

# Examensarbete för grundlärarexamen inriktning 4–6

Grundnivå

## Pennor och skärmar

---

**En studie om hur lärare i åk 4-6 använder sig av digitala verktyg och medier i bildundervisningen.**

**The pencils and the screens, a study on how primary school teachers use digital media in art class grades 4-6**

Författare: Pontus Danielsson

Handledare: Elin Låby

Examinator: Ann-Louise Sandahl

Ämne: Pedagogiskt arbete, inriktning Bild

Kurskod: APG247

Poäng: 15 hp

Examinationsdatum: 2025-03-27

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 (öppet tillgänglig på nätet, Open Access):

Ja

nej

# Innehållsförteckning

## 1. Inledning

## 2. Syfte och frågeställningar

## 3. Bakgrund

### 3.1. Ämnesrådets koppling till nuvarande och tidigare läroplaner

#### 3.1.1 Tidigare utvärderingar av digitala medier i bildämnet

### 3.2 Centrala begrepp

#### 3.2.1 Digitala medier

#### 3.2.2 Digital kompetens

#### 3.2.2 Digitalisering

### 3.3 Litteratursökning

### 3.4 Forskningsbakgrund

#### 3.4.1 Digitaliseringen och den digitala kompetensen

#### 3.4.2 Barns visuella kulturer i digital miljö

## 4. Teoretiskt perspektiv för studien

### 4.1 Diskursanalys, en analysmetod och teori

#### 4.1.1 Tematisering

## 5. Metod

### 5.1 Kvalitativ intervju

### 5.2 Validitet, reliabilitet och objektivitet

### 5.3 Urval och generaliserbarhet

### 5.4 Urvalsprocessen

### 5.5 Intervjuprocessen och transkriberingsprocessen

### 5.6 Deltagare i studien (lista med kolumner)

## 6. Etik

## 7. Resultat och analys

### 7.1 Digitalisering och digitaliseringsdiskursen

#### 7.1.1 Vilka resurser fanns? Hur används dem?

#### 7.1.2 Syn på digitalisering?

### 7.2 Digital kompetens och kompetensdiskursen

#### 7.2.1 Lärares digitala kompetenser

### 7.3 Visuell kultur och kulturdiskursen

## 8. Diskussion

### 8.1 Resultatdiskussion

### 8.2 Metoddiskussion

## 9. Slutsats och vidare forskning

## Bilaga A

## Bilaga B

## Abstrakt

Det som undersöks i denna studie är vilka digitala medier och utrustning det finns att tillgå i bildundervisningen, hur de intervjuade lärarna uttrycker sin digitala kompetens när det gäller bildundervisningen med digitala medier och utrustning samt hur de reflekterar kring de erfarenheter elever har från visuella kulturer på digitala medier. Utifrån dessa frågeställningar har jag fört tre kvalitativa intervjuer med 11 frågor (se bilaga A) som handlar om digitalisering i skolan och bildämnet, digital kompetens hos elever och lärare och barns digitala visuella kulturer. Datan som jag har analyserat har jag valt att göra utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv och har därför undersökt hur och vad lärarna uttryckt utifrån de frågor som ställdes och de svar som framkom. Lärarna hade mycket blandade åsikter och i intervjuerna lyfte de fram flera negativa uttryck och utsagor kring digitalisering, digital kompetens och barns digitala visuella kulturer. I dessa intervjuer var det tydligt att det negativa med det digitala lyftes starkare än det positiva, både inom skolan, ämnet, eleverna och samhället med ytterst lite fokus på den potentiellt positiva inverkan den kan ha. Trots det är det digitala nära till hands och utgör en stor del av vardagen för lärarna. Elevernas intressen, digitala kompetensarbeten och de digitala medierna var någonting lärarna önskade förbättra sina kunskaper om och fortsätta bedriva arbeten inom. Deras fortsatta vilja att utveckla sina digitala kompetenser trots negativa åsikter eller upplevelser visar hur relationen till digital teknik kan vara så komplex.

**Sökord:** Mellanstadiet, bildämnet, visuell kultur, digital kompetens, digitalisering

## 1. Inledning

Dagens digitalisering är extremt omfattande i hur den berör och förändrar människors liv. Vi ser och använder oss av digitala medier i allt möjligt, såsom marknadsföring och religion, politik och kultur samt kommunikation och nöje. Digitala medier och teknologi, såsom datorer, internet och TV-apparater, genomsyrar nästan alla delar av människors liv och barn i allt yngre åldrar nyttjar dessa medier för lika skilda skäl. Under barns uppväxt kommer de att interagera med digitala medier och det kommer att spela en roll i att forma deras förståelse, upplevelser och intressen. Medier såsom spel, reklam och videor från internet blir alltmer tillgängliga och flera av deras användare är barn.

När jag gick i mellanstadiet år 2007-2009 användes digitala medier sällan i något ämne och i bildämnet förekom de endast enstaka gånger. Lektioner kring digitala medier såsom internet och spel, något som var av intresse för mig och andra elever i min klass, stod ytterst sällan i centrum under någon lektion i varken låg- eller mellanstadiet. Lärarna var oftast inte intresserade av att prata om sådant som jag gillade. Ville inte lärarna prata om vad jag tyckte om? Kunde de ens använda youtube? När kunde vi göra skoljobb om våra spel och internetintressen? "Nej" var oftast oftast svaret och så fortsatte vi arbeta med pennor, papper och penslar igen. Inget intresse hos dem, var min känsla. Endast i högstadiet började vi ha tillgång till digitala medier som en del av lektionen och då handlade det sällan om vad vi elever gillade. Känslan fortsatte.

Idag, som lärarstudent och lärarvikarie, har jag observerat en mycket bredare implementering av digitala medier i klassrummen för låg- och mellanstadiet. Eleverna har ofta egna Ipads och datorer som skolan bidrar med. Dessa används ofta inom kärnämnen för att skriva, göra presentationer och söka information, men på bildlektionerna läggs de undan för pennor, papper och penslar. Digitala medier sågs nästan inte som viktiga i bildundervisningen, även i klasser där många elever hade ett stort intresse för dem. Digitala medier ska ha en närvaro i bildlektionen enligt kursplanen (Skolverket 2022, s. 30-31), men hur stor är den i praktiken och hur ser den ut? Används de bara där läroplanen kräver att de ska användas eller används de brett inom ämnet? I min personliga upplevelse så spelade de aldrig någon central roll under min skolgång och som lärarstudent och lärarvikarie i mellanstadiet är den till synes nästan lika frånvarande från bildundervisningen nu som den var för mig då. Så hur gör bildlärarna när de bemöter elever med digitala intressen? Använder de sig av elevernas intressen eller skjuts de åt sidan? Kan eleverna något om det digitala som inte lärarna kan, och i så fall, tas det vara på?

Denna studie är framtagen för att undersöka vad för sorts digitala medier bildlärare i mellanstadiet använder sig av, hur de gör det och i vilken utsträckning, och om/hur de tar vara på elevers digitala kompetens och digitala visuella kulturer i lektionen. Jag kommer att analysera aktuella och tidigare styrdokument, tidigare forskningsresultat kring digitala medier i skolan samt hur bildlärare i mellanstadiet använder sig av dem genom kvalitativa intervjuer.

## **2. Syfte och frågeställningar**

Syftet med denna studie är tredelat. Ett syfte är att få kunskap om hur lärare i årskurs 4-6 använder digitala medier i bildundervisningen. Ett annat är att få kunskap om hur lärarna ser på sin kompetens i att använda digitala medier i bildundervisningen. Det tredje syftet är att få kunskap om hur lärarna i sin undervisning förhåller sig till elevernas erfarenheter från digitala mediers visuella kulturer. Studien är utformad utifrån tre frågor som tar sin utgångspunkt för forskningsområdet. Dessa frågor är:

Vilka digitala medier och utrustning finns det i bild som lärare och elever kan använda och i vilken utsträckning?

Hur uttrycker lärarna sin kompetens när det gäller bildundervisning med digitala medier och utrustning?

Hur reflekterar bildlärarna på de erfarenheter elever har från visuella kulturer på digitala medier?

## **3. Bakgrund**

Här presenteras delar av skolans tidigare och nuvarande läroplaner för bildämnet mellan år 2000-2024. Här jämförs de med varandra och andra ämnen i syfte att belysa och jämföra deras olikheter kring digitala medier. Här betonas skolans värdegrund kring och uppdrag kring digitala medier och digital kompetens och kopplas till studiens ämnesområde. Därefter presenteras fyra centrala begrepp för studien; digitala medier, digital kompetens, digitalisering och visuell kultur, samt en genomgång av litteratursökningsprocessen. Därefter presenteras tidigare undersökningar från Skolverket mellan 2003-2015 som visar en historisk återblick i digitala mediers användning och tillgänglighet i bildämnet. Slutligen presenteras och problematiseras tidigare forskning i ämnesområdet.

### **3.1. Ämnesområdets koppling till nuvarande och tidigare läroplaner**

I det aktuella styrdokumentet Lgr22 finns det en mängd olika läroplaner med krav och kriterier som berör användningen av digitala medier och verktyg i de olika ämnena. En likhet mellan de tre läroplanerna (Lpo94; Lgr11; Lgr22) är att digitala medier ska användas för att uppnå målen för bildanalys under mellanstadiet. I Lpo94 (Skolverket 2000, s. 11) anges det att elever efter årskurs 5 och vid slutet av årskurs 9 ska kunna utföra kritiska analyser av bland annat reklam och propaganda. I Lgr11 och Lgr22 (Skolverket 2019, s. 28; Skolverket 2022, s. 31) föreskrivs att elever i åk 4-6 ska kunna analysera reklam- och nyhetsbilder samt hur de är

utformade. Här skiljer sig dock läroplanerna i vissa betydande ordval där den nuvarande läroplanen (Skolverket 2022, s. 31) stöttar analyser av mediebilder i sin helhet medan den föregående läroplanen endast belyser reklam- och nyhetsbilder. I Lgr94 (Skolverket 2000, s. 9) poängterades också reklam- och nyhetsbilder men även information i form av tredimensionell gestaltning, rörliga bilder och stillbilder.

Språket i de olika läroplanerna förändras över tiden i vad som betonas att analyseras i digitala medier. De enda likheterna som finns mellan dessa läroplaners mål för bildanalys av digitala medier är att alla ska analysera reklam och nyheter, endast den nuvarande och den föregående läroplanen har krav på att analysarbetet ska förekomma i mellanstadiet. Detta är intressant för denna studie då det visar hur bildämnets kriterier och förutsättningar för användning av digitala medier och verktyg har förändrats och utvecklats med tiden.

Det finns fler skillnader mellan dessa läroplaner än det gör likheter. I den nuvarande Lgr22 för bildframställning i årskurs 4-6 (Skolverket 2022, s. 30-31) finns det två punkter i det centrala innehållet som direkt utpekar krav på digitala medier och verktyg, där man belyser användning av fotografi, film, digital bildbehandling, och annat digitalt bildskapande samt redigering av fotografi och rörlig bild. I den föregående läroplanen, Lgr11, (Skolverket 2011, s. 27) fanns det endast en punkt i bildframställning för åk 4-6 som utpekade användning av digitala verktyg och medier, dessa var fotografering, filmande och digital bildbehandling samt hur de benämns medan äldre läroplaner inte belyste några direkta mål för mellanstadiet att uppnå (Skolverket 2000, s. 9). En av två tydliga skillnader mellan den nuvarande och tidigare läroplaner är hur den nuvarande läroplanen aktivt förespråkar användningen av fler digitala medier och verktyg än någon läroplan tidigare. I den nuvarande läroplanen så ska lärare även använda "annat digitalt bildskapande" inom bildlektionen, något som inte står i någon av de tidigare läroplanernas mål och centrala innehåll. Den andra skillnaden är hur den föregående läroplanen utpekar att undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla sin förmåga att skapa bilder med digitala medier, någonting som inte pekas ut av den nyare läroplanens sammanfattade förutsättningar (Skolverket 2011, s. 26; Skolverket 2022, s. 29).

Dessa aspekter gör att den nuvarande läroplanen i bild skapar fler incitament att använda fler digitala medier och verktyg i bildskapandet än tidigare, men ger inte samma krav att skapa förutsättningar för att utveckla dessa förmågor som i den föregående läroplanen. Bildlärare uppmuntras aktivt av läroplanen att använda fler digitala medier och utrustning i bildskapandet än tidigare men har inga krav på att skapa förutsättningar för att utveckla dessa förmågor.

Någonting läroplanerna också är olika i är hur de belyser digitala medier och verktyg i bildämnets syfte. I den nuvarande och den föregående läroplanen i bild (Skolverket 2011, s. 26; Skolverket 2022, s. 29) står det att eleverna ska få erfarenhet av visuell kultur i form av foto och film, någonting som inte betonas i de äldre läroplanerna i bild.

Detta problematiserar bildämnet nuvarande position något i jämförelse med den föregående läroplanen och skapar ett intressant område att undersöka hur man använder digitala medier och verktyg inom skolarbetet idag.

Bildämnet beskrivs som ett visuellt kommunikativt ämne där bildkommunikation är mekanismen för att kommunicera med andra, jämfört med svenskämnet och engelskämnet där kommunikationen är verbal och skriftlig (Skolverket 2022, s. 29, 35, 231). Bildkommunikation är en ytterst viktig aspekt för att skapa förståelse och kommunikation mellan människor, vilket gör att bildämnet i sin funktion och applikation kan betraktas som ett språkligt ämne.

*Kunskaper om bilder och bildkommunikation är betydelsefulla för att kunna uttrycka egna åsikter och delta aktivt i samhällslivet... Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar sin kreativitet och sitt intresse för att skapa och kommunicera visuellt. (Skolverket 2022, s. 29)*

I läroplanen för svenska finns det sex punkter för årskurs 4-6 som direkt utpekar användandet av digitala medier och verktyg som centralt innehåll (Skolverket 2022, s. 233-234). Det är en stor kontrast gentemot läroplanen i engelska som bara har en sådan punkt för årskurs 4-6 (Skolverket 2022, s. 37). Bildämnet har två punkter som berör digitala medier och verktygs användning i mellanstadiet, dvs. något fler än engelskämnet (Skolverket 2022, s. 30-31). Denna kontrast är inte representerad lika kraftigt i dessa ämnens syften, där bildämnet och svenskan båda belyser användningen av digitala medier och verktyg medan engelskämnet inte utpekar sådant alls (Skolverket 2022, s. 29, 230). Svenskämnet belyser att digitala medier ska användas för läsandet och skrivandet av texter, presentationer inför grupper, för informellt och formellt språkbruk och vid ordförståelse, medan det i bildämnet endast finns dessa krav vid bildskapandet (Skolverket 2022, s. 30-31, 33-34).

I svenskämnet är användningsområdena för digitala medier och verktyg brett angivna, men detsamma gäller varken för bildämnet eller engelskämnet. Det skapar en stor obalans i hur digitala medier och verktyg kan ta sin plats inom ämnena. Denna stora kontrast skapar obalans i att arbeta digitalt när det digitala får ett så stort spelrum inom ett språkligt ämne, men inte ett annat. Detta är viktigt att utpeka då det är en del av skolans värdegrund och uppdrag att se till att alla elever, oavsett var de bor, ska få en fullgod undervisning som utvecklar deras digitala kompetens (Skolverket 2022, s. 8). Bildämnet bär också det ansvaret, men har också färre och annorlunda krav att förhålla sig till jämfört med andra språkliga ämnen. Detta skapar två intressanta forskningsområden för denna studie. Ett område är vad för sorts digitala medier och verktyg som framkommer i bildämnet när kraven är så olika och ett annat är hur bildlärare, som ska utbilda eleverna i digital kompetens, ser på sin egen digitala kompetens.

### **3.1.1 Tidigare utvärderingar av digitala medier i bildämnet**

Tidigare utvärderingar av bildämnet från Skolverket belyser vad, hur och i vilken utsträckning digitala verktyg och medier tidigare använts. Detta är relevant för studien i syfte att synliggöra och tydliggöra bildämnets historia med digitala verktyg och medier men också för att belysa bildlärares tankar om sin digitala kompetens och hur digitaliseringen har utvecklats inom bildämnet. Utvärderingarna som gjorts är:

- *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003* av Skolverket är en utvärdering som ger en bild av grundskolans utveckling under 1990-talet, bland annat i bildämnet.
- *Läromedlens roll i undervisningen, Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap* av Skolverket från 2006 är en undersökning av läromedlens roll och funktion i engelska, samhällskunskap och bildämnet.
- *Bild i grundskolan - En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9* av Skolverket från 2015 är en utvärdering som undersöker hur undervisningen fungerar i bildämnet och belyser dess styrkor och utmaningar.

