



MALMÖ  
UNIVERSITET



*Maria Söderling*

## **Elever erfar och representerar världen visuellt**

En utforskande studie om hur mellanstadieelever skapar mening genom fotografi

**ELEVER ERFAR OCH REPRESENTERAR  
VÄRLDEN VISUELLT**



# **Elever erfar och representerar världen visuellt**

Thesis for Doctoral Degree (Ph.D)

Maria Söderling

Avhandlingen kommer att försvaras offentligt i sal D 138  
fredagen den 15 mars klockan 13.15.

## **Huvudhandledare**

Lotta Bergman  
Malmö universitet  
Institutionen för kultur, språk och medier

## **Biträdande handledare**

Fredrik Lindstrand  
Konstfack  
Institutionen för bild- och slöjdpedagogik

## **Opponent**

Sylvana Sofkova Hashemi  
Göteborgs universitet  
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande

## **Betygsnämnd**

Kristina Danielsson  
Stockholms universitet  
Institutionen för ämnesdidaktik

Per Ledin  
Södertörns högskola  
Institutionen för kultur och lärande

Anne Margit Løvland  
Universitetet i Agder  
Institutt for nordisk og mediefaag



# Malmö Studies in Educational Sciences No. 104

Copyright Maria Söderling 2024

Omslagsbild skapad i Midjourney v. 6.0 av Andi Persson

ISBN 978-91-7877-448-7 (tryckt)

ISBN 978-91-7877-449-4 (pdf)

ISSN (Malmö) 1651-4513

DOI 10.24834/isbn.9789178774494

Print: Media-Tryck, Lund 2024



Media-Tryck is a Nordic Swan Ecolabel certified provider of printed material. Read more about our environmental work at [www.mediatryck.lu.se](http://www.mediatryck.lu.se)

**MADE IN SWEDEN** 

**MARIA SÖDERLING**  
**ELEVER ERFAR OCH**  
**REPRESENTERAR**  
**VÄRLDEN VISUELLT**

En utforskande studie om hur mellanstadieelever  
skapar mening genom fotografi

Malmö universitet  
Fakulteten för lärande och samhälle

Malmö university press, 2024

**Publikationen finns även elektroniskt,**  
se [mau.diva-portal.org](http://mau.diva-portal.org)

*Till dig som är villig  
att byta perspektiv*



# FÖRE

1983. Jag har flyttat. Runt mig talas ett språk som inte är mitt. Jag försöker förstå hur det är möjligt att tala ett annat språk än svenska. Språket är ju som en förlängning av tanken, tänker jag. I skolan är all undervisning på språket som jag inte kan. Det är mödosamt. Ord för ord tar jag mig igenom hur Hannibal med sina elefanter korsade Alperna 218 f.v.t. När jag skriver berättelser gör friktionen, att jag inte längre har direkt tillgång till ett språk, att mitt sätt att skriva förändras. Jag kan inte alla ord och har svårt att stava rätt. Ändå märker jag att de här texterna är bättre än de jag har skrivit tidigare. Skrivandet sker långsammare, mer prövande. Jag behöver aktivt välja ord och sträcka mig efter nya.

1986. Jag sitter i skolbiblioteket. I händerna håller jag en biografi om Helen Keller (1880–1968). Keller var döv. Keller var stum. Keller var blind. Och ändå lyckades hon att med hjälp av sin lärare Anne Sullivan utveckla ett sätt att kommunicera med utgångspunkt i beröring. Ett sätt som gjorde att hon kunde ta plats i samhällsdebatten i såväl USA som runt om i världen.

1992. Jag är i en sal med högt i tak. Fotsulorna möter parkettgolvet. En gång var här en boxningsarena. Nu är det École Jacques Lecoqs stora dramasal. För mig har det fram till nu varit lustfyllt att spela teater, att tillsammans med andra improvisera och arbeta fram föreställningar. Nu är det svårt. Obegripligt. När jag gestaltar ett gummiband ser de andra ett oljefat. Många dagar blir jag sittande bland dem som enbart betraktar. Scenrummet är inte mitt längre. Jag förstår inte. Så en dag har jag en mask på mig. Jag är ensam på scenen. Masken är stor och vit. Jag har inte tillgång alls till det uttryck jag skapar. Tror jag. Men när jag lyssnar på publiken hittar jag det. Och där helt utan ord och medvetna tankar uppstår

ett samspel och ett flöde av handlingar i det som uppstår mellan mig och dem som tittar. Deras reaktioner blir mina impulser till vidare handlingar.

2000. Jag är färdig lärare och undervisar i svenska och historia på ett högstadium. I historia har jag en elev som briljerar i samtal och diskussioner, men inte klarar de skriftliga proven. I svenska har jag en elev med utvecklat språk och en vilja av stål. När hon skriver är det drivna historier, men skrivreglerna verkar omöjliga att behärska. Det blir allt tydligare för mig att tal och skrift inte hänger samman på det självklara sätt jag hittills trott och att skrift som system är svårare för vissa än andra att ta till sig.

2007. Jag söker till en forskarskola i svenska med didaktisk inriktning. Under de senaste åren har jag och mina kollegor drivit ett filmprojekt där eleverna i årskurs 8 skapar egna filmer under en vecka. Vi har reagerat på hur elever som vanligtvis inte är drivande eller engagerade i undervisningen träder fram och visar förmågor kopplat till berättande och framför allt en vilja att berätta. Vi har också reagerat på hur våra elever verkar kunna använda sina erfarenheter från att se film och tv-serier när det gäller dramaturgi och klippning, men att det verkar vara svårare när det gäller att välja lämpligt bildutsnitt. Jag anar att eleverna jag möter har förmågor och kunskaper kopplade till sina erfarenheter av rörlig bild vilka jag som lärare inte kan förvalta. Jag söker till forskarskolan för att få möjlighet att undersöka detta närmare. Syftet med licentiatuppsatsens studie är att få ökad kunskap om hur elever i år 7 läser film samt utforska hur svenskundervisningen kan förvalta deras filmläsning. Bland studiens viktigaste resultat finns det som visar hur mycket djupare och mångfacetterad en elevs tolkning av ett tomrum i filmen *Sjätte sinnet* blir när hen får möjlighet att representera sin läsning genom filmens semiotiska resurser som kroppsspråk, rum, ljus och musik i stället för med skriftligt verbalspråk (Söderling, 2011, s. 93). Här föds en nyfikenhet och vilja att ytterligare förstå olika uttryckssätts potential för elevers möjligheter att skapa mening och för hur erfarenheter kan bli resurser i de sammanhang vi lever.

2013. Jag är följeforskare på ett filmkollo för unga med funktionsvariation i Ystad Studios. I analysen ser jag hur olika personer i en grupp träder fram och tillbaka beroende på vilket uttryckssätt de använder: Medan någon är aktiv med idéer till innehåll och form när de skriver synopsis, träder en annan person fram när de ritar bildmanus och

en tredje person är som mest engagerad och drivande när de gestaltar och spelar in filmens scener. Under redigeringen kan en person, som helst inte pratar, förvalta sin redigeringskompetens och utveckla de andras genom att visa olika möjligheter genom handlingar och gester i stället för genom tal (Söderling, 2014).

2018. Jag arbetar som lektor med fokus på literacyutveckling i Burlövs kommun. Med stöd från förvaltningsledningen söker jag till forskarskolan Lärande i mångkulturella samhällskontexter vid Fakulteten för lärande och samhälle vid Malmö universitet. Utifrån ambitionen att öka förståelsen för samspelet mellan uttryckssätt och möjligheter för meningsskapande skriver jag en forskningsplan. I texten som följer presenterar jag resultatet av det avhandlingsarbete som forskningsplanen leder vidare till.



# Innehållsförteckning

|  |    |
|--|----|
| ELEVER ERFAR OCH REPRESENTERAR   |    |
| VÄRLDEN VISUELLT .....   | 1  |
| Elever erfar och representerar världen visuellt .....  | 3  |
| ELEVER ERFAR OCH REPRESENTERAR   |    |
| VÄRLDEN VISUELLT .....   | 5  |
| En utforskande studie om hur mellanstadieelever skapar<br>mening genom fotografi .....       | 5  |
| <i>Till dig som är villig att byta perspektiv</i> .....                                      | 7  |
| FÖRE .....   | 9  |
| INLEDNING OCH BAKGRUND .....   | 17 |
| En monomodal norm uppstår och utmanas .....  | 18 |
| Skriftens särställning .....   | 19 |
| Literacy – från läs- och skrivkunighet till<br>socialt situerade multimodala praktiker ..... | 20 |
| Globalisering och digitalisering utmanar<br>skriftens särställning .....                     | 22 |
| Ett textbegrepp som vidgades .....   | 22 |
| <i>Att sätta erfarenheter i rörelse</i> .....  | 23 |
| ... och slöts .....  | 27 |
| Olika teckenvärdars betydelse förändras och förskjuts .....                                  | 28 |
| Förändrade uppväxtvillkor .....  | 29 |
| Förändrade förmågor och undervisning<br>i en digitaliserad tid .....                         | 30 |
| Ett spänningsfält kring digitalisering av undervisning .....                                 | 31 |
| Med fokus på meningsskapande genom fotografi och bilder                                      | 35 |
| Tidigare forskning i relation till min studie .....  | 47 |
| Legitimering av avhandlingsprojektet .....   | 50 |
| Syfte och forskningsfrågor .....   | 52 |
| Avhandlingens fortsatta disposition .....  | 52 |
| TEORETISKA PERSPEKTIV .....  | 55 |
| Ett multimodalt literacyperspektiv .....   | 55 |
| Att kommunicera multimodalt .....  | 55 |
| Literacypraktik och literacyhändelse .....   | 56 |
| En socialsemiotisk inramning .....   | 57 |

