sommansson, Agneta (2014). "Barn och medier". I Bendroth Karlsson, Marie (red.) & Karlsson Häikiö, Tarja (red.) (2014). *Bild, konst och medier för yngre barn - Kulturella redskap och pedagogiska perspektiv* (s. 95–118). Lund: Studentlitteratur.

Demoskop (2016). *Rapport: Lärarutbildning och digitalisering - en undersökning bland Sveriges lärarstudenter* (2016). Stockholm: Demoskop. <https://www.berattarministeriet.se/undersokning/> (Hämtad: 2018.10.21).

Digitaliseringskommissionen (2015). *Gör Sverige i framtiden – digital kompetens* (SOU 2015:28). Stockholm: Näringsdepartementet, Regeringskansliet. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2015/03/sou-201528/> (Hämtad: 2018.09.10).

Dimenäs, Jörgen (2007). "Att observera för att utveckla kunskap om undervisning". I Dimenäs, Jörgen (red.) (2007). *Lära till Lärare – Att utveckla läraryrket, vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber.

Engels, Nadine och Lamote, Carl (2010). "The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*", vol. 33, no. 1, pp., 3–18. London och New York: Routledge: <https://doi.org/10.1080/02619760903457735> (Hämtad: 2018.10.17)

Eriksson Barajas, Katarina., Forsberg, Christina. & Wengström, Yvonne (Red.) (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.

Europaparlamentets och rådets rekommendation (2006). "Om nyckelkompetenser för livslångt lärande" (2006/962/EG). <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=SV> (Hämtad: 2018.10.12).

Europaparlamentet (2018). "Om 2018 års rekommendation om nyckelkompetenser för livslångt lärande" (2018/0008/NLE). https://ec.europa.eu/education/initiatives/key-competences-framework-review-2017_sv (Hämtad: 2018.10.07).

Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (2014). "Kvalitativ forskning och kvalitativ analys". I Fejes, Andreas (red.), Thornberg, Robert (red.), Ahn, Song Ee, Back, Christina, Berterö, Carina (2014). *Handbok i kvalitativ analys* (s.13–37). Stockholm Liber.

Fleischer, Håkan & Kvarnellsell, Helena (2017). *Digitalisering som lyfter skolan - teori möter praktik*. Stockholm: Gothia fortbildning.

Forsman, Michael (2014). *Medie- och informationskunnighet i Sverige: en kartläggning av aktörer*. Stockholm: Statens Medieråd. <https://statensmedierad.se/publikationer/rapport/mikisverige.811.html> (Hämtad: 2018.11.02).

- Gilje, Nils & Grimen, Harald (2007). *Samhällsvetenskapens förutsättningar*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Hargreaves, Andy (2004). *Läraren i kunskapssamhället - i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.
- Hirdman, Anja (2008). *Den ensamma fallosen: mediala bilder, pornografi och kön*. Stockholm: Atlas.
- Högskoleverket Rapport 2009:7 R (2009). *Man ska bli lärare! Den ojämna könsfördelningen inom lärarutbildningen – beskrivning och analys*. Stockholm: Högskoleverket. <http://libris.kb.se/bib/11418562> (Hämtad: 2018.10.26).
- Johansson, Anna (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson Häikiö, Tarja. 2014. ”Barns visuella lärande och grafiska framställning”. I Bendroth Karlsson, Marie (red.) & Karlsson Häikiö, Tarja (red.) (2014). *Bild, Konst och medier för yngre barn – Kulturella redskap och pedagogiska perspektiv* (s. 23–45). Lund: Studentlitteratur.
- Kihlström, Sonja (2007). ”Intervju som redskap”. I Dimenäs, Jörgen (red.), (2007). *Lära till lärare. Att utveckla Läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber. (s. 47–69).
- Koehler, Matthew J, & Mishra, Punya (2008). ”Introducing tpck”. *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators* (s.3–29). (ind. ref).
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsen, Ann Kristin (2009). *Metod helt enkelt – En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups.
- Lindgren, Bengt (2008). *Forskningsfältet billdidaktik*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
https://www.ipd.gu.se/digitalAssets/1300/1300202_Forskningsf_ltet_bilddidaktik_rapport_2008.pdf (Hämtad: 2018.10.26).
- Lindström, Lars (red.), (2009). *Nordic Visual Arts in Transition*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
<https://publikationer.vr.se/produkt/nordic-visual-arts-education-in-transition/> (Hämtad: 2018.14.09).
- Lärarnas Tidning (2005). ”Bengt Lindgren: Bild som skolämne”, 16 maj. <https://lararnastidning.se/bengt-lindgrenbild-som-skolamne/> (Hämtad: 2018.10.21).
- Marner, Anders, Segerholm, Christina & Örtengren, Hans (red.), (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU – 03): Bild*. Stockholm: Skolverket. <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A152211&dswid=-3948> (Hämtad: 2018.09.15).