Skolans styrdokument utpekar olika områden där digitala medier och verktyg ska användas, men i praktiken så har skolornas verklighet sett väldigt annorlunda ut historiskt. I Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (Skolverket 2003, s. 38, 97) presenterades det hur digitala medier användes mycket sparsamt inom bildämnet i mellanstadiet på grund av en brist på tillgängliga material och lärarnas kompetens. Bildämnet ansågs som ett viktigt ämne för att bemöta ett samhälle där bildkommunikation får en större betydelse, men samtidigt var ämnet fast i en trend av traditionellt bildskapande (Skolverket 2003, s. 39). I en senare undersökning presenterades det att drygt hälften av intervjuade lärare i årskurs 5 anser att det finns bra eller ganska bra tillgång till datorer men att användandet av internet, datorprogram och spel förekommer mellan 57-95% mer sällan än en gång per termin eller aldrig (Skolverket 2006, s. 39-40, 43). Andra digitala medier och verktyg, såsom TV-program, filmer och CD-skivor användes nästan lika sällan, dvs mellan 53-93% (Skolverket 2006, s. 43). Detta belyser hur skolan har haft svårigheter under det tidiga 2000-talet att använda sig av digitala medier och verktyg i syfte uppfylla målen såsom dåvarande läroplan i bild förespråkade (Skolverket 2000, s. 5-9). Även om hårdvaran, som datorer, kan finnas tillgängliga så kanske inte den nödvändiga mjukvaran eller kompetensen finns tillgänglig för att nyttja en sådan digital resurs.

I den senaste utvärderingen som finns av bildämnet från Skolverket (2015, s. 76) visade datan att 80% av elever från åk 6 sällan eller aldrig har fotograferat, filmat eller redigerat i datorn tidigare. Tillgängligheten till, bland annat, digitala medier ansågs av deras lärare också vara otillräckliga (Skolverket 2015, s. 32-33). Tillgången till dessa digitala resurser har tidigare varit en stor brist för att kunna arbeta digitalt inom bildämnet, men även lärarnas kompetens ansågs vara bristande för att använda dem (Skolverket 2003, s. 38; Skolverket 2006, s. 36). I den senaste utvärderingen finns det ingen data som direkt talar om brister inom kompetensen för digitala medier och verktyg, men den utpekar att en stor majoritet av lärarna i åk 6 (80%) är angelägna om att få öka sin digitala kompetens (Skolverket 2015, s. 39). Detta utpekar en



liknande trend som sågs i de tidigare utvärderingarna kring tillgängliga digitala medier och verktyg men bristande kompetens (Skolverket 2006, s. 39-40, 43). Det bevisar en kontinuerlig trend där digitala medier och verktygs tillgänglighet har ökat medan kompetensen för att använda dem för bildämnets syfte inte har det. Trots detta ansåg lärarna i den senaste utvärderingen att flera av de centrala innehållen för den dåvarande läroplanen i bild (Lgr11) förekom oftare i lektionen, men detta ansåg inte eleverna och båda parter utpekade att det traditionella bildskapandet var fortfarande det vanligaste som förekom på lektionerna (Skolverket 2015, s. 92).

Dessa utvärderingar utpekar en historisk trend av bristande kompetens för att använda digitala medier och verktyg, även när de var tillgängliga, vilket inte var en garanti. Samtidigt finns det en trend som pekat mot att bildlärare i större utsträckning vill utveckla sina digitala kompetenser inom bildämnet. Vad som inte direkt undersöks i dessa utvärderingar är bildlärares vilja att implementera fler digitala verktyg och medier i undervisningen, dock är detta någonting som diskuteras vidare i forskningsbakgrunden.

Utvärderingarna från Skolverket är alla relativt gamla och utdaterade men förser studien med en viktig bakgrund som belyser hur bildämnet i praktiken har skiljt sig från tidigare läroplaners centrala innehåll. Det finns, för tillfället, inga nyare utvärderingar av bildämnet som är utförda av Skolverket. Det som går att utvinna från de tidigare utvärderingarna är en historisk bakgrund till vad, hur och i vilken utsträckning digitala medier har varit närvarande inom bildämnet, samt hur lärare tidigare har sett på sina egna digitala kompetenser. Samtidigt skapar bristen på nyare utvärderingar från Skolverket ett intressant forskningsområde för denna studie att ta reda på just hur digitala mediers användning har utvecklats framöver.

## **3.2 Centrala begrepp**

### ***3.2.1 Digitala medier***

Begreppet "digitala medier" används ofta inom olika kursplaner såsom i kursplanen för svenska (2022, s. 226-230), men får ingen direkt beskrivning av hur det används. Ordet "digital" beskriver Nationalencyklopedin (2024a) inom kontexten av modern elektronik som olika former av information som anges med bildskärmar och ettor och nollor (binära tal), oftast genom datorer. Ordet "medier" beskrivs som kanaler som sprider information och underhållning (Nationalencyklopedin, 2024b). Digitala medier kan vara både datorer, telefoner och webbplatser som man använder inom kontexten för att skapa lärande, men det kan också användas för att beskriva filmer, redigeringsprogram och bilder på en dator (Skolverket 2022, s. 30-31). Skolverket (2022, s. 27, 31, 150, 227) använder ofta begreppet inom kontexten för att beskriva digitala, elektroniska verktyg som ska användas inom olika ämnen för att arbeta med ljud, bild och text.

Digitala medier är ett brett begrepp som beskriver olika former av elektronisk digital teknik. Datorer och spel, telefoner och appar och olika sorters teknisk hårdvara och mjukvara som kan användas som verktyg för att presentera och skapa ljud, text eller bild är alla digitala medier. Detta är hur Skolverket använder begreppet och det är så denna studie kommer använda det också (2022, s. 27, 31, 150, 227).

### ***3.2.2 Digital kompetens***

Ett av de centrala begreppen för denna studie är digital kompetens. Enligt skolans styrdokument (Skolverket 2022, s. 8) ses digital kompetens som en förmåga att kunna använda, ha ett kritiskt och ansvarsfullt förhållningssätt till, värdera information och förstå risker som berör digital teknik. Digital kompetens målas upp i styrdokumentet som ett samlingsbegrepp för alla dessa förmågor som elever i skolan ska få en möjlighet att utveckla. Den digitala kompetensen ses som viktig att utveckla hos elever i skolan, vilket understryker att lärare också behöver kompetensen att föra en undervisning som utvecklar den digitala kompetensen.

Ett av arbetets syfte är att ta reda på hur lärarna ser på sin kompetens när det gäller att undervisa i bild med digitala medier, något som tidigare ansetts vara bristande (Skolverket 2015, s. 161). För att möjliggöra utvecklingen av elevernas digitala kompetens bör lärare ha eller få chansen att utveckla sin egen digitala kompetens för att kunna möjliggöra lärandet. Denna studie kommer därför att använda sig av Skolverkets användning av begreppet, som innefattar kunskapen att använda digitala medier, att ha ett kritiskt och värderande förhållningssätt till digital information och att förstå risker som berör digital teknik.

### ***3.2.2 Digitalisering***

Begreppet digitalisering används ofta inom skolan men det är sällan det får en direkt förklaring. Nationalencyklopedin (2024c) förklarar att digitalisering innebär att material av olika slag omvandlas till att kunna bearbetas av en dator. Nationalencyklopedin (2024c) förklarar också att begreppet används för att beskriva samhällets övergång till en mer digital värld med fler telefoner och datorer där digital teknik ersätter gamla, analoga maskiner.

Skolverket (2022, s. 7-8) uttrycker digitaliseringen som en del av vår komplexa verklighet och att skolan ska utveckla elevens förståelse för hur digitaliseringen påverkar både individen och samhällets utveckling. Begreppet digitalisering används för att beskriva en förändring av samhället där digital teknik blir allt vanligare, något som elever ska lära sig beakta. Skolverket (2022, s. 8, 29-31) uttrycker att elever även ska få använda sig av digital teknik i skolan, såsom i bildämnet. Dock har begreppet i tidigare studier inte endast varit en fråga om digital utrustning men även en fråga om ämnesparadigm och didaktik kring digitala medier och verktygs användning i skolan (Marner & Örtegren 2013, s. 675). Detta belyser att

begreppet digitalisering har en bredare applikation än den digitala utrustningen som finns tillgänglig. Det är även en fråga om hur de kan användas och till vilket ändamål.

Digitalisering är ett brett begrepp som berör implementering av digitala medier inom olika områden, vare sig det berör fysisk utrustning eller didaktik, detta är hur denna studie kommer att använda begreppet. Detta begrepp anses centralt för denna studie då ett forskningsområde är vilka digitala medier och utrustning det finns i bildämnet som lärare och elever kan använda och i vilken utsträckning, samt hur lärares kompetens att använda och undervisa med digitala medier ser ut.

### **3.2.4 Visuell kultur**

Inom skolans aktuella styrdokument (Skolverket 2022, s. 29-31) används begreppet visuella kulturer som en del av det centrala innehållet i bildämnet för alla grundskoleelever. Begreppet får ingen direkt beskrivning av hur det tolkas av Skolverket men används för att belysa exempel på olika visuella medier som gestaltar koncept och fenomen som elever ska bemöta. För årskurs 4-6 så ska eleverna få ta del av bilder ur deras visuella kulturer som gestaltar identitet, grupp tillhörighet och normer (Skolverket 2022, s. 30). I ett exempel på vad visuella kulturer kan vara så kan man titta på hur leksaksaffärer organiseras efter pojk- och flickavdelningar (Sparrman 2002, s. 23). Genom olika val av färger och produkter så har man visuellt kodat pojk- och flickavdelningarna. För pojkarna kan leksakerna vara actionfigurer med mörka och hårda färger, medan för flickorna så kan leksakerna vara dockor med ljusa och mjuka färger. Olika sorters visuella attribut kan vara redskap för att fastställa kulturella kön på olika sätt, såsom genom färger eller klädesplagg (Sparrman 2002, s. 23, 25-26). Visuell kultur som begrepp har tidigare tolkats som en utövande handling, ett sätt att göra, se och skapa där det man observerar med blicken blir centralt för hur vi tolkar och reflekterar över det vi ser (Stam 2011, s. 26-27, 37). Färgerna, leksakerna och även leksakernas kategorier som actionfigurer och dockor är valda med avsikt att signalera vad som är pojkars respektive flickors leksaker i affären. Leksakernas design blir visuella kulturer för vad som betecknas som pojkars och flickors leksaker.

Visuella kulturer finns inte bara i leksakerna i leksaksaffären, men de existerar också digitalt i det visuella som skapas och sprids via internet. Ett exempel på digitala visuella kulturer är "selfies", där ungdomar och barn tar en viss vinklad bild av sig själva i syfte att visa andra och få självbekräftelse (Björck 2014, s. 23). På nätet skapas och sprids många varierade visuella kulturer som ofta vänder sig till just barn genom olika medier såsom spel, filmer, webbcomics och digitala bilder.

Visuell kultur är ett brett begrepp som berör allt det visuella som människan gör, ser och skapar inom olika kulturer, även barns visuella kulturer. Skolverket utpekar bilder ur elevers visuella kulturer som ett centralt innehåll inom bildämnet som eleverna ska få erfarenhet av (Skolverket 2022, s. 29-31). Bildlärare har som krav av läroplanen att ta vara på elevers

visuella kulturer i lektionen, men det är inget krav att läraren utgår från visuella kulturer i digitala miljöer. Detta skapar ett intressant forskningsområde för denna studie att ta reda på hur lärare reflekterar på barns erfarenheter i visuella kulturer från digitala miljöer.

### 3.3 Litteratursökning

Denna studie har begränsat sig till att endast använda avhandlingar och forskningsartiklar som genomgått peer review-granskning samt en masteruppsats.

Sökprocessen gjordes med en del sökord som till största delen valts från den nuvarande läroplanen. Sökorden som varit centrala för sökprocessen har varit digitalization, visual culture, digital competence och digital literacy. Dessa sökord anses centrala för denna studies syfte att undersöka hur, vad och i vilken utsträckning lärare använder sig av digitala verktyg och medier i bildundervisningen. Flera av dessa sökord finns inom den nuvarande läroplanen där den berör digitala mediers användning inom skolan likväl som i bildämnet, vilket också var en anledning till att de valdes (2022, s. 7-8, 29-31). Flera av sökorden som användes i sökprocessen förblev också centrala begrepp för studien på grund av deras koppling till den nuvarande läroplanen och forskningsområdet.

Den tidigare forskningen som använts har presenterat data och forskningsresultat som är av intresse för denna studies syften, forskningsområde och frågeställningar. En del av studierna har undersökt digitala mediers användning i bildämnet, medan andra har undersökt digitaliseringen i skolan och barns digitala kompetens. De studier valts ut är som följande:

- *Visuell kultur som pedagogisk praktik - ett nytt bildämne eller en angelägenhet för skolans alla ämnen? En kartläggning av visuell kultur som begrepp och pedagogisk strategi* av Maria Stam. En masteruppsats från 2011 som kartlägger visuell kultur som begrepp och strategi genom att undersöka visuell kulturpedagogik hos tre lärare i Danmark.
- *“Klicka där” - En studie om bildundervisning med datorer* av Catrine Björck från 2014 är en doktorsavhandling som undersöker hur högstadielärare i bild kan skapa rum för bildpedagogiskt lärande i undervisningen med fokus på digitalt bildarbete. Studien tog plats på en högstadieskola med 24 elever i åk:7.
- *Teachers' negotiation of the cross-curricular concept of student digital competence* av Christina Löfving från 2023 är en forskningsrapport som redovisar fynd från en studie där 41 lärare från tre högstadieskolor i Sverige intervjuades kring deras uppfattningar av elevers digitala kompetens och hur den kan utvecklas.
- *Four approaches to implementing digital media in art education* av Anders Marner & Hans Örtengren från 2013 är en forskningsartikel som undersöker och diskuterar fyra implementeringar av digitala medier i bildämnet: motstånd, addering, inbäddning och

digitala mediers dominans. Denna studie tog plats på nio svenska högskolor i 20 olika klasser

- *Art Technology Integration: Digital Storytelling as a Transformative Pedagogy in Primary Education* av Victoria Pavlou från 2019 är en vetenskaplig artikel från Cypen som undersöker hur digital teknologi har integrerats i två mellanstadieklasser i bildlektionen och diskuterar hur man kan skapa lärandetillfällen kring olika samhällsproblem och mobbning.
- *Framing adequate digital competence in early childhood education* av Davoud Masoumi & Maryam Bourbour från 2023 är en studie som undersöker 13 svenska förskolor i syfte att undersöka vad adekvat digital kompetens är tidigt i barndomen och vad som karaktäriserar det enligt barnens lärare.
- *Cultural background in digital literacy of elementary and middle school students: Self-appraisal versus actual performance* av Shlomit Hadad, Abeer Watted och Ina Blau från 2024 är en forskningsstudie som undersöker den digitala kompetensen (digital literacy) hos 634 elever från minoritetsgrupper i Israel med deras kulturella bakgrunder.
- *Visuell kultur i barns vardagsliv – bilder, medier och praktiker* av Anna Sparrman från 2002 är en tvärvetenskaplig avhandling som studerar barn som kulturella aktörer där de observeras i interaktion med varandra, bilder och medier på ett fritidshem.