|  |     |
|--|-----|
| Att skapa mening, en teckenskapande process .....  | 59  |
| En triadisk process .....  | 59  |
| Transformativ respektive transducerande semiosis .....   | 60  |
| Urval görs när tecken skapas .....   | 61  |
| Betydelsebärande aspekter för meningsskapande .....  | 63  |
| Affordans .....  | 64  |
| Med fokus på materialitet .....  | 66  |
| Fotografiets affordans .....   | 67  |
| Blick, syn, visualitet och positioner .....  | 73  |
| Summering, syfte och forskningsfrågor .....  | 74  |
| METODOLOGI .....   | 77  |
| En kvalitativ praktiktäna studie inspirerad av EDR .....   | 78  |
| Med inspiration från EDR .....   | 79  |
| Datainsamlingens faser .....   | 80  |
| Kontakt etableras med lärarna och samarbetet inleds .....  | 80  |
| Läsåret 20/21 .....  | 81  |
| Läsåret 21/22 .....  | 84  |
| Val av metoder för datainsamling och analysprocess .....   | 87  |
| Materialöversikt .....   | 87  |
| Analysprocess .....  | 91  |
| Analys av videodokumentation .....   | 95  |
| Metodologiska överväganden .....   | 98  |
| Mina roller .....  | 98  |
| Val av video .....   | 100 |
| Betydelsen av reflektion .....   | 101 |
| Betydelsen av ett etiskt förhållningssätt .....  | 104 |
| MED FOKUS PÅ FOTOGRAFI .....   | 111 |
| Urval av material och kapitlets disposition .....  | 113 |
| En metafunktionell analys .....  | 114 |
| ”Fotografera makt” .....   | 116 |
| Vilka aspekter av <i>makt</i> riktar fotografierna<br>uppmärksamhet mot och hur? .....                     | 121 |
| ”Visa rädsla/frihet” .....   | 122 |
| Vilka aspekter av <i>rädsla</i> och <i>frihet</i> riktar<br>fotografierna uppmärksamhet mot och hur? ..... | 134 |

|  |     |
|--|-----|
| "Redigera samman två fotografier" .....  | 135 |
| Mot vad riktar fotografierna betraktarens<br>uppmärksamhet och hur? .....                                | 143 |
| "Gestalta tro/stamfader" .....   | 144 |
| Tro .....  | 145 |
| Stamfader .....  | 150 |
| Vilka aspekter av de representerade begreppen riktar<br>fotografierna uppmärksamhet mot och hur? .....   | 153 |
| Visuell argumentation .....  | 156 |
| Mot vad riktar bilderna uppmärksamhet och med vilka<br>semiotiska resurser riktas uppmärksamheten? ..... | 164 |
| Elever realiserar affordanser .....  | 167 |
| I samspel med fotografiets affordans .....   | 168 |
| Expandera rum och tid .....  | 173 |
| Korsa och synliga gränser .....  | 176 |
| Om användning av semiotiska resurser .....   | 178 |
| <b>MED FOKUS PÅ LITERACYHÄNDELSER</b> .....  | 181 |
| Rörelse mellan positioner .....  | 182 |
| Fyra betydelsebärande skikt .....  | 183 |
| Diskurs .....  | 183 |
| Design .....   | 184 |
| Produktion .....   | 186 |
| Distribution .....   | 186 |
| Hur skapar elever mening när de erfar och<br>representerar världen genom fotografi? .....                | 187 |
| Fotografera .....  | 187 |
| Redigera .....   | 199 |
| Samtala .....  | 212 |
| Elever realiserar affordanser .....  | 224 |
| I rörelse .....  | 224 |
| I samspel med andra .....  | 227 |
| Att balansera på diskursiva gränser .....  | 232 |
| <b>MED RUM FÖR MENINGSSKAPANDE</b> .....   | 235 |
| En summering av centrala utgångspunkter och arbetet med<br>datainsamling och analys .....                | 236 |
| Undersökningens valda teoretiska<br>utgångspunkter och metodologi .....                                  | 237 |

|  |     |
|--|-----|
| I rörelse och i förändring. Potentialer för<br>meningsskapande genom fotografi ..... | 241 |
| Resurser för meningsskapande .....   | 243 |
| Att se och visa .....  | 247 |
| Att expandera möjligheter att erfara och representera.....                           | 248 |
| Om studien och dess bidrag.....  | 257 |
| Om studien och förslag på framtida studier .....                                     | 257 |
| Bidrag .....   | 259 |
| Framåt .....   | 261 |
| SUMMARY .....  | 265 |
| Before .....   | 265 |
| 1. Introduction and background .....   | 265 |
| 2. Theoretical frame.....  | 267 |
| 3. Methodology .....   | 268 |
| 4. With focus on photography.....  | 270 |
| 5. With focus on literacy events.....  | 271 |
| 6. With room for meaning-making .....  | 273 |
| After .....  | 274 |
| EFTER.....   | 275 |
| TACK .....   | 277 |
| REFERENSER .....   | 281 |
| BILAGOR.....   | 297 |
| Bilaga 1. Läsåret 20/21. Samtyckesblankett<br>till elever och vårdnadshavare.....    | 299 |
| Bilaga 2. Läsåret 20/21. Samtyckesblankett till lärare .....                         | 303 |
| Bilaga 3. Läsåret 20/21. Förtydligande.....  | 306 |
| Bilaga 4. Läsåret 21/22. Samtyckesblankett<br>elever och vårdnadshavare .....        | 307 |
| Bilaga 5. Etikprövningsmyndighetens beslut.....                                      | 313 |
| Bilaga 6. Situationskontext för de fotografier som<br>ingår i undersökningen .....   | 316 |
| Bilaga 7. Beskrivning av undervisningsförlopp i 4y .....                             | 321 |



Bild 1. 201210.4xx.Rädsla/frihet.Celina<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Fotografiet är taget av en av de elever som medverkade i undersökningen samt redigerat av mig i Sketchbook. För en kortfattad beskrivning av undervisningskontexten för fotografiet se bilaga 6.

# INLEDNING OCH BAKGRUND

Nu. Barn och ungdomar rör sig i ett dynamiskt medielandskap. Förutsättningarna för att erfa och representera erfarenheter av världen är i förändring. Förändringen drivs till stor del av samhällets digitalisering. Ett är dock det samma. Människor varseblir alltjämt världen genom sina sinnen och har behov av att bearbeta samt dela varseblivandets erfarenheter.

I avsnittet ”Före” beskriver jag hur mötet med olika uttrycksätt har påverkat mig. Jag beskriver hur min förståelse för språk och uttrycksätt har förändrats under fyra decennier i mitt liv. Erfarenheterna har jag gjort från olika perspektiv som barn och vuxen, som lärare och forskarutbildad lärare. Min personliga förändringsprocess kan kopplas till transformerande livshändelser, avgörande vändpunkter i livet, insikter som förskjuter en människas intresse och förändrar själva förståelsehorisonten. Förändringsprocessen är emellertid inte enbart personlig, utan kan också till vissa delar kopplas till förändringsprocesser i samhället som innebär att unga idag lever i ett medielandskap, i vilket de både kan erfa och representera världen på en mängd olika sätt.

Som lärare och forskare intresserar jag mig för vad utbildning kan möjliggöra och hur undervisning kan formas för att barn och ungdomar ska kunna och vilja vara i dialog med världen (jmf Biesta, 2021). Erfarenheterna jag har gjort kopplade till olika uttrycksätt har väckt en nyfiken vilja till fördjupad förståelse av samspelet mellan uttrycksätt och villkor för meningsskapande, det vill säga möjligheter att genom uttrycksätt bearbeta, representera och dela erfarenheter. Arbetet med avhandlingen har vuxit fram och präglats av denna nyfikna vilja. Avhandlingens fokus speglar samtiden, i vilken bilders betydelse ökar och digitaliseringen förändrar villkor för kommunikation och

meningsskapande. Ambitionen med arbetet på ett generellt plan är att bidra med förståelse för samspelet mellan uttryckssätt och möjligheter att skapa mening. Det har jag gjort genom att utforska potentialer för meningsskapande genom fotografi i undervisning. Att jag valt att utforska potentialer för meningsskapande genom fotografi motiverar jag med att fotografi är ett av de uttryckssätt som blir alltmer betydelsefulla i vårt medielandskap, samtidigt som digitaliseringen förenklat användningen av fotografi i undervisning. Avhandlingen är skriven inom forskningsämnet språk- och litteraturdidaktik. I arbetet med studien utgår jag från ett multimodalt literacyperspektiv inramat och färgat av socialsemiotisk teori.

I detta inledande kapitel beskriver jag hur förståelsen och definitionerna av *literacy* och *visual literacy* har förändrats i ett dialektiskt samspel mellan forskning och samhällsförändringar sedan slutet av 1970-talet. På ett övergripande sätt beskriver jag också samhällsförändringar med betydelse för avhandlingens val av fokus samt hur dessa samhällsförändringar har påverkat styrdokumentet för särskilt svenskämnet. Utöver det presenterar jag min licentiatstudie om hur elever läser film och dess viktigaste resultat samt förklarar studiens betydelse för avhandlingsarbetet. I detta inledande kapitel presenteras och diskuteras dessutom forskningsresultat av relevans för undersökningen med särskilt fokus på studier om meningsskapande genom fotografi. Kapitlet avslutas med en beskrivning av legitimeringsgrunderna för avhandlingsarbetet samt med en presentation av syfte och forskningsfrågor.

## **En monomodal norm uppstår och utmanas**

Historiskt sett har människor använt sig av olika uttryckssätt som musik, ljud, drama, bilder och tal i kommunikation med varandra och för att representera erfarenheter (Lemke, 1998). Selander och Kress (2010) skriver exempelvis om vilken betydelse som användning av gester och rum hade jämsides tal under antikens Grekland samt hur det visuella i form av bilder och träutsnitt i kyrkorummet gestaltade predikningars innehåll från medeltiden och fram till 1800-talet. Människor har alltid kommunicerat *multimodalt*. Att kommunicera multimodalt innebär att

kombinera resurser från olika *teckenvärldar*<sup>2</sup> (*mode* på engelska). I avhandlingsarbetet utgår jag från gestens, ljudets, talets, skriftens, det visuellas, det rumsligas och det taktilas teckenvärldar (Cope & Kalantzis, 2000, s. 211; Kalantzis & Cope, 2012, s. 195).