Marner, Anders & Örtegren, Hans (2013). "Digitala medier i bildämnet – möten och spänningar". I Anders Marner & Hans Örtegren (red.). *KLÄM – konferenstexter om lärande, ämnesdidaktik och mediebruk* (s. 28–49). TILDE - Rapporten från Institutionen för estetiska ämnen. No 1. Umeå universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:623022/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad: 2018.10.14).

Marner, Anders & Örtegren, Hans (2015). *Bild i grundskolan, en nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Skolverket. <http://umu.divaportal.org/smash/get/diva2:874188/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad: 2018.10.04)

Nationalencyklopedin (u.å.). *Sociala medier*. Nationalencyklopedin. <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/sociala-medier> (Hämtad: 2018.10.14).

Patton, Ryan M., & Buffington, Melanie L. (2016). "Keeping up with our students: The evolution of technology and standards in art education". *Arts Education Policy Review*, vol. 117, no.3, pp. 9–159. <http://dx.doi.org/10.1080/10632913.2014.944961> (Hämtad: 2018.10.21).

Ryen, Anne (2004). *Kvalitativ intervju – från vetenskapsteori till fältstudier*. Stockholm: Liber.
Salmons, Janet (2010). *Online Interviews in Real Time*. Kalifornien: Sage Publications, Inc.

Salmons, Janet (2012). "Designing and Conducting Research With Online Interviews". I Salmons, Janet (red.): *Cases in Online Interview Research* (pp. 1–30). Kalifornien: Sage Publications, Inc.

Schulman, Lee S. (1986). "Those who understand: Knowledge growth in teaching". *Educational Researcher*. Vol. 15, no 2, pp. 4–14. (ind. ref)

Selander, Staffan (2009). "Det tolkande – och det tolkade-uttrycket". I Lindstrand, Fredrik & Selander, Staffan (red.) (2014). *Estetiska lärprocesser* (s.211–226). Lund: Studentlitteratur.

Selander, Staffan (2017). *Didaktiken efter Vygotskij – Design för lärande*. Stockholm: Liber.

Skolverket (2011a). *Ämne-Bild [Ämnesplan]*. Stockholm: Skolverket. https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DBIL%26courseCode%3DBILBIL0%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor_BILBIL0 (Hämtad: 2018.10.15).

Skolverket (2011b). *Kursplan-Bild*. Stockholm: Skolverket. [file:///C:/Users/Moa/Downloads/Kursplan%20-%20Bild%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Moa/Downloads/Kursplan%20-%20Bild%20(1).pdf) (Hämtad: 2018.10.26).

Skolverket (2017a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (reviderad 2017). Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet> (Hämtad: 2018.10.15).

Skolverket (2017b). *Läroplan för gymnasieskolan 2011, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen* (reviderad 2017). Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan> (Hämtad: 2018.10.15).

Skolverket (2017c). *Få syn på digitaliseringen på gymnasial nivå – Ett kommentarmaterial för gymnasieskolan, gymnasiesärskolan samt komvux och särvox på gymnasial nivå*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3784> (Hämtad: 2018.10.15).