### **3.4 Forskningsbakgrund**

#### **3.4.1 Digitaliseringen och den digitala kompetensen**

Digitalisering i bildlektionen kan innebära både stora möjligheter och utmaningar för lärare likväl som för elever. Vi lever i ett samhälle där det är avgörande att man besitter en viss digital kompetens för att aktivt kunna delta i samhället, arbetet och skollivet. Som nämnts tidigare (se avsnitt 3.1 Ämnesområdets koppling till nuvarande läroplaner) så har läroplanen övergripande krav på skolan att utveckla elevers digital kompetens men att bildämnet läroplan har förhållandevis få krav att arbeta digitalt jämfört med andra kommunikativa ämnen. Trots de till synes få kraven har tidigare forskare, exempelvis Björck, uttryckt att bildämnet har en stor roll att fylla när det gäller utvecklingen av digital kompetens:

Genom att arbeta med hur bilder och visuella uttryck kommunicerar kan elever utveckla förmåga att läsa och förstå medieuttryck. Genom att arbeta med digitala tekniker ges möjlighet för eleverna att utveckla förmågan att själv använda tekniken för att uttrycka sig via media. (Björck, 2014, s. 16-17)

I studier som tidigare har undersökt integrering av digitala medier och verktyg i bildämnet har det visats att det bidragit starkt till barns möjlighet att uttrycka sig om samhällsämnen och personliga upplevelser, att använda teknologi och aktivt delta i lektionerna (Pavlou 2020, s. 195, 208). Att använda digital teknik i bildämnet kan även ha en inverkan på elevers förmåga

att göra skolarbeten, såsom i presentationer eller diskussioner om vad det visuella kommunicerar (Björck 2014, s. 187). Att arbeta med digitala medier på olika sätt inom bildämnet kan vara positivt för skolans uppdrag att utveckla elevers digitala kompetens (Skolverket 2022, s. 8), såsom att utveckla ett kritiskt och ansvarsfullt förhållningssätt till digital teknik. Det anses också finnas positiva aspekter med att ha digitala medier så tidigt som i förskolan där de blir en viktig artefakt för att utveckla digital kompetens och skapa jämlikhet i elevernas framtida utbildningsmöjligheter (Masoumi & Bourbour 2024, s. 20619).

Trots dessa positiva aspekter så existerar det ett flertal hinder och utmaningar till digitalisering, både för bildundervisningen och skolan som helhet. Tidigare studier presenterar att sju av nio undersökta skolor antingen adderat digitala medier i bildämnet vid ytterst få och specifika tillfällen eller gjort motstånd till att integrera digitala medier till bildundervisningen (Marner & Örtegren 2013, s 678-680). Motståndet till digitaliseringen kom från en blandning av arbetsklimatet, ekonomin och en skepsis till digitalisering. Där man adderade digitala medier så gjordes det utanför den ordinarie bildlektionen och förblev en egen och alternativ undervisning under en begränsad tid. Att skolor inte har den ekonomi eller arbetsklimat som behövs för att utföra en bildlektion med digitala medier är betydande ramfaktorer som begränsar möjligheterna för både lärarna och eleverna. Att arbetsklimatet blir en ramfaktor kan ses även i andra studier där en klass på 24 elever fördelats i två grupper och trots denna fördelning fanns det fortfarande svårigheter att använda digitala medier och verktyg (Björck 2014, s. 88, 186)

Dock även när lärare har tillgång till digitala medier och verktyg så finns det andra betydande ramfaktorer som spelar in. En ramfaktor som presenteras i flera studier är elevers och lärares varierade digitala vanor. Studier (Björck 2014, s. 16, 186) har tidigare presenterat att majoriteten av de konversationer som tog plats under bildlektionerna var hur man använde bildredigeringsprogrammen. I andra studier (Löfving 2023, s. 1528-1529) presenteras det att eleverna hade goda kunskaper i att använda digitala medier och verktyg för aktiviteter utanför skolan men hade bristande grundlig kunskap i att använda dem för skolarbeten. Dessa fynd är dock inte unika för svenska skolor. I en internationell studie från Israel (Hadad, Watted & Blau 2023, s. 1591) fann man att elever från mellan- och högstadiet hade en väldigt låg nivå av "digital literacy", ett begrepp som ungefär betyder digital kompetens, och uttryckte ett behov att öka denna litteracitet i syfte att bättre förbereda eleverna att hantera digitala miljöer. Detta visar en rad olika faktorer som kan bli hinder i att involvera digitala medier i bildundervisningen. Ramfaktorer såsom ekonomi, arbetsmiljö, skepsis och varierande digitala vanor är viktiga att överse i hur digitala medier och verktyg kan användas inom bildämnet, men de bör inte bli hinder för implementering. Skolverket (2022, s. 29-32) kräver att digitala medier och verktyg ska användas inom bildämnet och detta kan därför inte uteslutas som moment.

Ovanstående leder till frågan; hur implementerar man digitala medier och verktyg i bildämnet? Svaret på en sådan fråga kan variera från skola till skola. Marner & Örtegren (2013, s. 671) har observerat hur digitala medier och verktyg har implementerats på fyra olika

sätt i bildämnet; motstånd, addering, inbäddning och digitala mediers dominans. I fall där digitala medier möter motstånd anses de vara irrelevanta gentemot de traditionella verktygen för bildlektionen, såsom penslar och pennor (Marner & Örtegren 2013, s. 678-679). Det digitala ses som främmande hos både elever och lärare och möter motstånd i att bli en del av undervisningen. När digitala medier adderas till bildämnet görs de i små omgångar vid specifika tillfällen som speciella aktiviteter och uppgifter då det digitala fortfarande kan vara främmande, vilket är en implementering som anses inte räcka om digitala medier ska användas till sin fulla kapacitet enligt Marner & Örtegren (2013, s. 680-681). Inbäddning av digitala medier innebär att det digitala inte längre är någonting främmande utan istället blivit en del av den vardagliga lektionen och kan användas på olika sätt (Marner & Örtegren 2013, s. 681-683). Vid detta stadiet är frågan vad bildämnet kan göra med de digitala medierna istället för vad det digitala har med bildämnet att göra. I det sista stadiet diskuteras de digitala mediernas dominans, där digitala medier är det enda verktyget som används i lektionen och andra viktiga aspekter av bildundervisningen blir undantryckta (Marner & Örtegren 2013, s. 683-684). När digitala medier implementeras på detta sätt blir digital teknologi det centrala för undervisningen istället för andra centrala aspekter i bildundervisningen, såsom kommunikation och kreativitet. Lärare har tidigare rapporterat att de varit oroadade att deras elever inte var kreativa och kände sig begränsade i sitt inflytande på elevernas kreativitet i undervisningen (Löfving 2023, s. 1530).

Ramfaktorerna ser således olika ut på olika skolor och alla lärare måste hitta strategier för att använda digitala medier i undervisningen, både i bildundervisningen och generellt. Pavlou (2019, s. 202) fann i sin studie att elevernas engagemang och motivation för det digitala arbetet var högt då de hade stor frihet att välja vad deras projekt skulle handla om. Detta kan belysa hur lärare kan arbeta med digitala medier i undervisningen men som redan nämnts tidigare så kan detta variera från skola till skola.

Två centrala intressen för min studie är att ta reda på vilka digitala medier som används i bildämnet och hur lärarna ser på sin egen kompetens när det gäller att utifrån styrdokumentet använda digitala medier i bildundervisningen. Lärares strategier kan variera från klass till klass och från skola till skola, men trots detta ska bildämnet ta hänsyn till alla elevers rätt att få utveckla digital kompetens. Det är inte endast bildämnets arbete att göra detta men det är mycket intressant för studien att se hur/om lärarna i ämnet gör det.

### ***3.4.2 Barns visuella kulturer i digital miljö***

Barns visuella kulturer påverkas starkt av deras användning av digitala medier, såsom sociala medieplattformar, filmer och spel. Det är en viktig tillgång att kunna tolka den visuella kulturen som finns i samhället, både för att kunna delta i den och förstå viktiga signaler och konventioner, något som bildlärares undervisning ska bidra med (Sparrman 2002, s. 27; Skolverket 2022, s. 29). Många av dagens digitala medier är designade för att användas utanför skolan och i ungdomsgrupper och att endast addera digitala medier till det

traditionella bildskapandet tar inte visuella kulturer och ungdomskulturer i åtanke (Marner & Örtegren 2013, s. 674, 680-681). Detta gör att arbetet med digitala medier i bildundervisningen behöver ta plats för att barns visuella kulturer ska kunna beaktas i bildundervisningen. Bildämnet har tidigare varit fast i en trend av traditionellt bildskapande där 80% av elever i åk 6 sällan eller aldrig fotograferat eller redigerat bilder tidigare (Skolverket 2003, s. 39; Skolverket 2015, s. 76). Tidigare studier har utpekat ramfaktorer som har förhindrat integreringen av digitala medier, men detta skapar ett dilemma då digitala medier ska finnas i bildundervisningen (Marner & Örtegren 2013, s. 678-680; Skolverket 2022, s. 30-31).

Trots dessa ramfaktorer och att bildämnet varit fast i traditionellt bildskapande finns det ett flertal områden där digitala medier kan vara till stor nytta, såsom i att arbeta med visuella kulturer. I en tidigare studie (Stam 2011, s. 31-32) fann man att lärare anser att i arbeten kring visuell kultur kan fokus läggas på innehållet och formen istället för på bildproduktion. Att arbeta med visuell kultur kan skapa möjligheter för lärare att arbeta med andra områden än traditionell bildproduktion och i detta område kan digitala medier vara till betydande hjälp:

När bildundervisning bedrivs med hjälp av digitala tekniker som exempelvis en dator ges möjlighet att arbeta med nya områdena. När elever får tillgång till bilder från exempelvis nätet ges en annan möjlighet att använda och kombinera bilder och texter som de själva inte åstadkommit från grunden. Detta ger nya potentialer till aktivt deltagande i vår visuella kultur. (Björck 2014, s. 17-18)

I barns digitala miljöer finns det olika visuella kulturer som lärare bör beakta inför bildundervisningen, såsom "selfies" där ungdomar och barn tar en viss vinklad bild av sig själva i syfte att visa andra och få självbekräftelse (Björck 2014, s. 23). I Björcks studie (2014, s. 204) förklarar hon att om man arbetar med digitala aspekter, såsom selfies och sociala hemsidor som eleverna själva besöker, kan man skapa förståelse i hur vi ser oss själva på internet och i andra sammanhang. Barns visuella kulturer existerar till stor del på och via internet och detta skapar ett viktigt centrum från där dessa visuella kulturer kan utvinnas och användas som resurser, både i bildundervisningen och i andra ämnen. Elever har tidigare rapporterats använda internet för att lära sig att virka, spela piano eller hålla sig uppdaterade på den nutida kulturen genom sociala medier där de laddar upp filmklipp och bilder (Löfving 2023, s. 1528, 1530).

Det har samtidigt funnits en oro hos lärare att elever inte är så värst kreativa och att de förblir primärt konsumenter av film istället för producenter, samt att lärarna känner sig begränsade i att influera elevernas kreativitet (Löfving 2023, s. 1530). Detta är ett område där bildämnet kan ha en betydande roll. Att arbeta med filmer som gestaltar visuella kulturer är en del av bildundervisningen (Skolverket 2022, s. 29) och i dessa skeden bör lärare hitta strategier för att effektivt kunna arbeta med dem. I en tidigare studie av Pavlou (2019, s. 198) fann hon att genom digital storytelling såsom stop-motion animationer kan barn lära sig om nutida visuella kulturer som kan relatera lärandet till deras dagliga liv. I dessa skeden får barnen chansen att



vara producenter istället för konsumenter av media som gestaltar barns visuella kulturer baserade på egna upplevelser och samhällsfrågor (Pavlou 2019, s. 198, 202, 208). Studier har funnit att lärare anser att barn tidigt i barndomen behöver gå från konsumenter till producenter för att kunna lyssna, skapa och utveckla berättelser med digitala medier (Masoumi & Bourbour 2024, s. 20624-20625).

Det finns flera visuella kulturer i barns digitala miljöer som bildlärare bör nyttja i undervisningen. Samtidigt finns det ramfaktorer såsom ekonomiska förhinder, digital kompetens eller en skepsis till digitala medier som kan vara betydande hinder eller begränsningar i det arbetet. Med den tradition av praktiskt bildskapande som präglat bildundervisningen tidigare och kraven från Skolverkets nuvarande läroplan i bild (2022, s. 29-32) så skapar detta ett intressant forskningsområde för denna studie: att undersöka just hur och om arbeten kring visuell kultur i barns digitala miljöer utformas i undervisningen.

## 4. Teoretiskt perspektiv för studien

Här presenteras och beskrivs det teoretiska perspektiv som anses vara tillämpligt för denna studie samt hur det kopplas till den valda datainsamlingsmetoden, vilket är kvalitativa intervjuer. Det valda teoretiska perspektivet, diskursanalys, beskrivs tillsammans med två begrepp; diskurs och tematisering. Efter att det teoretiska perspektivet och begreppen beskrivs presenteras tre kategorier för olika diskurskategorier som berör studiens syfte, frågeställning och insamlade empiri.

### 4.1 Diskursanalys, en analysmetod och teori

Som nämndes tidigare i inledningen till denna studie har jag valt att använda mig av kvalitativa intervjuer som datainsamlingsmetod, vilket kommer att fördjupas i ett senare avsnitt. För att då undersöka vad som sägs i intervjun måste det tolkas, vilket kulminerar i att ha en passande analysmetod och teori för det som undersöks. Diskursanalys som analysmetod och teori kan kortfattat beskrivas som ett sätt att undersöka hur språket är betydelsebärande för hur vi förstår världen (Svensson 2019, s. 16). Diskursanalysens teoretiska utgångspunkt är att språket är en handling för att beskriva världen, samt hur diskurser kan begränsa eller förstärka föreställningar eller stereotyper (Svensson 2019, s. 16, 31-32). Begreppet diskurs har beskrivits som ett ord som ursprungligen härstammar från akademins värld och har betytt konversation, diskussion och tal (Svensson 2019, s. 20). I Nationalencyklopedin (2024d) definieras diskurs som en helhet av sammanhängande uttryck, påståenden och begrepp i syfte att yttra sig och samtala om någonting. Detta gäller dock inte bara *vad* någon säger men även i de små gester, såsom pauser, tvekanden, avbrott och stamningar som också är en del av att uttrycka sig (Svensson 2019, s. 16). Exempelvis kan diskurser vara utsagor och uttryck om styrning och ledning av organisationer av olika slag. Utsagorna kan formas till en diskurs, i

detta en managementdiskurs (Svensson 2019, s. 16, 20-21). Diskurser som begrepp för det diskursanalytiska perspektivet kan således beskrivas som någonting man ger uttryck för, både genom tal och genom gester.

I denna studie används diskurs som ett begrepp för informanternas gemensamma och skilda utsagor och uttryck om studiens tre områden; digitalisering, digital kompetens och visuell kultur i digital miljö. Det innebär att hur de intervjuade bildlärarna uttrycker sina utsagor har betydelse för att förstå deras situation och position till studiens tre områden. De uttryck som bildlärare gör om digitala medier kan variera stort och hur de arbetar med dem kan variera lika brett också. Dagens skolparadigm och attityder gentemot digitala medier på olika skolor kan exempelvis ha en betydande roll i hur de implementeras, från direkt motstånd till dess fulla dominans (Marner & Örtegren 2013, s. 671). Jag kommer att använda dessa utsagor, gester och uttryck för att undersöka och tolka deras upplevelser och åsikter om digitalisering, digital kompetens och visuell kultur i digital miljö. Detta är för att få en djupare förståelse för informanternas upplevda verklighet utifrån det som sägs i intervjuerna. Det som informanterna ger uttryck för kommer även att kategoriseras, vilket jag kommer att förklara vidare i en kommande underrubrik om tematisering.

Diskursanalysen som analysmetod och teori anses som passande då denna studies datainsamlingsmetod utgår från att ta reda på och skapa en djupare förståelse för hur lärare ger uttryck för sina erfarenheter genom intervjuer (Larsen 2018, s. 167; Brinkmann 2024, s. 16). Att utföra en diskursanalys som forskare innebär att studera hur personer i ett samtal skapar en förståelse av verkligheten och därefter tolka den (Larsen 2018, s. 167). Genom samtalen kan jag som forskare använda diskursanalys som analysmetod och teori för att tolka, förstå och studera hur bildlärarna pratar, hur de använder ord och gester och även förhållandet mellan bildlärarna och skolkulturen som de är en del av (Larsen 2018, s. 167; Svensson 2019, s. 16). Diskursanalysen används då i denna studie för att undersöka de utsagor och uttryck bildlärare gör kring digital kompetens, digitalisering och elevers visuella kulturer i digital miljö.