Denna multimodala norm urholkades emellertid under 1800-talet genom uppdelningen av kunskapsformer och uttryckssätt i olika vetenskapliga ämnen, vilket innebar att olika praktiker och teorier kring uttryckssätt utvecklades (Bateman et al., 2017; Kress & van Leeuwen, 2001). Enligt Kress (2000a) har urholkningen av den multimodala formen för kommunikation, som skett både på ett socialt och teoretiskt plan, inte enbart format hur vi kommunicerar med varandra och representerar erfarenheter, utan också individers möjligheter att utveckla kognition och affekt. Som människor erfar vi olika materialiteter som papper, ljud, gester och akvarellfärger på olika sätt; att erfaras genom att känna eller lukta är annorlunda än om vi erfar genom att höra eller se. Hur en kultur värderar och utvecklar användandet av uttryckssätt och materialiteter innebär därför att möjligheten att erfaras världen med ett visst sinne eller genom en viss materialitet kan underlättas eller hindras, vilket därmed också innebär att den kognitiva och affektiva upplevelsen av världen kommer att påverkas. En förändring från ett multimodalt förhållningssätt till kommunikation till en mer monomodal norm kan således begränsa människors möjligheter att erfaras och representera världen.

### Skriftens särställning

En av konsekvenserna av uppdelningen av kunskapsformer och uttryckssätt i olika vetenskapliga ämnen har blivit att olika teckenvärldar och därmed också uttryckssätt har kommit att värderas på olika sätt i olika sammanhang. Jämsides skriften har tal som teckenvärld haft en särställning i såväl skola som samhället i stort. Inom utbildning innebär det att skrift fortfarande är högt värderad, medan uttryckssätt som konst och musik har kopplats till individens estetiska utveckling (Kress, 2000a). Tal och skrift har setts som centrala för kommunikation människor emellan, i synnerhet för lärande (Bezemer & Kress, 2016). Det har

---

<sup>2</sup> Det finns olika exempel på hur *mode* har översatts till svenska. Jag har valt att använda *teckenvärld* i linje med Selander och Kress (2010, s. 26). Försättningsvis använder jag *teckenvärld* och *uttryckssätt* parallellt. *Teckenvärld* definierar jag i linje med Cope och Kalantzis (2000) och Kalantzis och Cope (2012) som sammansättningar av semiotiska resurser som över tid länkats samman genom någon form av utvecklad grammatik (jmf Kress och van Leeuwen, 2021), och *uttryckssätt* använder jag som en generell form för olika sätt att kommunicera som musik, dans, skönlitterärt skrivande och fotografi.



exempelvis varit en vedertagen uppfattning att verbalspråken har möjlighet att uttrycka allt vi tänker, kan och upplever (Jewitt, 2005; Kalantzis & Cope, 2012; Kress, 2000b; Kress et al., 1998), och det finns en föreställning om verbalspråkets överlägsenhet när det kommer till precision i mänsklig kommunikation (Bezemer & Kress, 2016; Kress & van Leeuwen, 2001). Enligt Smith (2012) har utveckling av skrift i ett samhälle också betraktats som ett tecken på utveckling av en högre civilisation. Verbalspråkens starka ställning innebär att frågan om läs- och skrivutveckling har varit central under de senaste seklen. Kalantzis och Cope (2000) menar att den till och med har utgjort utbildningsinstitutionernas själva hjärta, eftersom läs- och skrivförmåga inte enbart har varit en kompetens bland andra att utveckla, utan också en viktig del av att fostra barn till samhällsmedborgare och nationell tillhörighet (se också Tröhler, 2020).

### Literacy – från läs- och skrivkunnighet till socialt situerade multimodala praktiker

Ursprungligen var *literacy* ett lingvistiskt begrepp och stod för läs- och skrivkunnighet. Literacy betraktades som *en* individuell kognitiv förmåga, vilken var möjlig att utveckla och sedan kunna använda universellt (Jewitt, 2008). På slutet av 1970-talet började emellertid människors språkanvändning att undersökas från fler perspektiv än enbart de lingvistiska. Förståelsen av literacy utmanades och problematiserades utifrån resultat av en rad studier.

I studien ”Unpacking literacy” redovisar exempelvis Scribner och Cole (1978) resultat som utmanar föreställningen om vilken betydelse läs- och skrivförmågan har för utvecklingen av den kognitiva förmågan. Baserat på de redovisade resultaten från en komparativ studie av den kognitiva förmågan mellan grupper från vai-folket i Liberia drar Scribner och Cole slutsatsen att det inte är läs- och skrivkunnigheten i sig som utvecklar ett mer abstrakt och kontextoberoende sätt att tänka, utan en formell utbildning. Scribner och Cole menar därför att även om utvecklingen av skriften som system haft en historisk betydelse för utvecklingen av människans intellektuella förmåga, är inte sambandet mellan utvecklingen av den kognitiva förmågan och förmågan att läsa och skriva självklart. Artikelförfattarna menar i stället att den kognitiva förmåga som skriften en gång bidrog till att utveckla för människan på ett generellt plan, idag kan utvecklas exempelvis i samtal mellan elever och lärare.

Andra samtida studier av forskare som Scollon och Scollon (1981), Heath (1983) och Street (1984) visar att människors literacy formas och påverkas av sociala och kulturella faktorer och därför varierar beroende på kontext. Dessutom visar resultaten att när skrift används på olika sätt i olika praktiker är det ovanligt att enbart skrift som teckenvärld används. I stället integreras användningen av skrift ofta med tal och olika handlingar (Rowse & Pahl, 2015). Den förändrade förståelsen av literacy gav upphov till forskningsfältet New Literacy Studies (NLS). Inom NLS definieras literacy inte längre som *en* läs- och skrivförmåga (Jewitt, 2008). I stället definieras literacy inom NLS som en historiskt, socialt och kulturellt situerad praktik (Gee, 2008). Att definiera literacy som en historiskt, socialt och kulturellt situerad praktik innebär att utgå från att sätten som människor kommunicerar med varandra och representerar sin förståelse varierar beroende på sammanhang och syfte samt förändras över tid. Det innebär också att utgå från att nya former av literacy uppstår när samhället förändras (Schleppegrell & Colombi, 2002). Centralt inom NLS är att rikta fokus för analyser mot *literacypraktiker* och *literacyhändelser*, särskilt i framväxande literacypraktiker (Jewitt, 2008).

Denna förståelse av literacy fanns också med när New London Group (NLG) på 1990-talet utvidgade *literacy* till *multiliteracies*. NLG bestod av forskare från olika forskningsfält. I artikeln ”Pedagogy of Multiliteracies Manifesto” (Cazden et al., 1996) beskriver de gemensamt en värld som blivit alltmer global med ökad kulturell och lingvistisk diversifiering som följd samt en värld där möjligheterna att kommunicera med resurser från olika teckenvärldar ökat. Med detta som utgångspunkt argumenterar NLG för en vidgad syn på literacy och för behovet att låta förutsättningar för undervisning förändras för att möta dessa förändringar (Cope & Kalantzis, 2023; van Leeuwen, 2017).

Parallellt med utvecklingen och förändringen av literacyfältet har även ett tvärvetenskapligt forskningsfält kring *visual literacy* vuxit fram baserat i konst, filosofi, lingvistik och psykologi (Anderson et al., 2021). I likhet med literacy definierades också visual literacy ursprungligen som en kognitiv förmåga, vilket framkommer i en tidig definition av Debes (1969): “Visual literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences” (s. 27. Se också Fransecky & Debes, 1972, s. 9). Under 1980-talet fick bilder en allt större betydelse för mänsklig

kommunikation, och Mitchell (1994, s. 16) myntade begreppet *pictorial turn* när han argumenterade för att bilden hade börjat utmana texten som det självklara uttrycks sättet i västvärlden. I likhet med utvecklingen av literacy har visual literacy också utvecklats till att definieras som social praktik samt till att omfatta multimodala texter (Serafini, 2017).

När jag i arbetet med studien utgår från ett multimodalt literacyperspektiv väljer jag att förvalta den teoriutveckling som skett av både literacy och visual literacy. Det innebär att jag definierar literacy som en socialt situerad praktik samt betonar betydelsen av multimodalitet, det vill säga att olika uttrycks sätt samspelar i mänsklig kommunikation.

### Globalisering och digitalisering utmanar skriftens särställning

Bilders ökade betydelse, *the pictorial turn*, förstärktes genom de förändringar som NLG tar avstamp i: Under de senaste decennierna har globaliseringen och digitaliseringen haft stor påverkan på hur vi kommunicerar och lär i såväl informella som formella miljöer (Björkqvall, 2009; Carlsson, 2013; Cope & Kalantzis, 2000; Cope & Kalantzis, 2023; Erixon, 2014; Jenkins, 2006; Jewitt, 2008; Kittler et al., 2003; Kress & van Leeuwen, 2021; Selander & Kress, 2010).

En följd av digitaliseringen är att skriftens särställning utmanats när kommunikation blivit alltmer multimodal under de senaste decennierna, och bilder fått större betydelse (Bouvier & Machin, 2018; Buhl, 2011). Digitaliseringen och skolans satsning på teknik innebär också att nya möjligheter skapats när undervisning ska formas, iscensättas och utvärderas (Jewitt, 2005). I en tid då möjligheterna att kommunicera multimodalt ökar finns det således möjligheter att erfa och representera världen samt utveckla kognition och affekt på ett mer nyanserat sätt. För att förvalta de möjligheterna behöver vår förståelse för olika teckenvärldars representationsmöjligheter förändras och utvecklas. Det är denna möjlighet som utgör utgångspunkten för föreliggande avhandlings fokus.

### Ett textbegrepp som vidgades

Parallellt med att verbalspråkets särställning problematiserades och utmanades av forskare verksamma inom fält som literacy, lingvistik och semiotik utmanades också rådande texthierarkier. Medan Frankfurtskolan, med teoretiker som Adorno, förhöll sig starkt kritiska

till den massmediekultur som växte fram i början av 1900-talet, valde forskare som Hoggart och andra inom den så kallade cultural studies-traditionen att intressera sig för hur populärkulturens läsare tolkade och använde texter från 1950-talet och framåt (Persson, 2002). Exempelvis uppvärderades populärkulturen och dess publik av Fiske (se t.ex. Fiske, 1991a; Fiske, 1991b).