Skolverket (2017d). *Kommentarmaterial till kursplanen i bild* (reviderad 2017). Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3818> (Hämtad: 2018.10.07).

Snickars, Pelle (2016). *Digitalism: när allting är internet*. Stockholm: Volante.

Statens Medieråd (2017). *Ungar och Medier 2017*. Stockholm: Statens Medieråd. <https://statensmedierad.se/publikationer/ungarochmedier/ungarmedier2017.2344.html> (Hämtad: 2018.10.05).

Statens Offentliga Utredningar, SOU 2008:109 (2008) *En hållbar lärarutbildning*. Statens offentliga utredningar. Stockholm: Utbildningsdepartementet. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2008/12/sou-2008109/> (Hämtad: 2018.10.21).

Säljö, Roger (2014). ”Den lärande människan - teoretiska traditioner” i Lundgren, Ulf P, Säljö, Roger & Liberg, Caroline (Red.). *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare* (s. 251–309). Stockholm: Natur & Kultur.

Tallvid, Martin (2016). *Skolan i ett digitaliserat samhälle*. Stockholm: Skolverket. https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api/v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/0-digitalisering/Grundskola/201_Leda_och%20lara_i_tekniktata_klassrum/del_01/Material/Flik/Del_01_Moment_A/Artiklar/D1_GRGY_01A_01_artikel.docx (Hämtad: 2018.10.08).

Thomsson, Heléne (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, Jan (2012). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

UNESCO (2011). *Medie- och informationskunnighet i skolan och lärarutbildningen*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

<http://www.unesco.se/kommunikation/medieutveckling-och-kapacitetsbyggande/medie-och-informationskunnighet/> (Hämtad: 2018.10.05).

Utbildningsdepartementet, SFS 2010:800 (2010a). *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

<http://rkrattsbaser.gov.se/sfst?bet=2010:800> (Hämtad: 2018.11.01).

Utbildningsdepartementet, SFS 2010:541 (2010b). *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*.

Stockholm: Utbildningsdepartementet. [https://www.lagboken.se/Lagboken/sfs/sfs/2010/500-599/d_632697-sfs-](https://www.lagboken.se/Lagboken/sfs/sfs/2010/500-599/d_632697-sfs-2010_541-forordning-om-andring-i-hogskoleforordningen-1993_100)

[2010_541-forordning-om-andring-i-hogskoleforordningen-1993_100](https://www.lagboken.se/Lagboken/sfs/sfs/2010/500-599/d_632697-sfs-2010_541-forordning-om-andring-i-hogskoleforordningen-1993_100) (Hämtad: 2018.10.25).

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

Stockholm: Vetenskapsrådet. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (Hämtad: 2018.10.21).

Widén, Anna J. (2016). *Bildundervisning i möte med samtidskonst Bildlärares professionella utveckling i olika skolformer*. Diss. Umeå: Institutionen för estetiska ämnen, Umeå Universitet.

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-125439> (Hämtad: 2018.10.21).

Åsén, Gunnar (2006). ”Varför bild i skolan? – En historisk tillbakablick på argument för ett marginaliserat skolämne”. I Lundgren, P, Ulf (red.) (2006). *Uttryck, intryck, avtryck- lärande, estetiska uttrycksformer och forskning* (s.107–119). Vetenskapsrådets rapportserie No. 4. Stockholm: Vetenskapsrådet. [http://konstfack.diva-](http://konstfack.diva-portal.org/smash/get/diva2:802805/FULLTEXT01.pdf)

[portal.org/smash/get/diva2:802805/FULLTEXT01.pdf](http://konstfack.diva-portal.org/smash/get/diva2:802805/FULLTEXT01.pdf) (Hämtad: 2018.10.16).

Örtgren, Hans (2012). ”The scope of digital image media in art education”. *Computers & Education*. No. 59.

pp. 793–805. <https://eric.ed.gov/?id=EJ967018> (Hämtad: 2018.10.15).