#### ***4.1.1 Tematisering***

Tematisering som begrepp för diskursanalys innebär att man skapar kategorier som på bästa sätt sammanfattar det man har upptäckt i sitt empiriska material (Svensson 2019, s. 142). Som beskrevs i tidigare underrubrik kan till exempel utsagor och uttryck om styrning och ledning av organisationer av olika slag bli benämnda som en viss diskurskategori, vilket i föregående stycke var en managementdiskurs (Svensson 2019, s. 20-21). Kategorier skapas av forskaren och är avhängiga dennes intressen och de forskningsfrågor som formuleras för studien (Svensson 2019, s. 142). I denna studie finns det tre syften som berör olika områden. Ett syfte är att få kunskap om hur lärare i årskurs 4-6 använder digitala medier i bildundervisningen. Ett annat är att få kunskap om hur lärarna ser på sin kompetens i att använda digitala medier i bildundervisningen. Det tredje syftet är att få kunskap om hur lärarna i sin undervisning

förhåller sig till elevernas erfarenheter från digitala mediers visuella kulturer. Utifrån dessa tre områden finns det tre forskningsfrågor:

Vilka digitala medier och utrustning finns det i bild som lärare och elever kan använda och i vilken utsträckning?

Hur uttrycker lärarna sin kompetens när det gäller bildundervisning med digitala medier och utrustning?

Hur reflekterar bildlärarna på de erfarenheter elever har från visuella kulturer på digitala medier?

Utifrån studiens syften och frågeställningar samt den insamlade empirin fanns det tre kategorier som informanternas utsagor faller inom; mediediskursen, kompetensdiskursen och kulturdiskursen. Dessa kategorier skiljer sig från varandra på olika sätt men det kan vara så att vissa av dessa kategorier överlappar varandra ibland, vilket är svårt att undvika men ändå viktigt att förklara (Svensson 2019, s. 142). Något som gäller för alla tre kategorier är att informanternas utsagor och åsikter kring dessa diskurser kan variera, både positiva och negativa, säkra och osäkra. Ibland kan även vissa utsagor från en kategori överlappa med en annan eller flera kategorier. Vilka diskurser informanternas utsagor och uttryck tillhör beror huvudsakligen på vilken av frågekategorierna de besvarar (se Bilaga A) men det kan också bero på hur de uttryckt sig i andra frågeställningar. I frågeställningarna som berör digitalisering (se bilaga A) antas lärarna primärt göra uttryck för digitaliseringsdiskurserna, men i frågor om digitalisering kan även kompetens- eller kulturdiskursen också förekomma. När detta händer kommer det presenteras löpande i avsnittet Resultat och analys. Här presenteras diskurskategorierna, hur de är uppställda och vad kraven för dem är:

### *Digitaliseringsdiskursen*

Digitaliseringsdiskursen innefattar de utsagor och uttryck som informanterna yttrar om olika digitala medier och digitalisering, både i skolan och i samhället. Uttryck som berör digitala medier, hur de nyttjas, digitala arbetssätt och informanternas egna åsikter om digitalisering faller under denna kategori.

### *Kompetensdiskursen*

Kompetensdiskursen innefattar utsagor och uttryck som informanterna yttrar om digital kompetens på olika sätt. Uttryck som berör informanternas egna eller elevernas digitala kompetens, samt olika arbetssätt som handlar om digital kompetens i bildämnet faller under denna kategori.

### *Kulturdiskursen*

Kulturdiskursen innefattar utsagor och uttryck som informanterna yttrar om barns och ungas olika kulturer i digital miljö. Uttryck som berör elevernas visuella kulturer, vilka de är, hur de uppfattas och används i bildlektionerna av informanterna faller under denna kategori. Detta innefattar primärt visuella kulturer, då det är inriktningen för studien, men även andra digitala kulturer som kan nämnas såsom musik.

## **5. Metod**

I detta avsnitt beskrivs studiens val av metod, kvalitativa intervjuer. Först beskrivs kvalitativa intervjuer och hur jag som forskare ska förhålla mig till informanterna. Därefter presenteras en genomgång av hur studien förhåller sig till validitet, reliabilitet och objektivitet. Sedan beskrivs urvalet av informanter för studien tillsammans med studiens generaliserbarhet. Därefter beskrivs urvalsprocessen och dess komplikationer genom studiens gång samt en kort beskrivning av hur intervju- och transkriberingsprocessen gick till. Avslutligen presenteras även deltagarna för studien tillsammans med relevant information.

### ***5.1 Kvalitativ intervju***

Inför alla studier behövs det metoder för datainsamling som är passande för studiens syfte. I denna studie är intresset att undersöka bildlärares utsagor och uttryck kring digital kompetens, digitalisering och elevers visuella kulturer i digital miljö. Ett antagande för denna studie är att lärare och elever som går i skolan idag har med sig vissa erfarenheter om digitala medier som de inhämtat utanför skolan. Detta kan vara allt från reklam på stora skärmar till arbetssätt i skolan och hemma till sociala medier i ens egen telefon.

För att uppnå denna studies syfte valdes kvalitativa intervjuer som den primära datainsamlingsmetoden, då det sågs som mer passande inför studien än en kvantitativ metod. I kvantitativa metoder, såsom genom experiment och enkäter, undersöker man olika samband under kontrollerade omständigheter där forskaren som undersöker fenomenet och den som undersöks inte vet vad som jämförs (Nehls 2024, s. 83). Intervjuer framstår som mycket viktiga för att förstå centrala aspekter av vår samtalsvärld och för att samla kunskap om olika diskurser i personers sociala verklighet genom samtal (Brinkmann 2024, s. 16; Dalen 2015, s. 15). Att då använda experiment eller enkäter som metod för denna studie är inte lika passande som att använda intervjuer, som är en kvalitativ metod (Brinkmann 2024, s. 16), då studien grundas i att undersöka det som lärarna säger om studiens tre ämnesområden.

Då studien undersöker bildlärares utsagor och uttryck kring digital kompetens, digitalisering och elevers visuella kulturer i digital miljö så krävs en passande intervjustruktur, vilket för denna studie är den semistrukturerade intervjuformen. I den semistrukturerade intervjun, vilket är den mest vanliga och utbredda intervjuformen, är frågorna förbestämda men tillåter

för följdfrågor för att få så fyllig information som möjligt (Dalen 2015, s. 34; Stukát 2014, s. 44). Detta skiljer sig från den strukturerade intervjun som istället utgår från slutna frågor med en bestämd formulering som ofta används vid surveys (Brinkmann 2024, s. 36; Stukát 2014, s. 43). Båda strukturerna är mer trygga för intervjuaren då frågeställningen är strukturerad och ordnad, men den strukturerade intervjun är mer sluten i sina frågeställningar och är menad att leda till mer mätbara resultat (Dalen 2015, s. 34; Stukát 2014, s. 43). De frågor som jag har formulerat inför intervjuerna (se bilaga A) är inte slutna frågor. De är formulerade lika för alla informanter men det kan finnas vissa tillfällen där följdfrågor kan förekomma. Det jag är intresserad att undersöka i dessa intervjuer är de diskurser som uttrycks och att utföra en diskursanalys av dem, vilket den semistrukturerade intervjun är bättre anpassad för (Brinkmann 2024, s. 40-41). Informanterna är de som huvudsakligen ska få föra talan i intervjuerna medan jag tar en mer passiv roll som lyssnare.

Ett förhållande som jag som forskare bör ha i åtanke är min solidaritet med intervjupersonerna, något som är särskilt aktuellt när forskaren undersöker ett område som berör dem själva (Dalen 2015, s. 22). I detta fall är det något av vikt då jag som forskare är en lärarstudent med bildämnet som specialinriktning och jag söker att studera och intervjua bildlärare om specifika aspekter av bildämnet. Solidaritet kan få betydelse vid tolkning av data och vid förmedling av resultat då forskarens framställning av tematiken kan upplevas som oigenkännlig eller provocerande hos informanterna (Dalen 2015, s. 22). Det ska därför tydligt framkomma vad det är som informanterna har sagt och hur det tolkas för en intervjuundersökning (Stukát 2011, s. 132). Forskningen ska försöka förstå bildlärares olika situationer och erfarenheter när det gäller digital kompetens, digitalisering och digitala visuella kulturer. Vissa av dessa aspekter berör inte bara bildämnet utan skolväsendet som helhet och detta skapar ett intressant område att undersöka för bildämnet, speciellt för mig som forskare som också utbildar mig till bildlärare. Det är viktigt att då visa solidaritet samt närhet och distans mot bildlärarna i den kapacitet som jag kan gentemot dem som informanter.

## **5.2 Validitet, reliabilitet och objektivitet**

Inom forskning utgör *validitet* och *reliabilitet* viktiga aspekter av forskningsprocessen. Stukát (2014, s. 133-134) definierar *reliabilitet* som hur väl ett mätinstrument kan mäta någonting medan *validitet* definieras som att man mäter det man faktiskt vill mäta. Inför denna studie är avsikten att undersöka bildlärares utsagor och uttryck kring digital kompetens, digitalisering och elevers visuella kulturer i digital miljö.

Inom en kvalitativ intervju kan det finnas reliabilitetsbrister såsom feltolkningar av frågor och svar, yttre störningar under intervjuprocessen eller otur i frågorna som ställs (Stukát 2014, s. 133-134). För att hålla hög validitet räcker det inte med att ha en hög reliabilitet och det samma gäller för reliabiliteten gentemot validiteten (Stukát 2014, s. 134). Objektivitet å andra

sidan beskriver Stukát (2014, s. 8) som ett krav hos forskaren, men förklarar att en vanlig uppfattning är att värderingar inte får förekomma, att man inte skriver känsloladdat samt att forskningen är fri från partsintressen. För att hålla en hög reliabilitet och validitet har intervjuerna och frågorna noggrant struktureras och relateras till studiens tre syften och alla intervjuade informanter har fått samma frågor. Varje intervju är uppdelad i tre delar, en för varje frågeställning, där varje del gör en tydlig övergång från ett område till ett annat utan att blanda frågor från de olika delarna. Detta är för att säkerställa att intervjun har ett gott flöde och att frågorna inte byter ämne för hastigt. Detta är också i syfte att säkerställa att frågorna inte misstolkas av mig eller den som intervjuas. Då syftet med studien är att ta reda hur bildlärares utsagor och uttryck så har jag haft en liknande intervjustil med öppna frågor så att informanterna känner att de har en betydande grad av kontroll över hur de svarar på frågorna (Brinkmann, 2024, s. 107). För att ytterligare säkerställa att frågorna passar för att ta reda på vad jag vill undersöka och att flödet är fungerande har jag utfört testintervjuer. Jag som forskare ska vara noggrann och objektiv i min dokumentation, datainsamling och analys. Mina tolkningar på den insamlade datan ska tydligt presenteras och transkriberingarna ska presenteras objektivt för att bibehålla hög reliabilitet och objektivitet. Den sammanställda rapporten ska även presenteras för informanterna för att säkerställa att den tolkats på ett korrekt sätt.

### **5.3 Urval och generaliserbarhet**

Att välja urval för en studie innebär att forskaren måste bestämma sig för *vilka* som ska vara med i undersökningar, och klargöra vad som är enheterna, variablerna och värdena för urvalet (Larsen 2018, s. 49). Enheterna definieras av Larsen (2018, s. 49) som det som vi vill säga något om i studien, såsom grupper eller personer. Variablerna definieras som egenskaper hos enheterna som man koncentrerar sig på, såsom yrke och utbildning, medan värden definieras som egenskaper hos variablerna, såsom kön (Larsen 2018, s. 49).

Enheterna för denna studie innefattar personer som ansvarar, eller har ansvarat, för planerandet och utförandet av bildlektioner och som är legitimerade bildlärare, klasslärare eller ämneslärare eller personer som praktiserar eller studerar på skolor som bildlärare. Personerna behöver inte vara utbildade bildlärare och kan istället vara klasslärare, ämneslärare eller lärarstudenter som har tagit på sig eller fått rollen som bildlärare, med undantag för tidigare bildlärare som inte längre arbetar i den rollen men som fortfarande är lärare i skolan. Detta är för att verkligheten på olika skolor kan vara väldigt varierande och att alla skolor har inte alltid utbildade bildlärare som håller i lektionerna. Samtidigt kan utbildade bildlärare som inte längre arbetar i den rollen vara en rik källa på erfarenheter som berör studiens syfte och frågeställningar, men dessa informanter måste vara legitimerade bildlärare för att få delta. Då olika skolors verkligheter kan se så olika ut så ska endast en person per skola intervjuas för att öka mängden varierade uttryck och utsagor. I och med att tiden är begränsad för denna studie kommer också antalet intervjuade individer att begränsas till tre för att hålla tidsramen, något som diskuteras mer i urvalsprocessen. Inför kvalitativa

intervjustudier rör sig frågan om urvalet oftast kring förhållandevis små och ändamålsenliga urval med nära anknytning till studiens syfte (Dalen 2015, s. 118).

I studier finns det ofta bortfall, vilket beskrivs som de oönskade osäkerhetsfaktorer som forskare försöker undvika men som är viktiga att uppmärksamma (Stukát 2014, s. 72-73; Larsen 2018, s. 53). Inför denna studie innebär det informanter som jag har valt bort och bland dessa är bildlärare som aldrig undervisat för mellanstadiet ett sådant bortfall. Detta är eftersom studien undersöker bildlärares utsagor och uttryck utifrån mellanstadiet, något som är relevant för mig som lärarstudent då mellanstadiet är årskursen jag studerar mot. Ett annat bortfall innefattar individer som arbetat som lärare på en skola i mindre än ett år för att bättre säkerställa att de som intervjuas har fått vissa erfarenheter av de områden som diskuteras i intervjuerna. För de informanter som inte arbetar som bildlärare är kravet densamma, men då ska de vara legitimerade bildlärare för att kunna delta. Ett sista bortfall som inte räknas med i studien är vikarier utan en färdig eller pågående lärarutbildning då möjligheten att de känner igen eller har arbetat med begrepp såsom digital kompetens, digitalisering och visuell kultur inte kan säkerställas jämfört med studenter eller fullt utbildade lärare.

Detta urval har i sin tur en påverkan på denna studies generaliserbarhet. Inför urvalet till kvalitativa intervjustudier finns det frågor om i vilken utsträckning resultaten kan generaliseras mot andra grupper än den intervjuade samtidigt som att det i regel inte går att generalisera statistiskt genom sådana undersökningar (Dalen 2015, s. 118-119; Larsen 2018, s. 37). Kvalitativa studier bör ha ett visst överföringsvärde gentemot andra grupper men det är inte samma sak som att den är statistiskt generaliserbar (Larsen 2018, s. 37). Därför används ett brett, sammansatt urval som omfattar individuella variationer inför det som studeras (Dalen 2015, s. 119). Inför denna studies syfte är urvalet relativt begränsat samtidigt som det är relativt brett. De som undervisar i bild är inte nödvändigtvis utbildade lärare men kan fortfarande ha andra kvalifikationer för att vara informanter för studiens syfte, vilket breddar urvalet något. Samtidigt är urvalet ursprungligen redan relativt begränsat utifrån den undersökningsgrupp som studien riktar sig mot, vilket är bildlärare i mellanstadiet. Andra grupper som skulle kunna finna relevant information från studien kan vara andra lärare inom andra ämnen i skolan eller bildlärare i andra årskurser och utbildningar, men det kan potentiellt också beröra fler grupper. Den som tar emot forskningsresultaten är den som avgör hur användbart det är för andra situationer, men för att mottagaren ska kunna göra det måste forskaren vara noggrann och ge tillräcklig och relevant information (Dalen 2015, s. 119).

“Huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga.” (Stukát 2014, s. 36)

Vad som förblir relevant information är det som transkriberas, tolkas och utvinns av mig som forskare och mottagargruppen. Att utvinna en större generaliserbarhet utifrån begränsade kvalitativa intervjustudier är extremt svårt och det som går att utvinna som kan vara relevant för andra än forskaren och mottagargruppen kan endast utvinnas av läsaren själv.