Samhällsförändringarna och teoriutvecklingen innebar således att dikotomier och hierarkier utmanades gällande tidigare förståelse av och förhållningsätt till mänsklig kommunikation. Förändringarna gjorde avtryck i de svenska styrdokumenterna: 1994 infördes ett *vidgat textbegrepp* i gymnasieskolans svenskämne genom Lpf 94. Från och med år 2000 gällde det gymnasieskolans alla ämnen (Skolverket, 2009), och samma år infördes också det vidgade textbegreppet i kursplanen för svenska på grundskolan. Att textbegreppet vidgades innebar att styrdokumentet explicitgjorde att även uttrycksformer som teater, datorspel och bilder var texter som kunde läsas (Skolverket, 2000a).

År 2000 var jag färdig lärare och hade således i uppdrag att förstå och realisera det vidgade textbegreppet i min svenskundervisning. Det gjorde jag genom att exempelvis använda mig av drama i undervisningen och tillsammans med mina svensklärarkollegor genomföra filmprojekt med elever. Jag upplevde dock det som en begränsning att jag inte fullt ut kunde förvalta kompetenser som synliggjordes när elever skapade filmer. Dessutom upplevde jag en utmaning när det handlade om att förstå hur det eleverna gjorde i de delarna av undervisningen skulle bedömas i relation till annat arbete. När jag efter några år som högstadielärare i svenska fick möjlighet att gå en forskarutbildning valde jag därför att undersöka hur elever läser film. Nedan presenterar jag min licentiatuppsats *Att sätta erfarenheter i rörelse. En undersökning av hur elever i år 7 läser film och hur svenskundervisningen kan förvalta deras filmläsning* (Söderling, 2011). Uppsatsen är en svenskämnesdidaktisk studie med ett sociokulturellt perspektiv.

### ***Att sätta erfarenheter i rörelse***

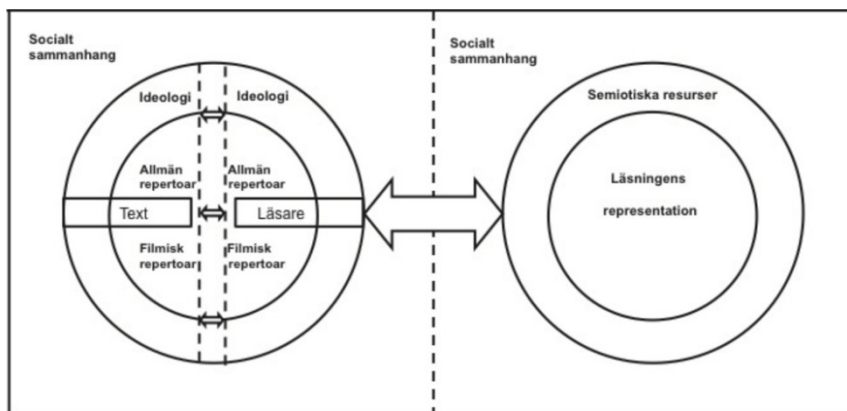
Licentiatstudiens syfte var att få ökad kunskap om hur elever i årskurs 7 läser film samt utforska hur svenskundervisningen kan förvalta deras filmläsning. Valet av begreppet *filmläsning* i stället för det mer vedertagna *se film* gjordes, eftersom jag i arbetet med studien utgick från ett vidgat textbegrepp i linje med rådande styrdokument. Genom att välja

*filmläsning* ville jag också betona det möte som sker mellan film och åskådare, i vilket läsaren är en aktiv medskapare till filmen eller texten genom sitt sätt att *tolka* den (Arendt Rasmussen, 1995; Buckingham & Sefton-Green, 1994; Fiske, 1991; Olin-Scheller, 2006).

Empirin till studien samlades in under läsåret 08/09 i en klass jag själv undervisade. I linje med den sociokulturella teoribildningen utgick jag i studien från att alla erfarenheter bär på en lärandepotential samt att lärande är situerat (Säljö, 2005). Det innebar att jag i arbetet med studien intresserade mig för elevernas tidigare erfarenheter av filmläsning under såväl svensklektioner som på fritiden. Jag intresserade mig också för hur det sociala sammanhanget hade sett ut kring deras filmläsande. Analyserna av undersökningens empiri visade att eleverna tittade på fiktion i form av tv-serier varje dag samt att de flesta eleverna såg minst en film i veckan. När det gällde sammanhanget runt filmläsningen framkom att eleverna delade filmläsning med andra både genom att se film tillsammans med andra eller genom att prata om filmer de hade sett. Betydelsen av det sociala samspelet för elevernas filmläsning bekräftas av resultat från undersökningar av exempelvis Årheim (2007) och Olin-Scheller (2006). Forskare som Buckingham och Sefton-Green (1994) menar att samtal om populärkulturella texter kan utgöra en del av människors relationsskapande, eftersom människor i samtalen kan synliggöra vem de är genom att berätta vad de tycker och tänker om exempelvis filmer. Licentiatuppsatsens studie genomfördes ett decennium efter att det vidgade textbegreppet hade införts i styrdokumentet, men trots det visade analyserna av empirin att elevernas erfarenheter av film och tv-serier nästan enbart hade erövrats under deras fritid. På svensklektionerna hade de sett film i begränsad omfattning, och det var få av eleverna som hade erfarenhet av samtal kring filmerna de hade sett i skolan. Att det vidgade textbegreppet hade svårt att få genomslag i praktiken bekräftas av andra undersökningar (Bergman, 2007; Fast, 2007; Olin-Scheller, 2006). Intressant i sammanhanget är också att det i början av 2000-talet kom studier som visade att inte heller samtal om skönlitteratur genomsyrade svenskundervisningen (Ewald, 2007; Liberg, 2010; Molloy, 2007).

För att förstå och förklara elevernas filmläsning samt synliggöra deras erfarenheter av film vidareutvecklade jag en receptionsmodell som McCormick (1994) presenterar i *The Culture of Reading and the*

*Teaching of English*. Utöver det använde jag också Langers (2005) teori kring föreställningsvärldar när jag diskuterade elevernas läsning.



Figur 1. Söderling (2011, s. 32), efter McCormick (1994).

I linje med McCormick betonade jag i licentiatuppsatsen att både text och läsare bidrar till läsprocessen. Som framkommer i modellen ovan väljer McCormick att beskriva läsprocessen som ett möte mellan *allmänna repertoarer* och *litterära repertoarer*.

För såväl text som film omfattar en allmän repertoar attityder till moraliska värderingar och vanor. Den *filmiska repertoaren* omfattar däremot olika aspekter för läsare och film. Enligt McCormick omfattar läsarens filmiska repertoar uppfattningar om olika slags filmer, tidigare erfarenheter av film, lässtrategier och antaganden om vad film bör vara, medan filmens filmiska repertoar omfattar aspekter som form, berättarperspektiv och intrig. Graden av överensstämmelse mellan läsarens och filmens repertoarer påverkar mötet dem emellan. Om läsarens förväntningar infrias, sker en *matchning* mellan repertoarerna. Om repertoarerna skiljer sig åt i så hög grad att läsaren inte upplever läsningen som meningsfull, uppstår i stället en *kollision*. McCormick anser att den största potentialen för undervisning finns i de fall då det uppstår *spänning* mellan repertoarerna. Spänning uppstår när repertoarerna skiljer sig åt på något vis, exempelvis avseende värderingar, men ändå inte är så olika att det inte är möjligt för film och läsare att mötas i läsprocessen. Spänning mellan repertoarer innebär således att filmen står för något annat än det läsaren gör, vilket innebär att film läsningen också kan utmana läsaren eller tillföra något nytt. Som

nämnts tidigare tillmätte jag det sociala sammanhanget stor betydelse både för när erfarenheterna av filmläsning hade erövrats samt för situationen när läsningen representerades. McCormicks modell kompletterades därför med *socialt sammanhang* för att visa på sammanhangets betydelse för när erfarenheterna av filmläsning är erövrade samt för situationen när läsningen representeras. Läsningens representation är också en aspekt som utvecklade den ursprungliga modellen. Såväl *representation* som *meningspotential* är begrepp som jag använde i linje med socialsemiotisk teori. Representation definierade jag i licentiatuppsatsen som ett sätt att visa hur man har uppfattat eller förstått något, och meningspotential valde jag att använda för att kunna visa att olika semiotiska resurser har olika möjligheter att representera läsning (Kress, 2003; Selander & Kress, 2010).

McCormick menar att den största lärandepotentialen finns när det uppstår spänning mellan elevernas och filmernas repertoarer. Det resultatet bekräftades i min undersökning, men i de flesta elevernas förväntningar ingick inte att de skulle bli utmanade eller lära sig något nytt när de såg film. De uppskattade i stället filmer vars repertoarer matchade deras samt berörde dem känslomässigt. *Rolig*, *sorglig* och *spännande* återkom som kvalitetskriterium. Dessutom uppträdde en arena runt filmläsningen, särskilt kring läsningen av skräckfilm, som också den hade betydelse för elevernas känslomässiga upplevelser. Några elever visade hur de på den arenan kunde välja bort att bli känslomässigt engagerade i filmen, för att i stället kunna skratta åt kompisarnas reaktioner. På ett generellt plan kunde jag utifrån undersökningens resultat beskriva elevernas filmiska repertoarer när det gäller deras förväntningar på filmläsning, men så länge repertoarerna matchade filmernas var det svårt för eleverna att konkretisera hur deras egna repertoarer såg ut och vad det var som gjorde att repertoarerna matchade varandra. Det var i stället när spänning eller kollision uppstod som det var möjligt att synliggöra repertoarerna. Förutom rolig, sorglig och spännande förekom också *verklig* som ett kvalitetskriterium i undersökningen. För undervisningen var filmer som eleverna kategoriserade som verkliga särskilt intressanta, eftersom eleverna var mer benägna att acceptera att spänning uppstod mellan deras och filmens allmänna repertoarer när det gäller de filmerna.

I licentiatuppsatsen diskuterar jag också elevernas utsagor och icke-utsagor om film samt diskuterar vilken meningspotential olika *semiotiska resurser* har när det gäller att representera en elevs filmläsning. Den

dåvarande kursplanen i svenska tydliggjorde att elever skulle få möta olika upplevelser, åsikter och värderingar med anknytning till deras texterfarenheter (Skolverket, 2000b). När upplevelser, åsikter och värderingar ska mötas behöver de representeras på något sätt. I ljuset av detta diskuterar jag därför den didaktiska utmaningen i de fall då elever av olika anledningar inte representerar, eller i tillräckligt hög grad konkretiserar, sin läsning.