11. Bilagor

Bilaga 1 – Informationsbrev

Information samt förfrågan om medverkan i en intervjustudie med titeln: *Digitala verktyg i bildlärarutbildningen: En intervjustudie om studenters erfarenheter och upplevelser av digitala verktyg inom bildlärarundervisning*

Hej!

Jag heter Moa Bengtsson och skriver min examensuppsats på avancerad nivå inom ämnet Bild på Högskolan Dalarna. Syftet med min undersökning är att ta reda på hur bildlärarstudenter upplever att de under sin bildlärarutbildning förbereds för att undervisa om och med digitala verktyg samt hur de upplever sig rustade inför att undervisa om och med digitala verktyg. Dessutom vill jag ta reda på bildlärarstudenternas egen uppfattning och upplevelse av digitala verktyg och dess implementering i bildämnet. Jag är mycket intresserad av att få veta mer om dina erfarenheter, upplevelser och synpunkter kring det här området. Undersökningen kommer att genomföras i en intervju per telefon, vilket uppskattas ta cirka 30 minuter eller om så önskas via mejl.

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning. Deltagandet är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta ditt deltagande utan motivering. Det insamlade materialet kommer att behandlas och besvaras konfidentiellt och fingerat namn kommer att användas för dig som deltagande i studien. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Högskolan Dalarna.

Vidare upplysningar lämnas av:

Forskande lärarstuderande: Moa Bengtsson

E-post:

Telefon:

Handledare: Johnny Wingstedt

E-post:

Underskrift student

Ort och datum

Ja, jag vill delta i studien:

Namn deltagare

Ort och datum

Bilaga 2 – Intervjufrågor

Begreppet *digitala verktyg* att användas här som ett samlingsord för olika typer av digital teknik, vilket innebär olika sorters redskap, utrustning eller system och programvara. I Skolverkets *Få syn på digitaliseringen på gymnasial nivå* (2017:8) beskrivs digitala verktyg som ett övergripande begrepp, vilket innefattar allt från datorer, smarta telefoner, surfplattor (till exempel iPads), och digitalkameror till programvaror och internetbaserade tjänster som exempelvis sociala medier (Skolverket 2017:8).

Eftersom denna undersökning berör bildämnet avser digitala verktyg här främst sådana som använts vid en skapande process. Exempelvis datorer, digitalkameror, surfplattor, specifika bildredigeringsprogram som Photoshop och liknande. Dock innefattas även sådana digitala verktyg som används för att dela och presentera skapade alster med. Exempelvis kan dessa vara projektorer, specifika program och plattformar som PowerPoint, bloggar, YouTube mm.

Om dig

1. Hur gammal är du?

2. Vid vilken högskola/universitet studerar du och mot vilken inriktning (gymnasiet, högstaadiet etc.)?

Eller om du är nyutexaminerad;

Var studerade du?

När examinerades du?

Arbetar du som bildlärare och i så fall med vilken årskurs?

3. Vilket är ditt andra ämne (om du har något)?

4. Hur många terminer bild har du läst?

5. Använder du några digitala verktyg för bildskapande på din fritid och i så fall vilka?

6. Docent i pedagogik; Gunnar Åsén skriver i ”Varför bild i skolan – en historisk tillbakablick på argument för ett marginaliserat skolämne”:

”Om man ser bildämnet i ett historiskt perspektiv kan man se att det under årens lopp har skett gradvisa förskjutningar när det gäller ämnets innehåll och huvudsakliga fokus. I ett längre perspektiv har ämnet omvandlats från linearritning till teckning och så småningom till bild” (Åsén 2006:117).

Bildämnets syfte har förändrats med tiden. Varför behövs bildämnet i skolan, tycker du? (Exempelvis kan bildämnet ses som främst ett kommunikativt ämne, ett praktiskt-estetiskt ämne med fokus på det hantverksmässiga, som hjälpämne till andra ämnen, som en rolig avlastning, med fokus på fritt skapande, ett smakfostrande ämne, förberedande för samhällets visuella kultur mm).