## 5.4 Urvalsprocessen

Huvudsakligen för denna studie var syftet att ha sex stycken intervjuer med bildlärare från mellanstadiet men antalet informanter var ytterst begränsat. I sökandet efter informanter så skickades en intervjuförfrågan till 13 olika skolor som utbildar mellanstadiet. Kontakten skedde först mellan mig och skolornas rektorer där jag frågade ifall skolans bildlärare var intresserade av att delta i denna studie. Därefter fick jag kontakt med några av dessa bildlärare genom mail och vi diskuterade vidare. Av dessa 13 skolor var det bara två som visade intresse i att delta i studien, varav bara en av dem ledde till en intervju. Utöver dessa 13 skolor skickades även intervjuförfrågan till andra bildlärare genom personliga kontakter, handledare och kursansvariga på Högskolan Dalarna för att söka fler informanter. Utav dessa var det tre som visade intresse varav två ledde till en intervju. Alla informanter har godkänt att vara med i studien skriftligt genom en samtyckesblankett (se Bilaga B).

## 5.5 Intervjuprocessen och transkriberingsprocessen

Inför intervjuprocessen konstruerades intervjufrågor (se Bilaga A) som speglade studiens syfte och följde ett strukturerat intervjuschema (Stukát 2014, s. 43). Detta innebär att frågorna var strukturerade efter vissa teman med en bestämd formulering och ordningsföljd som var lika för alla informanter (Stukát, s. 43). Informanterna var de som huvudsakligen skulle föra talan i intervjun och jag som intervjuare tog rollen att primärt ställa frågor men också förtydliga begrepp som kanske inte var underförstådda i frågeställningen, såsom visuell kultur och digital kompetens. Intervjuprocessen bestod av att ställa frågor inom tre olika frågekategorier (digitalisering, digital kompetens och visuell kultur). Dessa frågekategorier från Bilaga A reflekterar de diskurskategorier som nämndes i tidigare underrubrik om tematisering (digitaliseringsdiskurs, kompetenskurs och kulturkurs). Informanternas svar i en frågekategori kan involvera flera av dessa diskurskategorier och detta presenteras löpande under resultat- och analysrubriken. Namn på platser som nämndes vid transkriberingen och de intervjuades namn ersattes med Lärare A, B och C. Deras svar på frågorna transkriberades under varje fråga i ett separat dokument för att sedan analyseras. Stunder då informanter säger "eem, eeh" och liknande ska också transkriberas och presenteras som en del av analysen. Nedan presenteras en transkriberingsnyckel som presenterar olika handlingar med tecken.

<b>Tecken</b>	<b>Handling</b>
[...]	Utelämnat/identitetsavslöjande stycke
(...)	Paus mellan meningar



“Pennor som jag kan rita (med)” “Det var då (för två år sedan)”* “(skrattar)”	Meningförtydligande/grammatikkorrigerering. Ord som inte uttalats av informanten eller emotionella uttryck som tillagts av intervjuaren i transkriberingen för att förtydliga kontext och/eller meningsstruktur.
-  Exempel: “De- de kan jag tro”, “J- nej”, “Eller- asså om jag gör såhär...”	Tvekanden, stamningar och avbrott.

### 5.6 Deltagare i studien (lista med kolumner)

Nedan presenteras en lista av deltagare i studien. Kolumnerna visar lärarnas nuvarande roll, lärarutbildning, år spenderat som bildlärare samt hur länge sedan senast de var bildlärare.

<b>Informanter</b>	<b>Roll</b>	<b>Utbildning</b>	<b>Tid som bildlärare</b>	<b>Senaste bildlärarroll</b>
Lärare A	Tidigare lärare i bild åk 4-6, nuvarande SO-lärare åk 7-9	Bildlärare och grundlärare åk 4-6	13 år	6 år sedan
Lärare B	Lärare i Bild, SO, Engelska åk 4-6. Tidigare karriär i film och media	Lärarstudent åk 4-6 (inte utbildad bildlärare)	2 år	Aktiv
Lärare C	Lärare i Bild, SO, Engelska åk 4-6	Nuvarande lärarstudent, termin 7	7 år	Aktiv

## 6. Etik

Det finns ett flertal forskningsetiska principer som forskare ska förhålla sig till. De fyra grundprinciper som Vetenskapsrådet utpekar som centrala för all forskning är:

- “Forskningen ska vara fri från otillbörlig påverkan och bedrivs på ett kompetent och ansvarsfullt sätt, som kan förväntas ge korrekta och relevanta resultat som kommer relevanta intressenter till del.
- Forskningsfrågor och metoder ska utformas utifrån de senaste rönen inom relevanta forskningsfält, och på ett sätt som innebär att frågorna kan besvaras genom de metoder som används.
- Forskning och material (inklusive data) ska hållas i god ordning: forskningen ska genomföras, dokumenteras och tillgängliggöras på ett genomtänkt och ansvarsfullt sätt.
- Forskningen ska presenteras på ett sanningsenligt och välgrundat sätt: rapportering av resultat och hänvisningar till annan forskning ska ske i enlighet med den standard som gäller för det aktuella forskningsområdet.” (Vetenskapsrådet 2024, s. 12)

Utöver dessa punkter finns det även flera andra krav som denna studie behöver beakta för att hålla god forskningsetik. I tidigare publiceringar från Vetenskapsrådet (2002, s. 6) utpekades fyra allmänna huvudkrav på bedriven forskning varav dessa kallas konfidentialitetskravet, informationskravet, samtyckeskravet och nyttjandekravet. Dessa krav namnges inte i den senaste publiceringen av God forskningssed från Vetenskapsrådet (2024) men kravens kärnor speglas fortfarande.

Konfidentialitetskravet innebär att alla ingående personer i forskningen ska ges största möjliga konfidentialitet och att personuppgifter ska förvaras så att obehöriga inte har tillgång till dem, någonting som även utpekades i nya publikationer (Vetenskapsrådet 2002, s. 12; Vetenskapsrådet 2024, s. 86). För att tillgodose kravet ska jag utelämnat identifierande personuppgifter, såsom individers namn och arbetsplatser. Datan samlas in genom röstinspelningar av konversationerna. Den insamlade datan behandlas som konfidentiell och ska inte felutnyttjas. Den insamlade datan och informationen förvaras i låsta filer lokaliserat på lokal hårddisk och är endast tillgänglig för mig som forskare.

Samtyckeskravet innebär att deltagarna själva har rätten att bestämma över sin medverkan i studien, vilket innebär att forskaren ska respektera deltagares autonomi (Vetenskapsrådet 2002, s. 9; Vetenskapsrådet 2024, s. 58). Deltagarna i denna studie får en blankett (se Bilaga B) där de behöver ge samtycke för sitt deltagande samt för användandet av svaren som data. Deltagarna har all rätt att före, under och efter intervjun återkalla sitt medgivande i intervjun och studien som helhet, varpå all insamlad information från dessa deltagare förstörs. Alla personer som önskar delta i studien ska bli fullt informerade om studiens syfte och procedur i syfte att skapa transparens och trovärdighet, vilket beskrivs i blanketten och vid början av varje intervju. Deltagarna har även möjlighet att ta del av forskningsresultatet och att godkänna detta. Det är genom dessa procedurer som studien förhåller sig till samtyckeskravet, men även till informationskravet. Informationskravet innebär att forskaren ska informera alla deltagare om deras roll inför studien, om eventuella förändringar och att deltagandet är

frivilligt, vilket är grundläggande forskningsprinciper för all forskning som involverar människor (Vetenskapsrådet 2002, s. 7; Vetenskapsrådet 2024, s. 62).

Det fjärde kravet som utpekats är nyttjandekravet, vilket innebär att insamlade personuppgifter som berör deltagarna endast får användas för forskningsändamål och får inte användas för beslut eller åtgärder som direkt påverkar dem (Vetenskapsrådet 2002, s. 14). I den senaste publikationen från Vetenskapsrådet (2024, s. 67) presenteras ett flertal punkter kring personuppgiftsbehandling, såsom särskilda berättigade ändamål med behandlingen, att uppgifterna inte ska sparas längre än nödvändigt och att de ska skyddas med lämpliga säkerhetsåtgärder. Som tidigare nämnt ovan, sparas deltagarnas personliga uppgifter i en låst fil på lokal hårddisk som ingen annan än jag som forskare får ta del av. När studiens ändamål är uppnått förstörs all insamlad personuppgiftsdata. Utöver detta säkerställs informanternas anonymitet genom att endast referera till deltagarna med bokstäver (Lärare A, B, C). Deras arbetsplatser är också anonymiserade, samt utpekande information om utomstående individer och platser som nämns av informanterna.

## **7. Resultat och analys**

I detta avsnitt presenteras en analys av de svaren deltagarna gav till intervjufrågorna, tillsammans med citat och intressanta upptäckter i flera underrubriker. Varje underrubrik innehåller svar på frågor från tre frågeställningar om digitalisering, digital kompetens och visuell kultur som finns i Bilaga A. I dessa underrubriker presenteras även vilka diskurskategorier som informanterna gjorde uttryck för. Resultatets behandling i den ordning som frågeställningarna presenteras i Bilaga A.

### ***7.1 Digitalisering och digitaliseringsdiskursen***

#### ***7.1.1 Vilka resurser finns? Hur används dem?***

Svaren från den första frågan indikerade att lärare A, B och C hade väldigt skilda digitala tillgångar, men lärare A svarade ytterst vagt om tillgängligheten till digitala medier när han jobbade som bildlärare på en mellanstadieskola.

“Aa det är mest såna här saker som man gör om som (...) foton (...) och film (...) Såna saker, om man, om man nu ska ska ut på, till exempel 4-6 då, om man har en (exkursion<sup>1</sup>) eller om man nu är ute i naturen och tar kort på olika som (...) saker som (...) symboliserar olika årstider eller biologi (...) så använder man dom där apparna för att då (...) ja göra bilderna, eller fotona kanske lite snyggare eller utveckla dom, göra dom på ett annat sätt.” Lärare A, 15/2-2025)

---

<sup>1</sup> En utflykt, i denna kontext menar han en skolutflykt

Lärare A gav uttryck för digitaliseringsdiskursen, men något osäkert utifrån tonfallet och antalet pauser han tog när han besvarade frågan. Det som berättades handlade mer om hur dessa digitala resurser används än vad för sorts resurser han hade. Han visste inte heller vad för digitala resurser som används på mellanstadiet idag.

“Ajag vet faktiskt inte vilka- vilka appar eller vad dom använder för- för program på mellanstadiet exakt så men jag vet ungefär vad dem gör med saker när det gäller bild, men jag vet inte vad de använder för program (...) direkt (...) Det vet jag faktiskt inte, just där. För när jag jobbade på mellanstadiet (för 6 år sedan) så var inte dom där apparna eller det arbetssättet aktuellt. [...] För att mycket med den här digitala undervisningen, som jag varit med om, det är ju filmskapande. Animation och göra kortfilmer om olika teman” (Lärare A, 15/2-2025)

Han hade tillgång till vissa digitala medier som möjliggjorde lektionstillfällen med fotografier och bildredigering men hans huvudsakliga digitala arbetssätt var med animation och kortfilmer. För lärare A var det tydligt att arbetet med digitala medier var i snabb förändring, med program och appar som han idag inte kunde ha kunskap om. Lärare A:s svar ställde sig i kontrast med de andra informanterna som var mer direkta i sina uttalanden, såsom lärare B.

“Ja dom har ju ipads [...] Syftet med paddan<sup>2</sup> är att det ska stärka deras lärande på olika sätt. [...] I mina bildlektioner så kanske jag använt mig främst av två... eem, det är dels Minecraft<sup>3</sup> om vi pratar om arkitektur kanske. Eem, vi har pratat om geometriska former, jag är mattelärare också [...] jag försökte med en annan app som man ska rita (med) (...) men jag är själv lite skeptisk till det, den är lite begränsad (...) tycker jag personligen men (...) Vi testade det en gång men det blev inget bra, den lektionen.” (Lärare B, 21/2-2025)

Lärare B gav uttryck för sina digitala tillgångar både i digitaliseringsdiskursen och i en kulturdiskurs. I kulturdiskursen presenteras spelet Minecraft som en resurs för bildämnet och spelet förklaras vara positivt för arbeten som handlar om arkitektur och geometriska former. I digitaliseringsdiskursen presenterar han en annan digital tillgång i form av en app men gör det utifrån en negativ vinkel på grund av appens begränsningar samt en skepsis hos bildläraren. Möjligheten att använda dessa resurser uttrycks komma från elevernas tillgång till ipads, men hur många ipads de hade framkom ej. Lärare C var mer tydlig när hon berättade om mängden digitala tillgångar hon hade.

“Mm (...) Em, alla elever har varsin chromebook (...) Eem så där finns det ju möjlighet för alla göra något samtidigt. Eeh projektorer det är ju dom- “smartboards<sup>4</sup>” som vi har i klassrummet, en per klassrum (...) Eeh ipads finns det kanske åtta stycken att låna på musiken så (...) aa det är lite sämre tillgång på dem.” (Lärare C, 25/2-2025)

Här skiljer sig uttrycken mellan A, B och C kring vad för sorts resurser de har men också hur de uttrycker sig kring dem. Lärare A uttrycker sig om de digitala resurserna utifrån sitt

---

<sup>2</sup> “Paddan” är ett slangord för ipads

<sup>3</sup> Lärare B nämner Minecraft, som är ett spel där spelaren fritt kan bygga vad som helst genom att placera kuber i valfria mönster i en värld som är slumpmässigt genererad.

<sup>4</sup> Digital storbildsskärm med touchfunktioner

arbetssätt, vilket lärare B också gör men inte lärare C. Lärare B och C berättar också om sina tillgångar men gör det utifrån digital hårdvara och mjukvara, där lärare B fokuserar på arbetssättet med mjukvaran och lärare C fokuserar på mängden hårdvara. Lärare A förklarar att han tidigare var på mellanstadiet men att han inte exakt vet vilka digitala tillgångar han hade. Istället förklarar han vad för resurser de har att använda på högstadiet (det är värt att påpeka att den högstadieskolan som lärare A arbetar på nu är ansluten till den mellanstadieskolan som han arbetade på tidigare).

“Ja nu är jag på högstadiet dåå, men jag har varit på mellanstadiet, men speciellt på högstadiet så har dom photoshop<sup>5</sup>, har dom, ett tag, sen har dom- den här eem när dom gör film på, på paddan, movie maker<sup>6</sup>, så, det är väl mest det. Sen tror jag det inte finns utrymme, tid eller ekonomi för att göra så mycket mer.” (Lärare A, 15/2-2025)

Utifrån min analys av lärare A:s uttryck var de tillgångar som han använder nu i högstadiet inte tillgängliga för sex år sedan hos mellanstadiet. Dessa skäl kan ha varit ekonomiska, att apparna inte fanns eller inte var lika tillgängliga för lärare som de är nu. Detta är intressant då det bara är lärare A som uttrycker någon form av ekonomisk begränsning, något som även berörs i senare frågeställningar.

“[...] ja photoshop är ju stort men det har ju inte alla för det är ju ganska dyrt att köpa in.” (Lärare A, 15/2-2025)

Lärare B och C uttrycker inga direkta ekonomiska begränsningar till deras kapacitet att använda digitala medier, men det fanns andra begränsningar. Lärare C, i tidigare citat, uttrycker en begränsning i antalet ipads de kunde låna från musikämnet men hon uttryckte inga ekonomiska skäl. Tvärtom presenterades flera olika digitala resurser som lärare B och C har utan att ta upp skolornas ekonomi. De digitala resurser som lärare A, B och C hade tillgång till skapade ett flertal möjligheter att arbeta inom olika områden. Alla berättade hur deras digitala arbeten inom bildämnet bidrog till arbeten inom andra ämnen, såsom SO, biologi och matematik medan skillnaden låg i arbetssätten de hade. Lärare B, som exempel, förklarade hur han har arbetat med källkritik mot digital reklam.

“Vi pratade om reklam här om dan (...) eem, men då gjorde vi såna här affischer med (pepsiflaskor) och då kom vi in på (...) hur eeh (...) Dom kan påverkas eem, kom in på sociala medier, eem, vad som görs för å locka eleverna till att (...) Eller, vad är det som gör att man lockas till att köpa saker [...] Här kommer det här med källkritiken, är det här verkligen nyttigt för dig? för många produkter pratar om att det här är nyttigt för dig (...) Eeem och då ska man vara kritisk mot det, stämmer det här?” (Lärare B, 21/2-2025)

Här berättar lärare B hur han har arbetat med källkritik i digital reklam utan att direkt använda digital teknik i undervisningen. Han gjorde uttryck för kompetensdiskursen om källkritik mot digitala medier med analoga arbetssätt. Detta arbetssätt stod i kontrast till det som Lärare C

---

<sup>5</sup> Ett bildredigerings- och ritprogram som möjliggör bildmanipulering, teckning och animering.