De resultat som har störst betydelse för föreliggande avhandlingsundersökning är de som dels visar hur mycket djupare och mångfacetterad en elevs tolkning av ett tomrum i filmen *Sjätte sinnet* blev när han fick möjlighet att representera sin läsning genom filmens semiotiska resurser i stället för med skriftligt verbalspråk, dels att elevernas intertextuella referenser ökade i antal när de arbetade med filmskapande jämfört med att tala eller skriva om film. I slutdiskussionen av resultaten mejslar jag fram ett möjligt förhållningssätt till elevers filmläsning inom ramen för svenskundervisning. Jag menar att det mest centrala i det förhållningssättet är att se filmläsning som en möjlighet att både synliggöra elevers filmläsningar för dem själv och andra samt att erövra nya erfarenheter. I valet av filmer är det emellertid viktigt att beakta att elevers förväntningar och förhållningssätt till filmläsning kan skilja sig från lärarens samt att det inte är självklart att elever besitter möjligheter att representera sina läsningar på ett sätt som innebär att de kan vara en utgångspunkt för samtal och frågor. När det gäller läsningarnas representation framhåller jag också betydelsen av valet av semiotiska resurser.

När det gäller föreliggande avhandling har licentiatuppsatsen utgjort en utgångspunkt när det gäller val av fokus för arbetet: att fortsätta att utforska samspelet mellan uttryckssätt och möjligheter att skapa mening. I avhandlingen är det ett förhållningssätt jag utvecklar samt kopplar till analysen av realiserade *affordanser* i relation till *literacyhändelser*. Men det återkommer jag till längre fram.

### **... och slöts**

Samma år som min licentiatuppsats publicerades togs det vidgade textbegreppet bort från styrdokumentet. I kommentarmaterialet till svenskämnet menade Skolverket (2011b) att innebörden i det vidgade textbegreppet fortfarande var aktuell och att det fortsatt i



svenskundervisningen skulle ingå studier av estetiskt berättande som teater, film och måleri.

När jag i min licentiatuppsats jämförde kursplanerna i ämnet svenska från år 2000 respektive 2011 kom jag fram till att betydelsen av uttrycksformer som film och teater hade minskat, även om det var nytt att i kunskapskraven explicitgöra bedömning av multimodala texter (Skolverket, 2000b, 2011a, 2011b, 2011c; Söderling, 2011). I samband med den senaste förändringen av kursplanen för ämnet svenska 2022 togs emellertid det kunskapskravet bort (Skolverket, 2022a). Från att omfatta såväl en förändrad syn på språk som vilka behov hos barn och unga som undervisning behöver möta har synen på språk reducerats till den som rådde för drygt två decennier sedan innan det vidgade textbegreppet fördes in i styrdokumentet för grundskolan genom svenskämnet. Enligt Danielsson och Selander (2021) utmanar det vidgade textbegreppet den särställning skrift haft för kunskapsrepresentationer och som bedömningsunderlag, vilket är en möjlig förklaring till varför det hade svårt att få genomslag i undervisningen och till varför det togs bort från styrdokumentet.

## **Olika teckenvärldars betydelse förändras och förskjuts**

Under tiden som textbegreppet i styrdokumentet vidgades och slöts har utvecklingen mot ett samhälle där bilder blir allt viktigare fortsatt. Redan för tjugo år sedan menade Kress och van Leeuwen (2001) att skrift påverkas mer av visuellt baserad media än tvärtom, och i såväl massmedia som i kommunikation från företag får exempelvis layout och illustrationer allt större betydelse.

Samtidigt karakteriseras utvecklingen inte enbart av bilders ökade betydelse. Danielsson och Selander (2021) menar att vi lever i ett textbaserat samhälle, till vilket människor behöver förhålla sig såväl i sitt vardagsliv som arbetsliv. Även i skolan har betydelsen av textbaserad kunskap ökat i ämnen som bild samt idrott och hälsa, vilka tidigare fokuserade mer på praktisk kunskap. Det har inneburit att forskare idag betonar betydelsen av att arbeta med språk i relation till olika ämneskulturer. Texterna elever möter utgörs emellertid inte enbart av skrift, utan i läromedel blir illustrationers roll allt viktigare och förekommer i högre utsträckning i läromedel för äldre elever än vad de

har gjort tidigare (Kress & van Leeuwen, 2021). Det speglar en generell utveckling som uppmärksammats inom såväl *literacy* som *visual literacy* som forskningsfält, vilket jag tidigare berört. Utvecklingen mot multimodala texter innebär att gränsen mellan exempelvis skrift och bilder blir mindre tydlig, och i sammansatta texter med både bilder och texter blir exempelvis färg och typografi alltmer betydelsebärande (van Leeuwen, 2008).

### Förändrade uppväxtvillkor

Globaliseringen och digitaliseringen har fått till följd att barn och ungdomar deltar i olika sammanhang över nationsgränser där de digitalt kommunicerar, delar erfarenheter och skapar innehåll med hjälp av olika programvaror för text, bild och musik (Selander & Kress, 2010). För barn som växer upp i Sverige idag innebär det att en stor del av deras erfarenheter av världen och samspel med andra är visuellt baserade och erövrade i digitala kontexter. I rapporten *Svenskarna och internet 2018* framkommer exempelvis att 26% av spädbarn upp till 12 månader använder internet, och vartannat av de barn i åldersgruppen 2 till 10 år som använder internet skapar eget innehåll (Davidsson et al., 2018). Idag har de flesta barn en egen telefon från 9 års ålder, och från 12 års ålder använder mer än 90% den dagligen. När barn blir äldre är kommunikation genom fotografi och film en betydelsefull del av deras liv. I åldersgruppen 9–12-åringar använder många barn bildbaserade kommunikationsappar: Av de 60% som använder sociala medier används Snapchat av 71% och Tiktok av 67% varje dag eller några gånger i veckan, och av de 95% som använder sociala medier i åldersgruppen 13–16-åringar används Snapchat av 88% och Tiktok av 89% varje dag eller några gånger i veckan. Jämfört med 2021 använder något färre barn i åldersgruppen 9–12 sociala medier 2023 (Andersson, 2023. Se också Andersson, 2021).

I *Duckface/Stoneface: Sociala medier, onlinespel och bildkommunikation bland killar och tjejer, i årskurs 4 och 7* skriver Forsman (2014) om hur utveckling av digital teknik har inneburit att kameror som kommunikationsverktyg har blivit allt vanligare och att bilder som skickas människor emellan kan ha flera funktioner och fungera som en form av *visuellt småprat* (Villi, 2010, s. 150). Bilder kan skickas för att överföra information, det vill säga informera om var en person befinner sig, vad den gör, hur den är klädd och så vidare. Det innebär också att bilder gör det möjligt att dela tid, plats och närvaro med andra och även

kan innebära ett rituellt upprätthållande av en relation. Genom att skicka en bild visar jag att jag tänker på dig eller vill dela något med dig som har betydelse för att det är roligt eller något viktigt (Forsman, 2014, 2016). Att skicka en bild kan också helt enkelt innebära ett sätt att bekräfta kommunikationskanalen, vilket kanske fenomenet att dela dagar på Snapchat är det tydligaste exemplet på.

### Förändrade förmågor och undervisning i en digitaliserad tid

Det finns forskare som på olika sätt lyfter fram förmågor som unga idag utvecklar på egen hand när de på sin fritid rör sig i digitala multimodala medielandskap. Flensburg (2004) och Buhl (2004) menar exempelvis att det faktum att dagens ungdomar kommer i kontakt med visuell kultur på många olika sätt, både fysiskt och på digitala arenor, innebär att de har utvecklat en förmåga att byta positioner och se saker ur olika perspektiv. De anser också att ungdomar idag är tränade att reflektera och gärna diskuterar det de ser. I relation till undervisning visar dock tidigare studier att även om de flesta elever har rika erfarenheter av att tolka och skapa visuella representationer på sin fritid, betyder det inte att de på egen hand utvecklar den förmåga som behövs för att kunna lära med hjälp av bilder som de möter i skolans läromedel eller att de utvecklar ett metaspråk för att tala om filmer (Björck, 2014; Jian, 2016; Nygård Larsson, 2011; Söderling, 2011; von Zeipel, 2015; Wessbo, 2021). Lundy och Stephens (2015) menar att även om många unga lever med bildflöden saknar de ofta förmågorna som behövs för att de ska kunna analysera och dekonstruera bilders budskap. Det är förmågor de behöver få utveckla i undervisning (Cappello & Walker, 2016; Danielsson & Selander, 2021). Dessutom pekar Gilje (2010) på att även om många unga idag har tillgång till och använder sig av digital teknik för att exempelvis redigera och publicera medialt material innebär det inte att alla unga gör det.

Utöver det finns det en studie av Skolinspektionen (2018) som visar att elever inte ges möjlighet till utveckling av förmågan de behöver för att medvetet kunna navigera i informationsflödets olika uttryckssätt. I en kvalitetsgranskning av undervisningen om källkritiskt förhållningssätt i svenska och samhällskunskap framkom att undervisningen om digitala källor behöver uppdateras på många skolor samt att rörlig bild inkluderas i undervisningen på mindre än hälften av skolorna. Granskarna menar också att det finns en syn på att unga är digitalt självlärda, vilket enligt granskningen också kan kopplas till andra studier. En annan möjlig

förklaring pekar Danielsson och Selander (2021) på när de skriver att det verkar som att både lärare och elever utgår från att bilder alltid stödjer förståelsen av text och inte i sig kan utgöra en utmaning i de meningsskapande processerna. De pekar också på att en annan möjlig förklaring kan vara att lärare saknar den kunskap och de verktyg de behöver för att kunna undervisa om multimodala texters olika resurser (se också Anderson et al., 2021). Om kunskap och verktyg saknas när det gäller att undervisa om olika teckenvärldar kan det innebära svårigheter att identifiera tecken på kunskap i olika teckenvärldar. Det skulle kunna förklara resultaten av studier som visar att vid tillfällena när elever ges möjlighet att visa sin förståelse genom att använda fler teckenvärldar än tal och skrift, som exempelvis bilder och ljud, bedömer lärarna endast de delar av representationerna som utgörs av tal eller skrift (Borgfeldt, 2017; Godhe, 2014; Hernwall et al., 2016; Åkerfeldt, 2014). Av relevans för min studie är också de forskningsresultat som visar att det tycks vara en utmaning för undervisning att förvalta det elever på egen hand lärt sig i digitala miljöer (Livingstone & Sefton-Green, 2016; Sefton-Green & Livingstone, 2019).