7. Hur anser du att digitala verktyg och digitalt bildskapande bör integreras/implementeras i bildämnet?

8. Hur upplever du att implementeringen av digitala verktyg/digitalt bildskapande ser ut i ”verklighetens” skola?

Om utbildningen

9. Vilka digitala verktyg har du provat/ använt att skapa med inom bildlärarutbildningen (här kan även hjälpmedel vid redovisning av uppgifter etc. nämnas)?

10. Anser du att du fått den utbildning du behöver om digitala verktyg i bildämnet?

11. Vad ser du för fördelar/möjligheter resp. nackdelar/begränsningar med att som bildlärare undervisa med/om digitala verktyg?

12. Känner du till vad grundskolans och/eller gymnasieskolans läroplan säger om digitala verktyg i bildämnet och övergripande inom skolan?

13. Hur upplever du att det är att förhålla sig till grundskolans/gymnasieskolans läroplan när det gäller digitala verktygs implementering i bildämnet?

14. Har du fått utbildning om och med digitala verktyg i ditt andra ämne (om du har något)? Skiljer sig fokus på digitala verktyg i ditt andra ämne och ämnet bild, och i så fall hur?

15. Hur bekväm känner du dig med att i framtiden undervisa om och med digitala verktyg? Om du redan undervisar; hur bekväm kände du dig att undervisa om och med digitala verktyg när du började arbeta?

16. Skulle du vilja tillägga något annat, som rör det vi pratat om?

Referenser:

Skolverket (2017). *Få syn på digitaliseringen på gymnasial nivå – Ett kommentarmaterial för gymnasieskolan, gymnasiesärskolan samt komvux och särsvux på gymnasial nivå*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3784> (Hämtad: 2018.10.15).

Åsén, Gunnar (2006). ”Varför bild i skolan? – En historisk tillbakablick på argument för ett marginaliserat skolämne”. I Lundgren, P, Ulf (red.) (2006). *Uttryck, intryck, avtryck- lärande, estetiska uttrycksformer och forskning* (s.107–119). Vetenskapsrådets rapportserie No. 4. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på Internet: <http://konstfack.diva-portal.org/smash/get/diva2:802805/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad: 2018.10.16).

Bilaga 3 – Lista över digitala verktyg

Här har de digitala verktyg som använts inom bildlärarutbildningarna sammanställts under skapande verktyg, verktyg för redovisning samt delats in i hårdvaror och mjukvaror.

Skapande verktyg:

- **Hårdvara:**

Digitalkamera (systemkamera)

Mobiltelefon (smart)

Surfplatta

Dator (Windows och Mac)

Filmkamera

Mikrofon

- **Mjukvara, programvara:**

Adobe Photoshop (Bildredigeringsprogram)

Gimp (Bildredigeringsprogram)

Pixlr (Bildredigeringsprogram)

SumoPaint (Bildredigeringsprogram)

Apple Final Cut Pro (Videoredigeringsprogram)

Apple iMovie (Videoredigeringsprogram)

Adobe Premiere (Videoredigeringsprogram)

Adobe Premiere Pro (Videoredigeringsprogram)

Windows MovieMaker (Videoredigeringsprogram)

Apple iStopmotion (Stop motion bildredigeringsprogram)

Adobe Illustrator (Illustrationsprogram)

Adobe InDesign (Layout/ombryttningsprogram)

Appar: Davinci Eye (Illustrationsprogram), Pixlr (Kostnadsfritt fotoredigeringsprogram), Procreate (Illustrationsprogram).

Ej namngivna: illustration-, film-, stopmotion- och bildredigeringsappar för telefon och surfplatta.

Ej namngivet 3D grafikprogram

Ej namngivet Stop motion program

Ej namngivet illustrationsprogram

Verktyg för presentation:

- **Hårdvara:**

Projektor

Dator (Windows och Mac)

- **Mjukvara, programvara:**

Windows Office PowerPoint

Blogg (som loggbok)

Forum för diskussion inom kurs

YouTube (Video-delning)