<sup>6</sup> Ett program för videoredigering

beskriver. Hon gav uttryck för en kompetensdiskurs där hon primärt har arbetat med fotografier och har nyttjat elevernas mobiltelefoner i lektionsmomentet.

“Eem det senaste jag har jobbat med är foto (...) Eem och då utnyttjade dom sina egna mobiltelefoner, eftersom det var i utomhusmiljö. Eem och som en del av bildlektionen då så jobbade vi med hur man (...) får in dom här i en presentation. Eem och så redigerade vi dem i chromebooken i dom (...) redigeringsprogram dom har tillgång till genom chromebooken.” (Lärare C, 25/2-2025)

### **7.1.2 Syn på digitalisering?**

Alla lärare uttryckte att det fanns digitala medier att nyttja för bildämnet, men i utsagorna för digitaliseringsdiskursen kring bildämnet, skolan och samhället var åsikterna skilda. Lärare A uttryckte sig vara generellt positivt om digitaliseringens utveckling i bilden över tid.

“Ja den är väl positiv bara den inte tar över helt. [...] Asså man kan ju göra mycket mer saker, det utvecklar i ämnet, man kan ju göra mer... mer bilder på ett annat sätt än än- än förr när det mest bara var, ungefär som “roliga timmen”, idag bli lite- lite mer.” (Lärare A, 15/2-2025)

Lärare B uttryckte sin uppfattning av digitalisering mer negativt, med en stor skepsis och oro inför digitalisering i skolan och i samhället.

“Ja asså vi- (...) Det känns som att det går- blir eem mer och mer digitalt, jag tycker det går för snabbt. Jag pratar om det generellt. Eem (...) man släpper (in) någonting utan att göra en ordentligt (...) Analys av det. Vad får det här för konsekvenser för (...) Människligheten eem. Det är massa pengar bakom det, tyvärr. Men om jag skulle till exempel ta AI (...) Jag tänker att man borde ha väntat och asså- gjort en rejäl analys av det och innan man släpper det till allmänheten, nu känner jag att det har sparat ur.” (Lärare B, 21/2-2025)

Denna negativa vy mot digitalisering och digitala medier var ett återkommande tema i flera av de diskurser lärare B gav uttryck för, trots hans digitala tillgångar och bakgrund i film och media. Lärare C uttryckte inget som var direkt positivt eller negativt med digitalisering, men förklarade att det finns viktiga digitala kunskaper som elever behöver inför framtiden, dock med en viss osäkerhet i vilken utsträckning detta ska gälla enligt hennes tolkning av kursplanen.

“Det måste ju finnas, så. Dom måste ju ha dom kunskaperna, eem självklart, det känns ju ganska självklart. Eeh jag tycker inte själv det står jätteutbrett i kursplanen, eem, exakt vad det är och i vilken utsträckning man ska använda det (...) eehm(...) det står ju liksom olika verktyg och material, till exempel, och så några av exemplena är digitala medier.” (Lärare C, 25/2-2025)

Lärare C:s ståndpunkt till digitaliseringen i bildämnet är något mer positiv, om än något indirekt. Lärare C uttrycker att även om hon anser att det inte stod tydligt formulerat i

kursplanen så är kunskaper kring digitala medier viktiga att ha och hon menar att bildämnetts möjligheter att utveckla dessa kunskaper är goda.

### *Sammanfattning*

Olika uttryck kring digitala medier i bildämnet indikerar att alla lärarna hade flera olika digitala tillgångar på skolan och att de hade även kopplat bildarbetet till andra ämnen. Deras tillgänglighet till digitala resurser synliggjordes utifrån olika diskurser, såsom lärare A:s arbetssätt, lärare B:s fokus på mjukvara och elevers visuella kulturer och lärare C:s fokus på hårdvara. Det fanns fler skillnader i deras arbetssätt och attityder mot digitala medier och digitalisering än det fanns likheter, såsom lärare B:s arbeten kring arkitektur genom spel och lärare C:s arbeten med foton utomhus. Lärare A:s positiva attityd till digitalisering stod i kontrast till lärare B som var negativ, skeptisk och orolig mot dess utveckling. Lärare C uttryckte inget direkt stöd eller motstånd till digitalisering, men påpekade något mer positivt att det var viktiga kunskaper för eleverna att ha.

## **7.2 Digital kompetens och kompetensdiskursen**

### **7.2.1 Lärarnas digitala kompetenser**

Kring frågeställningar som berörde digital kompetens utgick jag från hur Skolverket (2022, s. 8) använder begreppet, dvs en förmåga att kunna använda, ha ett kritiskt och ansvarsfullt förhållningssätt, värdera information och förstå risker som berör digital teknik. När lärarna blev tillfrågade om sina digitala kompetenser och arbeten gav de väldigt olika svar. Lärare A uttryckte sin digitala kompetens som positiv utifrån hans förmåga att kunna använda digitala medier.

“Ja men det är faktiskt ganska bra. [...] mycket med både film och filmskapande animering. [...] Så både musik, film, foton, fotoredigering, skapa bilder (...) ja asså, rita- måla på- på olika digitala program. [...] Så det känns helt okej, faktiskt så.” (Lärare A, 15/2-2025)

Detta stod i kontrast till lärare C som gjorde uttryck för sin digitala kompetens genom att analysera sina digitala förmågor gentemot kraven från kursplanen.

“När det gäller specifika program för att (...) Skapa bilder, där så känner jag att jag har väldigt mycket och lära, eem, gör jag... Men foton de- de fixar jag ju, redigering och foton, ladda in eem, lära sig hur olika tekniker går till och vad bilderna heter och vad det innebär och så vidare. [...] Det som är ett hinder för mig, det är just det här olika program som jag inte kan (...) Annars tycker jag att min digitala kompetens den hindrar inte mig i mitt yrkesutövande.” [...] Jag har läst nu lite [...] för jag blev lite orolig när du (ställde frågan) sådär (skrattar) att- när jag tittade, liksom, på dina formuleringar så började jag fundera: gör jag det här? Jag känner att jag (...) Kan göra det som är nödvändigt för att jag ska kunna följa kursplanen i

bild. [...] Eeh och jag tycker, liksom, att ja jag gör det här, jag fixar det här, jag ger dem digital kompetens på olika sätt.” (Lärare C, 25/2-2025)

Lärare C var den enda läraren som direkt uttryckte hur hon förhåller sig till kursplanen, något hon ansåg att hon gjorde trots sin avsaknad av vissa digitala kompetenser. Samtidigt är hon något orolig om hon är tillräckligt kunnig i att använda digitala medier. Hon uttryckte även oro och frustration mot sina möjligheter samt skolans kapacitet att hjälpa henne utveckla sin digitala kompetens.

“Sen är inte det mitt specialområde. Står det att man ska använda olika verktyg och material, ja då väljer jag i första hand kanske inte digitala medier, men jag gör det i tillräcklig utsträckning. Eem, jag behöver absolut lära mig mer om det här. [...] men hur och var jag ska få det är, liksom, oklart. För det är inte nån (på min skola) som kan det här i princip. Några är bättre på att använda digitala medier och gör gärna det, eem, för att få in dom här olika materialen och verktygen, dom flesta gör inte det. Så att det är ganska (...) Det är ganska klurigt tycker jag, vart ska den här kompetensen komma ifrån? (Lärare C, 25/2-2025)

Hon förklarade dessa osäkerheter med en dyster ton. Detta var ett svårt dilemma för henne, inte bara i rollen som bildlärare men i hennes roll som lärare generellt. Kompetensutveckling var någonting som även lärare B diskuterade, något han också gjorde med en något låg ton och med ett fokus på vad som är trendigt hos eleverna i deras kulturer.

“Jag är filmare i grunden och [...] Självt har jag inte, dom hära, tiktok, vi prata om barnens, men jag förstår också, det är väldigt mycket såhär, skrollandet, filmporträtt i sekunder. Jag har mycket att lära mig, jag skulle vilja liksom lära mig mer. Kanske en- en kurs bara med fokus på det, vad är det som är trendigt idag. Vad kan vi ta lärdom, hur kan vi få in den i bildundervisningen? (...) Eem (...) Det är en sån tanke som dök upp nu med kortfilmerna. 30 sekunder, hur kan man nyttja det när dom nu har ipads?” (Lärare B, 21/2-2025)

Trots sin bakgrund inom filmmediet så önskade han att få ökad digital kompetens. Både lärare B och C beskriver sin digitala kompetens som mer bristfällig och i mer negativa ordlag än lärare A. Lärare A uttrycker sig mer positivt kring sin digitala kompetens och var mer ingående i vad han kunde medan lärare C och B diskuterade utifrån hur de kunde öka sin digitala kompetens mer än de berättade om vad de kunde. Deras uppfattning var att de inte visste vart den utvecklingen skulle komma ifrån, men lärare B:s yttrande om sin kompetensutveckling utgick från både kulturkursen och kompetenskursen. Han ville öka sin digitala kompetens, likt lärare C, men uttryckte en önskan om att få öka den kompetensen utifrån vad som är barns populära trender.

### ***7.2.2 Elevers digitala kompetens och de digitala kompetensarbetena***

Om de kompetensutvecklande arbeten de har utfört berättade både lärare B och C mer ingående än lärare A. Lärare A uttryckte inte direkt hur han arbetade med digital kompetens



när han var bildlärare, men förklarade vikten av att ha digital kompetens idag utifrån ett paradimskifte som sker i bildämnet.

“Förut var det mer att bilden va nånting man skulle (...) bara titta på, ungefär njuta av konsten, men idag vill ju också bilder berätta någonting annat på ett helt annat sätt än förr. [...] Asså det här digitala skapandet är så mycket annat än- än förr [...] det är det mycket av [...] att man får den här kompetensen [...] Bilderna kan (...) kan leda till så mycket annat idag.” (Lärare A, 15/2-2025)

Både lärare A och B gav uttryck för kompetensdiskursen, men uttryckte sig olika. Lärare A gav uttryck för en stor förändring som sker i bildämnet just nu som skapar krav för att öka den digitala kompetensen och gjorde det med en positiv ton. Lärare B uttrycker också krav på att öka den digitala kompetensen men utifrån en mer problematisk och negativ utgångspunkt i form av mobbning som har spridits digitalt via internet mellan eleverna.

“det har skett liks- det har skett mobbning på vår skola, då har vi lyft det. Eeéh vad får det för konsekvenser om man förför sig att skriva nåns namn eller filma någon och eeh utsätta dem för trakasserier, eller mobbning, vad får det för konsekvenser? Så det har kommit upp, ja. Skolan försöker åtgärda det så mycket som möjligt. [...] Det är det enda jag kommer på, det här med mobbning eem (...) Den kompetensen vi har, vi lyfter- va blir (det) för konsekvenser- det kan bli en polisanmälan om det sprider sig.” (Lärare B, 21/2-2025)

Lärare B var något dystert och låg i tonen och gav uttryck för både kompetensdiskursen och kulturdiskursen. Han uttrycker att det centrala arbetet kring digital kompetens har varit att skapa medvetenhet, att vara kritisk och att skapa ett ansvarsfullt förhållningssätt hos eleverna kring internetmobbning och personlig integritet utifrån elevernas digitala miljöer. Detta uttrycks dock som svårt när det som ska bearbetas innefattar tunga och traumatiska händelser som skett via elevernas digitala medier. Lärare C uttrycker att deras digitala kompetensarbete också handlar om personlig integritet, men det är oklart om dessa arbeten grundar sig i händelser på skolan som likt lärare B berättar om.

“Jobbar vi med foto så är det en självklar del att informera om att “nu tar du bild på din kompis, den har i bildundervisningen och göra och du har fått tillåtelse till det, du har inte fått tillåtelse att använda det i ett annat sammanhang”...Eem och får inte du ta kort på en person då måste du ju acceptera det, eem, såna saker är ju självklart och det jobbar vi ju med, liksom, i alla ämnen. Ja men det går så in i allting annat, vi jobbar ju jätteaktivt med det här. Tänk på vad du skriver, vad du gör på nätet.” (Lärare C, 25/2-2025)

Lärare C uttrycker även hur hennes elever ibland överträffar vad hon tror de kan göra, något som hon lyfter positivt.

“(Eleverna) är oftast bättre på det man ger dem än vad man tror när det just gäller digital- eem, vad dom ska producera på en dator, till exempel. Dom är jätteduktiga på att göra presentationer, till exempel, eeh, hitta bilder på ett sätt som dom vet att dom får hitta bilder, man kan inte- får ta vilken bild som helst [...] Dom kanske inte vet så mycket om Gustav den

Tredje och maskeradbalen, då blir ju jag mer styrande i det. Eeh men det här med bilder, och hur man hanterar bilder och- dom är jättebra på det här, skulle jag säga.” (Lärare C, 25/2-2025)

Lärare C gör uttryck för kompetensdiskursen men inte för kulturdiskursen såsom lärare B. Både lärare C och B berättar hur de arbetar med elevernas digitala kompetenser, men lärare B utgick från elevernas visuella kulturer medan lärare C utgick från de digitala arbetsprogram som eleverna kunde och hade tillgängliga. Lärare B förklarade vidare hur det går att hitta passande arbetsformer för att inkludera elevernas digitala kompetenser i arbeten om källkritik.

“Det var några elever som önskade dedär med Minecraft. Asså, jag går in med ren nyfikenhet asså (...) eeh, och då försöker jag ta vara på- till min fördel [...] hur kan jag få in Lgr i det? (...) Och sen (...) få in dom här digitala kompetenserna, dedär med källkritik (...) Så jag är- Jag är genuint intresserad, det kan var en elev som visar mig ett roligt klipp (...) Efter skoltid, såklart, på 30 sekunder och kanske jag ifrågasätter lite “men (...) Är du säker- det ser lite skeptis- den här bilden, är du säker på att det är sant”. (Lärare B, 21/2-2025)

Detta skilde sig från lärare A i hur han pratade om elevers digitala kompetens. Hans utsagor var mer negativa och handlade mer om hans åsikter kring hur elevernas digitala kompetens inte möter lärarnas än om hans olika arbetssätt kring elevers digitala kompetenser. Han gav också uttryck för kulturdiskursen på ett kritiskt sätt i sitt uttalande om att eleverna använder digitala medier på ett sätt som gör att de främst är konsumenter av digitala budskap än producenter.

“Ja ärligt talat så tror jag inte dom har så mycket digital kompetens i det här vi kan så, utan, dom har ju mer digital kompetens i (...) i andra (...) digitala forum eller andra digitala saker som dom håller på med. [...] Deras kompetens är ju mer med... andra forum och appar än vad vi lärare ska använda i undervisningen. [...] Det är ju mycket mer titta åt dem, titta på färdigt material sådär (...) och filma med nån telefon eller filma [...] digitalt med (...) paddan eller telefon och sen lägga upp (...) Det är inte så mycket mer att dom redigerar.” (Lärare A, 15/2-2025)

Trots detta uttryckte han att digital kompetensutveckling inom bildämnet förekommer, såsom att ha ett kritiskt förhållningssätt och värdera information, men förklarade inte i detalj hur han arbetade.

“Ja den där grejen gör man ju även i bild och SO, analyserar bilder, källkritik, historiebruk och sånt där mycket så man ser då hur bilder visas upp och hur dom [...] Hur man gör dem för att erm... (Göra dem) fränare eller (hur) man modifierar om dem” (Lärare A, 15/2-2025)

Alla lärare uttryckte vikten av att eleverna blir kapabla att värdera och bedöma digital visuell information genom bildämnet. Lärarna uttryckte även att de själva känner sig kunniga att värdera och bedöma olika former av visuell digital information, men på olika sätt. Lärare A och C uttryckte deras kunskaper som positiva.

“Jag som vuxen kan ju ganska väl värdera, liksom, vad som är riktigt och vad som inte... Är det. [...] Aamen jag tycker väl ändå att jag kan på ett sätt som vuxen belysa “det här är en manipulerad bild, det här är inte det, hur kan man se det” och det finns ju också ganska mycket material man kan använda för att liksom visa på den här processen” (Lärare C, 25/2-2025)

Lärare B förklarar att han också kunde värdera digital information, men uttrycker att det finns svårigheter i att effektivt kunna reflektera kring det på grund av tidsbegränsningar och stress.