### Ett spänningsfält kring digitalisering av undervisning

För undervisning har digitaliseringen inneburit att nya möjligheter skapats, bland annat kopplat till möjligheterna att lagra och sprida ljud, röster och bilder på ett annat och betydligt enklare sätt än tidigare (Bezemer & Kress, 2016). Det innebär att representationer av ljud, röster och bilder kan frigöras från tid och rum, vilket alltid varit möjligt för text (Adelmann et al., 2013). Vid sidan av dessa möjligheter har EU-kommissionen betonat vikten av digital kompetens sedan 2006. Sedan dess är digital kompetens också ett fokus som funnits med i såväl policydokument som i lärarutbildningar i Sverige. 2017 kom en ny digitaliseringsstrategi, vilket ledde till en revidering av Lgr 11 med ökad betoning på utveckling av elevers digitala kompetens (Skolverket, 2017; Utbildningsdepartementet, 2017). Vad innebär då digital kompetens?

Godhe et al. (2020) menar att det inte finns någon tydlig definition av vad digital kompetens innebär (se också Spante et al., 2018). I en analys av Lgr 11 efter revideringen 2017 kommer de fram till att det är en färdighetsdiskurs som dominerar Lgr 11 i vilken digital kompetens innebär ett fokus på hur digitala verktyg och media ska användas. Detta gäller framför allt skrivningarna i kursplanerna för de olika ämnena. Av

betydelse är också att det enbart skett förändringar i det centrala innehållet och inte i kunskapskraven. Det innebär att det inte framkommer vilken förändring av kompetensen som bör ske i relation till ämnesinnehållet samt att det inte heller framkommer en lägstanivå för vilken kompetens som krävs för att klara ett godkänt betyg eller vilka kvaliteter som kännetecknar en progression av digital kompetens. När det gäller de kritiska aspekterna av digital kompetens visar artikelförfattarnas analys att den i läroplanen handlar om att kunna värdera information och källor, inte om att kritiskt kunna förstå och använda de digitala teknologierna. I läroplanens inledande kapitel framträder emellertid en mer komplex definition av begreppet, eftersom det i de kapitlen även tas upp aspekter som samhällsförändringar, problemlösning och informationsbearbetning.

När det gäller digitalisering av undervisning visar tidigare studier att det särskilt i vissa ämnen funnits ett motstånd mot att förvalta dessa möjligheter och mot digitaliseringen av undervisning. En förklaring till lärares motstånd mot digitaliseringen är att satsningen på lärplattor och datorer drivits ur ett top-down-perspektiv samt att användningen av digital teknologi vuxit fram utanför skolan (Hansson, 2014). I *Skolämnen i digital förändring: en medieekologisk undersökning* (Erixon, 2014) tecknas delvis en annan förklaring till motståndet mot digitalisering av undervisning. Författarna menar att det kan uppstå en spänning när olika ämnens kulturer ställs inför de möjligheter till förändring som digitaliseringen innebär. I mötet synliggörs både sådant som är heligt och sådant som är profant och kan undvaras i undervisningen. Vad tillhör det heliga och profana i olika ämnen? Av de tre skolämnena bild, musik och svenska, verkar digitaliseringen vara enklast att förena med det heliga i musikämnet. I bildämnet finns ett större motstånd, vilket förklaras med att digitaliseringen utmanar betydelsen av originalitet och bildämnets tradition av att använda sig av metoderna teckning och målning samt penna, pensel, papper och färg som redskap. Även det heliga inom svenskämnet – att tillägna sig skönlitterära texter genom läsning samt att utveckla sin tal- och skrivförmåga – utmanas av digitaliseringens möjligheter, förutom när det gäller den digitala teknologins möjligheter att använda och skapa multimodala presentationer. Den digitala tekniken har också bäddats in mer i skrivundervisningen än i läsundervisningen. Förklaringar som ges är att läsning på skärm kan innebära fler distraktioner samt att läsning i bok är mer vilsam. När det gäller både

bild- och svenskämnet, utmanas ämneskulturerna också av att arbete med digitala medier medför mer arbete med kollektiva arbetsformer än vad som har varit fallet tidigare inom ämnena (se också Elmfeldt, 2014; Marner et al., 2014; Marner & Örtengren, 2014).

Att det finns motstånd i skolan mot att använda medier som tv och film kan också förklaras med slutsatser från artikeln ”Hur får vi en hållbar utveckling av medie- och informationskunnighet?” av Forsman (2013). I artikeln menar Forsman, att bok och skrift använts som ett sätt att skärma av barnens fritidskultur från skolans kultur samt att olika uttrycksätt och medier har getts olika laddning: Medan boken har förknippats med kunskap och skola, har film och TV som baseras på rörliga bilder förknippats med fritidskulturen och ”icke-lärande”. Vidare ger Erixon (2010) exempel på hur användning av digitala medier förändrar förutsättningar för undervisning. Ett exempel är att läraren kan tappa makt, eftersom undervisningen kan styras mer av eleverna själva när de arbetar med digital teknik. En anledning till detta är att många elever tillägnar sig kompetenser utanför skolan som de för med in i klassrummet och kan använda som resurser i undervisningen (se också Danielsson, 2002). Ytterligare en möjlig förklaring lyfts av Erixon (2010) när han skriver att det finns en teknikfientlighet inbäddad i den pedagogiska diskursen och att det som kan kopplas till att ny teknik och nya medier uppfattas som ”något virtuellt och därmed inte verkligt, det vill säga som en verklighetsförlust” (s. 156).

Just nu pågår det en debatt i Sverige kring vilken betydelse analoga respektive digitala verktyg ska ha i undervisning, särskilt för yngre elever. Wernholm et al. (2023) pekar på att det finns en risk om digitala verktyg positioneras som antingen något positivt eller negativt. Något som Burnett och Merchant (2020) menar är ett karakteristiskt drag för digitaliseringsdiskursen i stort. Den svenska regeringens tidigare positiva förhållningssätt till digitaliseringen av undervisning har förändrats under det senaste året, vilket blev tydligt när Skolverket i december 2022 lämnade förslag på en ny digitaliseringsstrategi till regeringen. Förslaget lyfter dels fram vikten av att ”rusta elever med en digital kompetens”, dels att digitala verktyg och läromedel ska användas för att öka kvaliteten i undervisningen (Skolverket, 2022b). Regeringen valde att pausa arbetet med den nya strategin av anledningen att de vill få med perspektiv från hjärnforskare i arbetet (Wennerberg, 2023). Den 20 november 2023 publicerade Utbildningsdepartementet (2023) ett pressmeddelande, i

vilket det framkommer att regeringen inte går vidare med förslaget till ny digitaliseringsstrategi. I stället får Skolverket i uppdrag att ta fram allmänna råd som ska fungera som vägledning i valet av lärverktyg. Vidare framkommer det i pressmeddelandet att utgångspunkten för arbetet med de allmänna råden är att: ”Samlad vetenskaplig empiri och beprövad erfarenhet visar att grundläggande färdigheter som relationella förmågor, uppmärksamhet och koncentration samt förmåga att läsa, skriva och räkna bäst förvärvas genom analoga aktiviteter i analoga miljöer”. Det framkommer också att det i undervisning för yngre åldrar ska vara fokus på fysiska böcker. I pressmeddelandet framgår emellertid inte vilken vetenskaplig empiri som det refereras till eller var de beprövade erfarenheten finns dokumenterade.

Det finns också fler tecken på att det just nu finns ett spänningsfält mellan analoga och digitala arbetssätt i skolan. Exempelvis har det i *Vi lärare* under det senaste året publicerats en rad artiklar med handskrift som tema med titlar som: ”Håkan tog bort skärmarna – då höjdes resultaten” (Ruin, 2022a), ”Lärare larmar: Eleverna kan knappt skriva för hand” (Ruin, 2022b), ”Skriva för hand – frågan splittrar lärarkåren” (Ruin, 2022c) och ”Därför kräver mattelärare att eleverna skriver för hand” (Tenfält, 2023). Det förändrade förhållningssättet till digitaliseringen i sig och den uppmärksamhet som nu riktas mot relationen mellan det digitala och analoga kan ses i ljuset av den särställning som i synnerhet tryckt text haft i skolan. Nu är det inte det vidgade textbegreppet som hotar skriftens särställning, utan digitaliseringen av undervisning i stort. Jag menar emellertid att spänningsfältet mellan analoga och digitala verktyg också kan ses som ett tecken på behov av mer kunskap kring hur digitaliseringen kan och bör förvaltas i undervisning.

Som lärare och forskare utgår jag från frågan om vad utbildning möjliggör och hur undervisning kan formas för att barn och ungdomar ska kunna och vilja vara i dialog med världen (jmf Biesta, 2021). I relation till förändringar av medielandskapet och förutsättningar för kommunikation samt undervisning vill jag genom avhandlingsarbetet förstå hur undervisning kan förvalta de nya möjligheter som digitaliseringen och satsningen på teknik innebär när det gäller att skapa mening genom olika teckenvärldar och uttrycksätt (jmf Jewitt, 2005). För nästan två decennier sedan lyfte Jenkins (2006) frågan om människors möjligheter att delta i det medielandskap som digitaliseringen skapat förutsättningar för. Jenkins menar att så länge vi har fokus på tillgång

kommer vi att vara fokuserade på tekniken i sig, men när vi skiftar fokus till deltagande kommer vi också skifta fokus till kulturella praktiker och de förmågor och resurser som behövs för att delta i dessa praktiker. När det handlar om digitalt meningsskapande i undervisning menar jag i linje med Halverson (2012) och Wernholm et al. (2023) att forskning i högre grad behöver skifta fokus från frågor kring vad som ”fungerar” till frågor som ”Vad händer?” och ”Vad är möjligt?”. Dessa frågor kan riktas mot en mängd olika undervisningsprocesser i vilka olika teckenvärldar används. Målet med avhandlingen är att bidra med ökad förståelse för hur tillgång till resurser för meningsskapande från olika teckenvärldar som ljud, gester, tal och rum kan påverka villkor för meningsskapande i undervisning. Utifrån den visualisering som skett av mänsklig kommunikation och av kunskapsrepresentationer samt bilders stora betydelse i unga människors liv menar jag att det är särskilt intressant att öka förståelsen för meningsskapande genom bilder. Jag har därför valt att utforska hur elever skapar mening när de erfar och representerar världen genom fotografi, eftersom fotografi är ett av de uttryckssätt som digitaliseringen tillgängliggjort för undervisning.