“Jag skulle säga ja jag kan värdera till en viss del men det är mycket som jag behöver sätta mig in i (...) Och sen är de här utmaningen som- med dagens lärare, det är, em, mycket dokumentation och man har inte tid och reflektera [...] Jag skulle vilja stanna kvar och reflektera om det ännu mer men det är så hela tiden, dom hära kraven... Eeh, det ska ges resultat, det ska dokumenteras och (...) aa[...]Så att hinna värdera finns inte riktigt med 100-procent med tanke på den stressen som lärarna har idag.” (Lärare B, 21/2-2025)

### *Sammanfattning*

Lärarnas uttryck och utsagor för kompetensdiskursen hade både likheter och skillnader. Deras uttryck indikerade att alla lärare (lärare A, B och C) har arbetat med digital kompetens i sina bildlektioner på olika sätt och att de besitter olika grader av digital kompetens. Lärare A uttrycker sig ha goda digitala kompetenser medan lärare B och C önskade få ökad digital kompetens i olika områden, men lärare C var osäker och orolig för varifrån den digitala kompetensen ska komma. Lärare A var otydlig i de digitala kompetensarbeten han utförde men uttryckte hur det digitala skapandet utgör ett paradigmskifte för bildämnet i förhållande till krav på den digitala kompetensen, samt att elevernas digitala kompetens inte möter lärarnas i vad de kan digitalt. Han gav även uttryck för kulturdiskursen att eleverna var konsumenter snarare än producenter av digitala medier. Alla lärare gav uttryck för kompetensdiskursen men lärare B gav även uttryck för kulturdiskursen utifrån internetmobbing och trakasserier som skett på hans skola. Lärare C använde sig av elevernas kompetenser från de digitala arbetsprogram de redan kunde medan lärare B nyttjade elevernas digitala visuella kulturer i arbetet. Lärare B och C har båda arbetat med att skapa medvetenhet och ett ansvarsfullt förhållningssätt till digitala medier och alla lärare hade arbetat med källkritik i ämnet på olika sätt.

### **7.3 Visuell kultur och kulturdiskursen**

Frågorna som berörde visuella kulturer fick varierande svar men var också den frågeställningen där lärarnas uttryck för kulturdiskursen och digitaliseringskursen var som mest lika. De flesta visuella kulturer som lärarna uttryckte som “elevernas” cirkulerade primärt kring två appar i mellanstadiet: TikTok och Snapchat. Detta är något intressant då åldersgränsen på båda apparna är 13 år medan elever som går i mellanstadiet oftast är i

åldrarna 10-12. Samtidigt var det också intressant hur lärarnas uttryck och utsagor om elevernas visuella kulturer framkom.

"Det finns ganska mycket idag som- som tar över deras liv. [...] Jag tror det säkert är (...) en på 100 som inte använder TikTok och tittar på det (...) jättemycket på skoldagarna." (Lärare A, 15/2-2025)

Lärare A uttryckte att elevers digitala visuella kulturer ”tar över deras liv” och hade en negativ syn på dess spridning i skolmiljön, något som faller inom ramen för kulturdiskursen. Samtidigt gav hans utsagor om hur utbrett TikTok är uttryck för digitaliseringsdiskursen. Han hävdar att så många som 99 av 100 elever använder TikTok. Vid ett senare tillfälle uttryckte lärare A även de skilda intressena som fanns hos killar och tjejer, dock var det osäkert om han talade om mellanstadiet, högstadiet eller generellt i skolan.

Det som killar tittar mycket på de- de- de är ju typiskt (...) Grabbiga intressen, om man säger så, som dom tittar på. Killarna gör ju inte så mycke (...) saker på, elle (...) Säger på, *skapar* inte, liksom, konst eller bild [...] men det är mycket det här med bilar och (...) lite sådär, tuffa miljöer och epa(traktorer) och sådär. [...] Någon som står med en motorsåg, någon som gör något... Knäppt asså, sånna här saker som är lite riskfyllda saker på de- killarna tycker det är fränt att någon gör någonting tokigt. [...] Tjejerna har ju mer det här att dem tittar på när nån som står och dansar och det är jättemycket dans, och sånna här uppvisningar där de visar upp kläder. [...] Nån som gör nå bloggar och så där då, det är mycket sånna saker som är tjejernas grej så man märker att man tittar på helt olika kulturella inriktningar, om man säger så. (Lärare A, 15/2-2025)

Killarnas visuella kulturer uttrycks bestå av fordon, Extremsport och extrema miljöer medan tjejernas visuella kulturer bestod av kläder, dans och bloggar. Han uttryckte även här att killarna främst var konsumenter snarare än producenter till dessa digitala medier. Lärare A:s negativa syn på kulturdiskursen var någonting som även sågs hos lärare B och C, men på lite olika sätt. Lärare C uttrycker sig också negativt om kulturdiskursen och använde ett liknande ordval som lärare A, men var mer kritiskt mot elevernas visuella kulturer och digitala medier och uttryckte sig inte om digitaliseringsdiskursen såsom lärare A gjorde.

“Nä men den visuella kulturen, ja men den känns ju som den är halva deras liv, eem, det känns ju som om deras liv är ju i deras mobil, det känns ju hemskt men- men det är ju så, eeh, är den inte i mobilen så är den ju i ett spel. Eem det dom ser (...) Ja men digitalt eller liksom i medier av olika slag de- de är ju nästan lite deras uppfattning om världen (...) Skulle jag faktiskt säga.” (Lärare C, 25/2-2025)

Lärare C:s uttryck för kulturdiskursen innefattar både kritik mot hur TikTok bidrar till elevernas världsuppfattning och en viss distansering till apparna genom att påpeka att de var för ungdomar och inte för henne.

“Aa men det är ju Snapchat... [...] TikTok är ju stort, där ser man ju (...) Allt möjligt (skrattar) (...) Eem aa men det är ju inte som- som för mig. Jag har ju inte många av dem här sakerna de

(...) De känns som att de är en ungdomsgrej mer än för mig [...] Dom ser ju så himla mycket mer än vad vi ser. Dom kan ju se hur (...) Eem människor lever eem (...) Inte vet ja, vi säger i USA och sen får dom en bild av så här är det i USA, såhär är det för alla, det är mycket college grejer och det är ju på film och serier och så också. Deras liksom uppfattning om hur det ser ut i olika delar av världen det är ju det dom ser. Det är ju inte så att dom läser en bok eller tittar på en dokumentär på TV, det är liksom dom här snabba klippen som man liksom, så är det. Och det tror jag inte man riktigt reflekterar över i mellanstadiet.” (Lärare C, 25/2-2025)

Även lärare B gav uttryck för elevernas visuella kulturer, men var något mer positiv än lärare A och C. Han förklarade vilka kulturer som var populära och lyfte sitt positiva engagemang i dessa kulturer, både de visuella och andra.

Dom kallar det för “Forre”, eh, Fortnite<sup>7</sup>. Eeh det dyker upp olika (...) Jaa det va nån dans som gick eeh som nån eeh på- eeh vahettere, Fortnite karaktär genomförde som jag satt eleverna göra [...] Det är mycket- mycket sånt där, eeh, det var nån som lärde mig det här (...) (skrattar) [...] Aa, dels bjuder jag på det om jag får en sur elev och skratta, kolla vad jag kan göra, nu kör vi [...] och så passar jag på och frågar “men vad betyder det här för dig?”... Eem, det är mycket sånt där som jag inte förstår som jag fortfarande håller på och lär mig. [...] Sen är det många saker som sägs som kan cirkulera... Vad var det som cirkulerade här senast, sigma- nån som som sjunger “Sigma boy, sigma boy, sigma boy”... Ahapp, okej [SKRATTAR]. Det verkar som att [...] det är något som alla klasser har sett (...) Som cirkulerar i sociala medier” (Lärare B, 21/2-2025)

Detta stod i kontrast till lärare A och C:s mer negativa och kritiska utsagor om elevernas visuella kulturer då lärare B var något mer positiv till dem, men inte alltid. I föregående underrubriker berättade lärare B om några av sina arbetssätt med elevernas digitala visuella kulturer där han inkluderade spelet Minecraft för att arbeta med arkitektur. Han uttryckte sig mer positivt då men nu var han mer dyster och sorgsen. I tidigare avsnitt berättade han om internetmobbing som skett på skolan och hur han har arbetat med det i bildlektionen för att stärka elevernas digitala kompetens. Utifrån frågeställningen som berörde hans visuella kulturarbeten uttryckte han nu några tyngre aspekter som också varit svåra att prata om och arbeta med i klassen: Självskadligt beteende.

“Tyvärr cirkulerar- kan ju också cirkulera väldigt- jag var med om nått jättehemskt j- du kanske har hört talas om det här (...) En person som sköt sig själv på sociala medier och det spreds sig, tyvärr, jättemycket (...) Eeh jag tänker på- våldet över huvud taget sprider sig väldigt mycket, tyvärr är det några som har (...) Berättat om det. Det är väldigt sorgligt när det händer och hur vi ska bemöta det (...) Framför allt så är elever som- som har föräldrar- som inte har stöttande föräldrar som man kan prata med, då ska vi ta hand om det (...) Det är några enstaka fall.” (Lärare B, 21/2-2025)

Här gav lärare B uttryck för både kulturdiskursen och digitaliseringsdiskursen. Utifrån kulturdiskursen gav lärare B uttryck för de olika händelserna som skett på skolan genom elevernas visuella kulturer och hur sorgligt och svårt det var att bemöta elever som vid dessa

---

<sup>7</sup> Ett populärt spel online som spelas på datorn, kallas ibland för “Forre”

händelser inte hade stöttande föräldrar. Utifrån digitaliseringsdiskursen gav han uttryck för hur våldet sprider sig mycket genom digitala medier. Hans tonläge var sorgset och nedstämt. Detta skilde sig starkt från hur lärare A och C uttryckte sig om sina arbeten kring elevernas digitala visuella kulturer. Lärare A berättade hur hans arbeten inom visuell kultur primärt handlade om filmskapande, men att dessa arbeten förekom väldigt sällan.

“Asså det är ju och gå in i, liksom, att man då [...] går ner på i deras liv och hur dom- vad dom rör sig i och göra det (...) synligt och aktuellt för att se vad som (...) vad som är bra och dåligt då. [...] För att mycket med den här digitala undervisningen, som jag varit med om, det är ju filmskapande. animation och göra kortfilmer om olika teman.

**Intervjuare:** Hur ofta skulle du säga att det görs, sånt arbete... kring deras visuella kulturer och liknande?

Ja, säkert en gång per läsår.” (Lärare A, 15/2-2025)

Lärare A:s arbetssätt stod i kontrast till lärare B och C i hur ofta arbetet skedde, vilket primärt var en gång per läsår. Lärare C förklarade inte hur ofta hennes arbeten inom visuell kultur skedde med eleverna men berättade vad för arbeten som förekommer och att dessa arbeten brukar bindas ihop med andra ämnen.

“Ja det här går ju mycket in i SOn också, eem, det här med att reklam de bara flimrar förbi, du vet inte ens att du har sett det, men du har sett det och de- vad är det, 2000 reklambudskap per dag man ser, eller nått sånt där. [...] Eem, hur ska man liksom sälla i det här, det ingår i bilden. Men som sagt, liksom, jag brukar ju binda ihop de i andra ämnen eftersom jag vet att jag kommer ha dom där också.” (Lärare C, 25/2-2025)

Här gav lärare C uttryck delvis för kulturdiskursen men primärt för digitaliseringsdiskursen. Hon uttrycker att reklam är en del av elevernas visuella kulturer men uttrycker sig mer generell och något kritiskt till digital reklam som en del av vardagen. Uttrycket hon gav för digitaliseringsdiskursen är hur mycket reklam man ser på en dag och att man inte ens vet att man har sett det. Lärare C uttrycker hur hon bemöter aspekter av elevernas visuella kulturer (reklam) men inte elevernas huvudsakliga intressen i dessa kulturer. Lärare B:s arbeten kring elevernas visuella kulturer var mer aktivt än det var för lärare A, men det arbetet gick också djupare in i bildämnet än hos både lärare A och C. Lärare A utgick från elevernas intressen i deras visuella kulturer, men bara ungefär en gång per läsår. Hur lärare B och C uppfattade vad som var elevernas visuella kulturer var dock relativt lika.

"Jag har (två döttrar) och jag undervisar 6or. Så jag vet ju, genom dom, hur det är. Men jag hör ju dem prata om det här hela tiden. Eem, man ser ju trender och man hör någon säga något ovanligt i klassrummet ja då kan man ju va ganska säker att det kommer från TikTok. [...] Är det nånting som har spridits, då vet man ju det för det är ju det dom pratar om.” (Lärare C, 25/2-2025)

“De är asså när jag är ute på... skolgården, jag kan bara iaktta. Men det mesta är genom iakttagelser, också via mina- min äldsta son, eem... Eeh jag försöker fråga han och prata med andra lärare (...) Få andras perspektiv och sådär (...) Asså det gäller att så fort det dyker upp ett frågetecken som är kopplat till det vi pratar om så det gäller att fråga direkt, sätta sig in i det, se det från olika perspektiv och sen därmed (...) Dra en slutsats, är det här skadligt? Är syftet att skada nån annan eller har det här ett positivt syfte?” (Lärare B, 21/2-2025)

Lärare B och C uttryckte sig något olika kring hur de får kunskap om elevernas visuella kulturer, även om deras informationskällor var relativt lika (deras barn och elever). Lärare C gav uttryck för hur elevernas digitala visuella kulturer är oundvikliga då eleverna direkt börjar prata om det när någonting nytt har spridits. Lärare B uttrycker sig istället som mer analytisk och villig att söka efter elevernas visuella kulturer för att kunna lära sig och dra slutsatser om dem. Lärare A var otydlig i att uttrycka hur han fick kunskap om elevernas visuella kulturer men tolkades utifrån tidigare citat (se sida 34) att ha fått vetskap om dessa visuella kulturer från eleverna själva, dock inte hur eller var ifrån (skolan eller annan plats).

### *Sammanfattning*

Utsagorna och uttrycken kring elevernas digitala visuella kulturer var mer negativa från lärare A och C än från lärare B som var något mer positiv men också mer dystert och sorgsen än de andra. Alla lärare uttryckte vilka digitala visuella kulturer som var populära i klasserna, men lärare A och C riktade mer kritik mot några av dem än lärare B. Lärare B inkluderade elevernas visuella kulturer i sina arbeten kring visuell kultur och både han och lärare A arbetade mer utifrån innehåll som intresserar eleverna än lärare C. Lärare C och B hade liknande informationskällor för vilka visuella kulturer som var populära hos eleverna, men uttryckte sig olika. Lärare C såg elevernas visuella kulturer som oundvikliga och lärare B var mer tillmötesgående och analytisk gentemot dessa kulturer. Lärare A klargjorde inte tydligt hur han visste vilka visuella kulturer som var populära, men den informationen tycktes komma från eleverna.

## **8. Diskussion**

I detta avsnitt diskuteras resultaten från denna studie tillsammans med fynd från andra studier, samt en metoddiskussion som diskuterar diskursanalys som analysmetod och intervju som datainsamlingsmetod. Frågorna som har besvarats i denna studie är: Vilka digitala medier och utrustning finns det i bild som lärare och elever kan använda och i vilken utsträckning? Hur uttrycker lärarna sin kompetens när det gäller bildundervisning med digitala medier och utrustning och hur reflekterar bildlärarna på de erfarenheter elever har från visuella kulturer på digitala medier?

## **8.1 Resultatdiskussion**

Svaren från informanterna hjälper till att presentera den komplexa vardag som levs av olika bildlärare på olika skolor och den skolmiljö som digitala medier har skapat. Eleverna till dessa lärare tycks ha bättre tillgång till att använda digitala medier än vad som tolkas utifrån tidigare utvärderingar (Skolverket 2003, s. 38, 97; Skolverket 2006, s. 39-40, 43). I några fall hade även lärarna berömt elevernas digitala kompetenser och uttryckt dem som väldigt goda, vilket inte alltid ses vara fallet (Hadad, Watted & Blau 2023, s. 1591). De flesta lärare i denna studie uttryckte sig ha goda digitala kompetenser och även en önskan om att få ökad digital kompetens likt andra lärare i tidigare utvärderingar (Skolverket 2015, s. 39), men det fanns tyvärr också flera osäkerheter och negativa åsikter som berörde det digitala, både i samhället och i skolan.