Förutom den tidigare forskning och teoriutveckling som jag hittills har redovisat vill jag också lyfta fram studier som mer specifikt undersöker meningsskapande genom fotografi. Undersökningen har en tvärvetenskaplig karaktär, och området jag intresserar mig för är hittills relativt outforskat. Det har inneburit att jag har valt att söka efter relevanta studier både i svensk och internationell kontext samt valt att ta med studier med fokus på närliggande intresseområden, som ungas arbete med filmskapande. I arbetet med att identifiera relevanta studier har mitt fokus varit samspelet mellan (visual) literacy och meningsskapande samt primärt varit studier genomförda i en undervisningskontext utanför bildämnet. Efter en presentation av de valda studierna summerar jag i kapitlets avslutande del studiernas resultat och ställer dem i relation till min studies syfte. Därefter beskriver jag legitimeringsgrunden för avhandlingsarbetet samt studiens syfte och forskningsfrågor.

## **Med fokus på meningsskapande genom fotografi och bilder**

Avhandlingen *Treåringar, kameror och förskola – en serie diffraktiva rörelser* av Magnusson (2017) är av stor betydelse för min studie. Med



utgångspunkt i ett posthumanistiskt perspektiv har Magnusson genomfört en undersökning i vilken treåringar har använt digitala kameror när de svarar på vad de gör på förskolan. Valet av fokus för undersökningen ställs i ljuset av att det ofta är pedagogerna på förskolan som dokumenterar skeenden, inte barnen själva. Magnusson menar att resultaten visar att barnen använder kamerorna för att visa motstånd och betrakta pedagogerna. Dessutom visar resultaten att barnen uppmärksammar relationer som uppstår mellan till exempel material, andra barn, platser och kunskapsförmering. Tillsammans med kamerorna framhäver barnen också ögats makt att styra och visa samt att kameran kan fungera som ett estetiskt verktyg med kapacitet att se och att synliggöra.

Att använda kameror just som verktyg för att *se* och *synliggöra* återkommer i flera andra studier som gjorts kring meningsskapande genom fotografi. I ”Using the FotoFeedback Method to Increase Reflective Learning in the Millennial Generation” skriver exempelvis Tornabene et al. (2012): ”A photograph is highly unique in that it renders a small slice of the world as seen through the individual’s eyes” (s. 82). Artikelförfattarna menar att the *FotoFeedback Method* är en metod som passar dagens unga att använda i skolan, eftersom den innebär att de får använda sig av kameror för att bevara ett ögonblick med koppling till ett visst ämne eller en viss erfarenhet samt att reflektioner kring detta bevarade ögonblick kan fördjupa deras lärande. Utöver det lyfts att kamerornas digitala teknik innebär att elever kan få direkt respons samt möjlighet att ta om bilder. I artikeln presenteras emellertid inte själva metoden som används i bearbetningen av fotografierna för att det fördjupade lärandet ska ske.

I en serie artiklar presenteras ett annat sätt att använda kameran när projektet ”Through Students’ Eyes” beskrivs (Marquez-Zenkov & Harmon, 2007; Marquez-Zenkov, 2007; Zenkov et al., 2009). I projektet får unga människor i USA i uppgift att fotografera sin uppfattning om skolans mål samt faktorer som hindrar respektive utgör stöd för skolframgång. Metoden utvecklades 2004 efter initiativ från en grupp forskare genom att en grupp barn i mellanstadie- och högstadieåldern under sex månader fick låna kameror för att fotografera svar om skolans mål samt faktorer som hindrar respektive utgör stöd för skolframgång. Deltagarna och forskarna träffades varannan lördag på deltagarnas fritid för att undersöka, diskutera och skriva om fotografierna. I analysen av

fotografierna och texterna framkom att deltagarna både tolkade frågan om skolans mål som vad som borde vara målet med skolan och hur de själva upplevde målet med skolan. Resultaten visar också att deltagarna såg det som viktigt att deras tid i skolan skulle leda till ett gott liv där de var framgångsrika, glada, hade bra hälsa och meningsfulla relationer. Det framkom att det som hindrade deras skolframgång också kunde utgöra stöd för deras framgång, som deras familjers sätt att leva och relationen till lärare. Arbetet i projektet avslutades med en utställning av fotografier och texter. Artikelförfattarna menar att valet att använda fotografi som metod innebär möjligheter att få andra former av underlag i arbetet med frågor om skolframgång än vad arbete med metoder som utgår från språk kan ge samt att resultaten och arbetet med metoden också kan användas som utgångspunkt i skrivundervisning. De lyfter betydelsen av att använda autentiska frågor, att inleda arbetet i det som är känt, att skriva med målet att dela texterna med andra samt att inte göra avgränsningar i form av lektioner och tid när skrivande sker.

Barnperspektivet utgör också utgångspunkten i en studie av Hartnell-Young och Vetere (2008). Här är deltagarna elever från ursprungsbefolkningen i Australien. Som deltagare i studien ombeds eleverna att dokumentera aspekter av sin vardag med mobilkamera samt dela med sig av det material de önskar till sina lärare och forskarna. Artikelförfattarna menar att elever genom att använda mobiltelefoner för att fotografera sin vardag kan bidra till undervisningen samt att sättet att arbeta synliggör kulturella skillnader mellan elever och lärare. Forskarna förvånades av hur mycket eleverna delade med sig av sina liv utanför skolan till dem och lärarna. Vidare menar de att sättet att arbeta aktualiserar betydelsen av att arbeta med ett kritiskt literacyperspektiv kopplat till frågor om säkerhet och integritet för elever som delar sitt liv med andra, på exempelvis olika former av sociala plattformar.

Även i en studie med literacyperspektiv genomförd i Uganda av Kendrick och Jones (2008) används fotografi jämsides teckning för att *synliggöra*, men också för att *se*. Syftet med studien är att skapa förståelse för hur flickor i grundskoleåldern uppfattar sitt deltagande i lokala literacypraktiker samt att inleda samtal om frågor kring literacy, kvinnor och utveckling på ett mer övergripande plan. Både teckning och fotografi används som metoder och ger olika bilder av relationen mellan flickorna och literacy. I alla teckningar som gjordes inom projektet framställde flickorna sig själva som deltagare i literacypraktiker, och ofta föreställde

teckningarna äldre versioner av flickorna när de studerar på gymnasiet med god ekonomi. Teckningarna utgjorde en kontrast till det som framkom när flickorna i stället fotograferade vardagsaktiviteter i närliggande miljöer med digitala kameror. Fotografierna synliggjorde både literacyaktiviteter och frånvaro av literacyaktiviteter. I tematiseringen av dem framträder flera teman som kan knytas till ofrihet på olika sätt, som ojämlikhet i fördelning av hushållsarbete och möjligheter att arbeta. I bearbetningen av fotografierna framkommer också tydliga samband mellan utbildning och möjligheten att få arbeta med inkomst. För flickorna blev deltagandet i forskningsprojektet betydelsefullt, eftersom det gav dem en meningsfull uppgift. Deltagandet i forskningsprojektet gav dem dessutom möjlighet att med sina kameror få tillgång till platser de inte tidigare varit på, och på så sätt upptäcka nya yrken och möjligheter till arbete. Kendrick och Jones menar att: "By fixing images of daily life, the girls were able to reflect on and contemplate in new ways that which was familiar and taken for granted within the routine practices of their lives" (s. 395). Att fotografera och reflektera kring det fotograferade blev handlingar som kunde främmandegöra det flickorna tog för givet och uppfattade som självklara aspekter av livet. För min undersökning är det särskilt intressant att beakta skillnaderna i villkoren för meningsskapande som uppstår kopplat till metoder som används för att undersöka relationen mellan flickorna och literacy samt hur fotografier genom att göra utsnitt av världen kan skapa möjligheter att synliggöra och utmana det förgivettagna.

Även Chai (2019) betonar fotografiets möjlighet att främmandegöra det förgivettagna. I artikeln "Enhancing visual literacy of students through photo elicitation" beskrivs hur *photovoice* som metod kan användas i geografiämnet av elever för att representera och tolka ett socialt problem. Chai beskriver exempelvis hur en av eleverna utgick från ett fotografi tagit under en semesterresa till Filippinerna. Genom att strukturerat arbeta med fotografiet utifrån ett antal frågor, ändrades elevens syn på vad fotografiet representerade. Från att ha betraktat fotografiet som ett semesterminne som visade en man på väg till sitt arbete, såg eleven efter bearbetningen också det som ett exempel på effekter av globaliseringen och ojämlika livsvillkor.

I en studie av Wiseman et al. (2017) redovisas resultaten av en studie med ett multimodalt socialsemiotiskt perspektiv, i vilken fotografiet mer fungerar som ett stöd för tänkande än som ett sätt att främmandegöra det

förgivettagna. Artikelförfattarna beskriver ett arbete i årskurs 3 där läraren använder fotografi som en del av läs- och skrivinläringen. I arbetet med projektet "Mitt samhälle" fick eleverna låna hem analoga kameror och fotografera tolv bilder som skulle representera deras samhälle. Efter att ha studerat negativen valde eleverna ut ett fotografi som framkallades. Wiseman et al. menar att arbetet med fotografi utgjorde ett stöd för eleven Ellie i hennes literacyutveckling, och Ellie berättade i intervjun att hon med hjälp av fotografiet kunde minnas fler detaljer och utveckla det hon skrev. Resultaten av undersökningen visar också att fotografierna utgjorde ett viktigt stöd för Ellie i intervjusituationen och att Ellie svarade mer engagerat på frågor som hon kunde koppla till fotografierna. Utöver det lyfts också, i linje med tidigare redovisade studier, hur arbetet med fotografi innebar att Ellie kunde synliggöra aspekter av sitt liv utanför skolan och använda det som utgångspunkt i sitt lärande. Även i artikeln "Visual Literacies: An Ecology Arts-based Pedagogical Model" av Holloway (2012) ges exempel på hur fotografier kan utgöra ett stöd för eleverna i inledningen av deras skrivprocesser, eftersom eleverna inte började enbart med ett blankt blad.