I mina intervjuer fanns det ofta en återkommande negativ attityd mot digitala medier från lärarna som var svår att skaka av sig. En oro kring digitala medier i skolmiljön, lärarnas kompetenser och elevernas visuella kulturer samt elevernas roller som konsument över producenter. Detta är inga nyfunna åsikter och oroligheter då tidigare studier också presenterat en oro över elever som konsument över producenter (Löfving 2023, s. 1530), men i intervjuerna var det lite annorlunda. Lärare C hade en god nog digital kompetens men var orolig och mycket osäker över hur hon skulle få öka den kompetensen, och valde att helst inte använda digitala medier i första hand om hon istället kunde välja något annat material. Hon arbetade digitalt i bildämnet men uttryckte oftast mer kritik mot de digitala medierna än någonting positivt, speciellt hos elevernas visuella kulturer. I tidigare studier (Stam 2011, s. 31-32; Björck 2014, s. 17-18) uttrycker lärare att i arbeten kring visuell kultur kan fokus läggas på innehållet och formen istället för på bildproduktion samt vilka möjligheter digitala bildarbeten har. Lärare C uttryckte att de arbetade med reklam som finns i elevernas digitala medier men inte med barnens intressen som finns i dessa medier. Lärare A arbetade med elevernas visuella kulturer men bara en gång per läsår, vilket är en implementering som anses inte räcka om digitala medier ska användas till sin fulla kapacitet (Marner & Örtegren 2013, s. 680-681). Endast lärare B var mer positiv till elevernas visuella digitala kulturer och engagerade sig ofta i deras intressen, samt uttryckte en vilja att lära sig mer om vad som är trendigt hos barn just nu. Det är en viktig tillgång att kunna tolka den visuella kulturen som finns för att kunna förstå viktiga signaler och konventioner, något som lärare B visade uttryck för (Sparrman 2002, s. 27). Samtidigt var han också något orolig över sin digitala kompetens och högt skeptisk över hur digitaliseringen har utvecklats i samhället idag och den effekt den har på eleverna och mänskligheten som helhet. Han uttryckte flera hemska händelser som skett på skolan genom elevernas digitala medier och hade haft flera svåra diskussioner med elever och andra lärare och om dessa händelser. Endast lärare A uttryckte ingen direkt oro mot digitalisering men sa att han accepterade det i bildämnet så länge det inte gick för långt, därmed fanns en gräns som kändes nödvändig att uttrycka.

Trots de osäkerheter, oro, skepsis och åsikter som lärarna hade så arbetade de på olika sätt med digitala medier och med sina egna och elevernas digitala kompetenser i bildlektionerna.



Lärare C och A var kunniga i bildredigering och elevernas egna mobiler var till stor hjälp när de skulle fotografera utomhus. Lärare B hittade sätt att nyttja elevernas visuella kulturer i spel för att arbeta med arkitektur och geometriska former. Både lärare B och C förde anti-mobbning- och kränkandefrihetsarbeten med digitala medier som fokus. Lärare A arbetade med elevernas visuella kulturer och upplevelser genom film och animation, vilket i sig är något som tidigare studier förespråkar som stärkande på flera sätt (Pavlou 2019, s. 195, 198, 208). Att integrera digitala medier i undervisningen anses hjälpa elevernas praktiska skolarbeten men skapar också mer jämställdhet inför barns framtida utbildningsmöjligheter och det är någonting alla lärare i denna studie försökte göra (Masoumi & Bourbour 2024, s. 20619; Björck 2014, s. 187).

Digitala medier är i det stora hela en samhällsdiskurs där mycket positivt och negativt kan lyftas. I dessa intervjuer var det tydligt att det negativa med det digitala lyftes starkare än det positiva, både inom skolan, ämnet, eleverna och samhället, med ytterst lite fokus på den potentiellt positiva inverkan den kan ha. Det digitala är nära till hands och utgör en stor del av vardagen för lärarna. Elevernas intressen, digitala kompetensarbeten och de digitala medierna var någonting lärarna önskade förbättra sina kunskaper om och fortsätta bedriva arbeten inom. Lärarnas fortsatta vilja att utveckla sina digitala kompetenser trots negativa åsikter eller upplevelser visar hur relationen till digital teknik kan vara så komplex. Att kunna behärska tekniken som lärare är nästan ett måste och en bred digital kompetens som den som lärare A beskriver är att eftersträva. Om den digitala kompetensen får en chans att växa och utvecklas så finns det en chans för en positiv förändring, den största frågan tycks då vara: vart ska den kompetensen komma ifrån?

## **8.2 Metoddiskussion**

Den kvalitativa intervjumetoden skapade en möjlighet att få nyanserade svar från den valda undersökningsgruppen, något som inte hade varit lika möjligt att få igenom en mer kvantitativ metod. En intervju skapar en mer flerdimensionell bild av bildlärarna än något som en surveystudie kan få fram, något som hade varit mer generaliserbart men inte lika ändamålsenligt för studiens syfte (Stukát 2011, s. 37). En kvalitativ intervjumetod tar mer effektivt reda på upplevda erfarenheter och interaktioner kring olika ämnen såsom digitalisering och digital kompetens, vilket är en unik egenskap för kvalitativa intervjuer att kunna göra (Brinkmann 2024, s. 16). Detta tjänade väl för att få svar på studiens frågeställningar men skapar inte resultat som är generaliserbara då antalet informanter är så få, speciellt för denna studie där antalet informanter blev endast tre. Undersökningsgruppen för studien var väldigt begränsad från början men antalet informanter som jag önskade uppnå för studien lyckades inte nås i tid. Här behövs bättre strategier i framtiden för att mer säkert kunna få antalet informanter som behövs. Som sagt är det svårt att generalisera en kvalitativ studie men det behövs fortfarande ett adekvat antal deltagare för att sammanställa väl. Någonting som jag som jag också skulle tänkt på är hur jag förhåller mig till min position som intervjuare. Inför denna studie tog jag rollen som en mer passiv intervjuare där informanterna

höll i konversationen, men vid stunder där svaren blir otydliga för frågeställningen så hade jag behövt ställa fler förtydligande frågor.

Intervjuer innehåller mer nyanserade svar på frågor som ställs jämfört med en kvantitativ studie och då behöver också svaren analyseras och tolkas på ett annat sätt, vilket var rollen för diskursanalysen. Genom en intervju kan man få reda på vad bildlärares upplevelser är medan diskursanalysen används för att ta reda på hur de diskuterar om dem (Larsen 2018, s. 167; Brinkmann 2024, s. 16). Diskursanalysen tillät mig att analysera hur olika ämnen diskuterades av informanterna och vad för sorts svar som framkom. Den tillät mig att se hur informanterna hade svarat på frågorna och se vad som var centralt i de diskurser som uttrycktes. Ett annat teoretiskt perspektiv som också övervägdes för studien var det sociokulturella perspektivet, där fokuset ligger på hur människor genom kommunikation, språk och sociala samspel delar erfarenheter (Säljö 2014, s. 9, 18, 34). Det sociokulturella perspektivet handlar om vad någon har lärt sig genom sina livsupplevelser medan diskursanalysen söker att ta reda på diskursen som sker och vad personerna förmedlar i ett samtal. Att då ha intervjuer som handlar om bildlärares erfarenheter med digitala medier i bildämnet ses då som det mest lämpliga för perspektivet (Säljö 2014, s. 35). Både det sociokulturella perspektivet och diskursanalysen har ett centralt fokus i språket och kommunikationen för att ta reda på kulturförändringar, men diskursanalysen ansågs som mer passande i dess syfte att analysera diskurser över att analysera livserfarenheter. Det sociokulturella perspektivet hade kanske också varit passande för studien och bidragit med andra svar som diskursanalysen som perspektiv hade missat.

## **9. Slutsats och vidare forskning**

Att utföra denna studie kom med utmaningar som är värda att tänka på inför framtiden. Den långa processen som krävs för att hitta informanter till en studie som denna skapar ett problem för forskare att vara medvetna om ifall de har bildlärare som undersökningsgrupp, speciellt om det är bildlärare i yngre årskurser. Goda kontaktnätverk redan vid början av studien kan vara värt att tänka på inför framtiden. En annan sak att vara medveten om är när det är skollov i olika regioner då det kan variera när det sker. Det kan vara hjälpsamt för forskaren att hitta tider som passar för intervjuer under dessa lov.

Inför framtida forskningsområden som jag anser skulle vara intressanta och även nödvändiga just nu är fler nationella utvärderingar av skolämnen från Skolverket, speciellt i bild. Just nu, 19/3-2025, så är den senaste utvärderingen från 2015 som jag har använt i denna studie, men den börjar bli gammal nu. Tidigare utvärderingar, som jag också använt, kommer från 2003 och 2006 men det finns inga fler efter 2015 och det projektet initierades 2011 och fastställdes som en färdig rapport 2015, vilket nu är 10 år sedan. Sedan dess har en ny läroplan kommit och det är politiska debatter nu om digitala medier i skolan. Att då ha en ny studie från Skolverket som undersöker bildämnet och andra ämnen med en lupp hade varit mycket välkommet, både för lärare och forskare. Personligen skulle jag vara intresserad av att utföra

en liknande studie som denna i framtiden, men med ett bättre kontaktnät och med fler intervjuer. Utöver detta skulle jag vara intresserad av att utföra ett forskningsprojekt kring elevers digitala kompetenser i olika skolor som faller under Marner & Örtegrens (2013, s. 671) fyra olika sätt att implementera digitala medier; motstånd, addering, inbäddning och digitala mediernas dominans.

Slutsatsen för denna studie går inte att generalisera, men utifrån lärarnas berättelser om digitala mediernas användning i bildundervisningen beskrevs de mestadels som inbäddade i lektionerna hos alla lärare men det kulminerades också i ett visst motstånd mot dess användning (Marner & Örtegren 2013, s. 678-679, 681-683). Denna grad av inbäddning var inte lika synlig hos alla lärare, såsom lärare A:s uppgifter om visuell kultur som endast erbjöds en gång per läsår, vilket är en implementering som anses inte räcka om digitala medier ska användas till sin fulla kapacitet (Marner & Örtegren 2013, s. 680-681). Trots det var närvaron av det digitala en vardag för dessa lärares lektioner och elevernas digitala intressen går inte att undvika. Jämfört med de upplevelser jag hade när jag gick i skolan så presenterar dessa lärare nyanserade svar som skapar en bredare verklighetsbild än mina upplevelser gav mig som barn. Det fanns visserligen negativa åsikter om elevernas digitala intressen, såsom om digital kompetens och digitaliseringen av bildämnet, men det fanns också positiva aspekter som belyser hur bildarbetet ofta har digitala medier i sig och elevernas intressen nyttjas där de kan. Ibland fanns även en nyfikenhet hos lärarna i att utforska elevernas intressen och kulturer. Elevernas digitala intressen är alltid där, både på och utanför skolan, och bildlärares strategier för att arbeta med digital kompetens, visuella kulturer och samhällets fortsatta marsch mot digitalisering fortsätter utvecklas.

## Referenslista

Björck, C, (2014). *“Klicka där” - En studie om bildundervisning med datorer*. Stockholms Universitet

Brinkmann, S, (2024). *Kvalitativa intervjuer - Samtalskunskap genom forskningsintervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Dalen, M, (2015). *Intervju som metod*. 2. uppl. Malmö: Gleerups

Hadad, Shlomit. Watted, Abeer. Blau, Ina. (2024) *Cultural background in digital literacy of elementary and middle school students: Self-appraisal versus actual performance*. Open University of Israel

Larsen, A, -K, (2018). *Metod helt enkelt - En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. 2. uppl. Malmö: Gleerups

Löfving, Christina, (2023). *Teachers' negotiation of the cross-curricular concept of student digital competence*. Göteborgs Universitet

Masoumi, Davoud & Bourbour, Maryam. (2023). *Framing adequate digital competence in early childhood education*. Gävles Universitet

Märner, Anders & Örtengren, Hans. (2013) *Four approaches to implementing digital media in art education*. Umeå Universitet

Nationalencyklopedin, (2024a) hämtad från: [digital - Uppslagsverk - NE.se](#) (20/12-2024)

Nationalencyklopedin, (2024b) hämtad från: [medier - Uppslagsverk - NE.se](#) (20/12-2024)

Nationalencyklopedin, (2024c) hämtad från: [digitalisering - Uppslagsverk - NE.se](#) (20/12-2024)

Nationalencyklopedin, (2024d) hämtad från: [diskurs - Uppslagsverk - NE.se](#) (19/3-2025)

Nehls, E, (2024). *Metod - Gör som du vill, om du bara kan motivera det*. Lund: Studentlitteratur

Pavlou, Victoria, (2019). *Art Technology Integration: Digital Storytelling as a Transformative Pedagogy in Primary Education*. NSEAD and John Wiley & Sons Ltd (?)

Sparrman, Ann, (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv – bilder, medier och praktiker*. Norsk senter for barneforskning

Stam, Maria, (2011). *Visuell kultur som pedagogisk praktik - ett nytt bildämne eller en angelägenhet för skolans alla ämnen? En kartläggning av visuell kultur som begrepp och pedagogisk strategi*. Umeå Universitet

Svensson, P, (2019). *Diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur

Skolverket, (2003). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Stockholm

Skolverket, (2006). *Läromedlens roll i undervisningen, Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Stockholm: AB Typoform

Skolverket, (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm

Skolverket, (2015). *Bild i grundskolan - En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm

Skolverket (2000). *Grundskolan: kursplaner och betygskriterier*. (1. uppl.) Stockholm: Statens skolverk. (Uppdatering av Lpo94) [pdf](#)

Skolverket, (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm

Stukát, S, (2014). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Säljö, R, (2014). *Lärande i praktiken - Ett sociokulturellt perspektiv*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet, (2024). *God forskningsed*. [God forskningsed 2024 - Vetenskapsrådet](#) (Hämtad 19/1-2025)

# Bilaga A

## **Digitalisering**

- Vilka digitala medier finns det att nyttja på skolan? Tex datorer, projektorer, ipads, hemsidor och bild/filmredigeringsprogram.
- Hur nyttjas digitala medier inom bildlektionerna? Såsom de skolan har eller barnen själva har.
- Vad är din syn på digitaliseringen i skolan och i bildämnet?

## **Digital kompetens**

- Hur väl känner du att du kan använda digitala medier i bildundervisningen?
- Hur väl känner du att du kan värdera och använda digital information inför bildundervisningen?
- Hur arbetar/arbetade ni med digital kompetens i bildämnet? Digitala medier, informationsvärdering/hantering och ansvarsfullt förhållningssätt.
- Hur tas elevers digitala kompetens till vara i lektionen? Hur då/varför inte?
- Hur skulle du beskriva din digitala kompetens? Vad känner du att du kan göra med digitala medier?

## **Visuell kultur**

- Hur arbetar/arbetade du med elevers visuella kulturer i undervisningen utifrån deras digitala miljöer? Hur ofta?
- Vad för digitala visuella kulturer anser du är populära inom klasserna? Finns det några som är digitala?
- Hur uppfattar du vad som är elevernas visuella kulturer från digitala medier?

## Samtycke för deltagande i examensarbete i lärarutbildningen för åk 4-6

Jag är en student från Högskolan Dalarnas som läser den åttonde terminen i grundlärarprogrammet åk 4-6. Som en del av min utbildning har jag fått i uppdrag att utföra ett examensarbete. Examensarbetets datainsamlingsmetod innefattar att hålla kvalitativa intervjuer med lärare som arbetar inom bildämnet, antingen utbildade bildlärare, klasslärare eller ämneslärare i andra ämnen.

Intervjuerna sker fysiskt eller digitalt, beroende på tillgänglighet, och kommer att spelas in i utbildningssyfte. Endast din röst kommer att spelas in och du kommer att förbli anonym genom hela studien. Efter att examensarbetet publicerats kommer inspelningarna att raderas helt. Alla deltagares namn och platsers namn kommer att anonymiseras i syfte att bibehålla deltagarnas anonymitet. Deltagarna har all rätt att när som helst ta tillbaka sitt medgivande före, under och efter intervjun. Den kommer endast lämnas in till personer

Jag har läst ovanstående information och ger mitt samtycke till deltagande i studien:

Datum: \_\_\_\_\_

Namn: \_\_\_\_\_