En annan form av undersökning presenteras av Walter et al. (2019). Undersökningen genomfördes med elever i andra och femte klass i Israel. Resultaten visar att eleverna som deltog i en fotografibaserad intervention utvecklade sin läs- och skrivförmåga i högre grad än elever i en kontrollgrupp. Eleverna i andra klass utvecklade sin skrivförmåga i så hög grad att den nästan var i nivå med nivån för elever i femte klass. Eleverna i de båda grupperna genomförde samma uppgift som för- och eftertest. Mellan testtillfällena skrev eleverna som deltog i den fotografibaserade interventionen om olika fotografier vid åtta tillfällen. Vid skrivtillfällena utgick eleverna från samma frågor som vid testtillfällena. Av de sju frågorna användes svaren på sex av dem för att undersöka eleverna språkliga förmåga, medan en av frågorna handlade om förmågan att läsa och förstå en faktatext om fotografierna. Mellan testtillfällena undervisades eleverna som ingick i interventionen i förmågor som att göra antaganden och använda prepositioner. Lektionerna videofilmades också av forskargruppen som med dokumentationen som underlag gav respons till läraren. Responsen syftade till att utveckla användningen av fotografier i undervisning. Resultaten visar att eleverna efter interventionen exempelvis hade

utvecklat sitt sätt att använda prepositioner samt utvecklat sin förmåga att resonera kring de antaganden de gjorde om tid och plats i fotografierna. När forskarna resonerar kring resultaten menar de att metoden väcker elevers intresse och engagemang, eftersom den ökar möjligheten att minnas tidigare erfarenheter. Däremot diskuterar de inte om arbetet med fotografi utvecklar elevernas skrivförmåga på ett generellt plan, eller om det just handlar om deras förmåga att skriva om och utifrån fotografier.

Som framkommer lyfter forskare att fotografi är ett uttryckssätt som många unga idag är förtrogna med (exempelvis Tornabene et al., 2012). Det görs också av Victoria (2018). I ”The Verbal and the Visual in Language Learning and Teaching: Insights from the 'Selfie Project' används digitala självporträtt som utgångspunkt i en övning kring språkligt flyt i engelska för en grupp studenter i 20-årsåldern vid ett thailändskt universitet. Under en tvåveckorsperiod hade studenterna i uppgift att fotografera selfies som de sedan skulle ha som utgångspunkt i presentationer som hölls för klasskamrater. Eleverna uppmuntrades att ta risker genom att pröva att använda nya ord och sätt att uttrycka sig på. Resultaten visar att uppgiften fungerade positivt för att öka elevernas språkliga flyt, eftersom eleverna kunde använda fotografierna som stöd när de pratade. Däremot använde eleverna sig i låg grad av nya sätt att uttrycka sig på. Eftersom bilderna presenterades utanför den kontext de var fotograferade i, valde eleverna att berätta mer om sammanhanget de var tagna i, men också om människor de älskade som inte syntes på fotografierna. Uppgiften gjorde det möjligt för eleverna att utgå ”from the emotional and physically embodied experience of the *when*, the *where*, the *why* and with *whom* the particular photograph was taken” (s. 101). Victoria menar att också tiden mellan fotografierna togs till att studenterna presenterade sitt arbete med dem fungerade positivt för deras språkanvändning. Utöver dessa resultat lyfter artikelförfattaren också betydelsen av att som lärare få mer insikt i sina elevers liv samt att den här karaktären av uppgifter kan förskjuta maktrelationer, eftersom elever ges möjlighet att utgå från något de vet mer om än vad läraren gör. Arbetet med uppgiften resulterade också i en positiv stämning, eftersom eleverna visade engagemang och intresse för varandras presentationer. Övningen stärkte därför relationerna eleverna emellan. Avslutningsvis finns också en studie som undersökt hur fotografi kan användas i undervisning med målet att bearbeta och förstå ett innehåll:

I Cappello och Lafferty (2015) redovisas resultat från en amerikansk studie kring elevers ämneslitteracitet och begreppsliga förståelse i geologi. Cappello och Lafferty använder sig av Visual Thinking Strategies (Yenawine, 2013) som metod i arbetet med att integrera fotografi i undervisningen i geologi för en fjärde klass. Visual Thinking Strategies (VTS) är en metod för att ställa frågor till bilder som ursprungligen utvecklades på konstmuseer, och som sedan har använts i skolor i framför allt USA. Genom att ställa frågorna: What is going on in this picture?; What is it that you see that makes you say that?; What more can we find? skapas möjligheter för elever att tänka själva och utveckla vidare det andra har sagt (Nolan, 2022). I undervisningen fick eleverna också fotografera svar på frågan ”What do we make with minerals?”. Cappello och Lafferty (2015) menar att arbetet med kameran innebar arbete med en uppgift som både upplevdes som bekant från elevernas fritid och som ny i skolsammanhanget. Det innebar att eleverna vågade ta risker när de fotograferade, eftersom det inte fanns någon etablerad skolnorm kring fotografiet som uttryckssätt. För många av eleverna i undersökningen innebar metoden att de genom fotografi kunde uttrycka sin naturvetenskapliga förståelse på ett sätt som inte begränsades av deras språkliga förmåga. Resultatet av studien visar också att fotografi som metod utgjorde ett stöd i arbetet med mineraler i geologi samt utvecklade elevernas literacy.

I en nordisk kontext vill jag i detta sammanhang också ta upp en metod för arbete med kameran i klassrummet som har utvecklats i Finland. Arbetet har ännu inte beforskats, men eftersom utgångspunkterna för arbetet har stora likheter med utgångspunkterna för min undersökning väljer jag att presentera det här. I artikeln “Let the Camera Be Your Pen. The camera-pen learning approach fosters visual thinking in the classroom” beskriver Jaakkola (2017) en metod för arbete med kameran som arbetats fram av finska film- och videopedagoger. Utgångspunkten för arbetet med kameran är att i stället för att använda kameran för att skapa filmer i genrer som hämtas från tv-produktion och filmindustrin som fiktionsfilm och nyhetsprogram, använda kameran ”to think, act and interact with a specific focus, using the camera solely as a tool”, enligt Ismo Kiesiläinen som citeras i artikeln. I nästa avsnitt av kapitlet behandlas studier som genom sitt sätt att undersöka bildskapande i mer generell bemärkelse har relevans för min undersökning.

En studie med fokus på bildframställning är *Kompleks betydningsfremstilling i digitalt billedarbejde og billedæstetisk kompetenceudvikling i skolen* av Rasmussen (2017). I likhet med Gilje (2010) nedan visar Rasmussen på betydelsen av hur olika semiotiska resurser visualiseras i en redigeringsprocess. Syftet med Rasmussens studie är att bidra till att förnya bildämnesundervisningen av digitalt bildarbete samt undersöka sambandet mellan it-didaktisk design och utveckling av elevers bildestetiska kompetenser i alla ämnen. Syftet är dessutom att aktualisera, utveckla och förnya läromedel i bildämnesundervisningen genom att utveckla didaktiska designmodeller av digitalt bildarbete som kombinerar användandet av it och webbens resurser. Rasmussen använder sig av Goodmans (1968) pragmatiska estetik som teoretiskt perspektiv, och centrala begrepp är *kompleks betydningsfremstilling*, *bildestetisk kompetens* och *it-didaktisk design*. Rasmussen menar att bildestetisk kompetens inte enbart är relevant för bildämnet, utan att den också kan kopplas till aktuella diskurser om undervisning såväl nationellt som internationellt om ett ökat behov av arbete med visuell kompetens. Det finns en mängd intressanta resultat av Rasmussens studie. Det jag menar är särskilt intressant i förhållande till min studie är att bildarbete på en lärplatta har likheter med analogt bildarbete, eftersom det medför en fysisk beröring. Rasmussen använder begreppet *taktil syn* (Cooley, 2016). På samma sätt som att en elev kan erfara något genom taktil syn när handen interagerar med ett material kan samma erfarenhet uppstå genom beröring av en skärm. Rasmussen menar att taktil syn främjar komplext meningsskapande i det digitala bildarbetet, eftersom utveckling av färdigheter i att utveckla ett relationellt samspel mellan bilder och ljud härigenom främjas på ett sätt som innebär att bildarbetet tillförs en innovativ dimension. I sin analys visar Rasmussen även på betydelsen av att elever får delta i samtal om sina bilder, eftersom det i samtalen skapas möjlighet för eleverna att utveckla sina semiotiska register.

Samtalet och receptionen är centralt i avhandlingen *Att spåra tecken på lärande* av Leijon (2010). Studien har ett designteoretiskt perspektiv, och syftet är att "undersöka vad mötet mellan en grupp lärarstudenter och deras texter kan erbjuda för möjligheter och begränsningar kopplat till meningsskapande över tid i en lärarutbildningskontext" (s. 26). Lärarstudenterna i studien arbetar med medieproduktion och har i uppgift att skapa gestaltningar relaterade till kurslitteratur. Empirin är insamlad

vid två olika receptionstillfällen när studenterna presenterar sina ljud- och filmtexter, och Leijon gör en komparation mellan receptionerna för att kunna beskriva meningsskapande över tid och spåra tecken på lärande. När Leijon sammanfattar resultaten av sin studie drar hon slutsatsen att arbete med medier kan berika meningsskapande. Studenternas förändrade meningsskapande beskrivs som en ”komplex process med många lager” (s. 212). Resultaten av hennes studie visar att deltagarna använder sig av tidigare kunskap om rörliga bilders möjligheter i receptionerna genom att utnyttja den rörliga bildens samtidighet och sekventialitet i sitt meningsskapande. Deltagarna utnyttjar också flerstämmigheten vid receptionstillfällena för att utveckla kunskap i sitt ämne. Leijon menar att resultaten från hennes studie bekräftar andra studiers resultat, som visar att arbete med medier kan ge upphov till motivation och bjuda in till aktivitet och samarbete. När det gäller att spåra tecken på lärande menar Leijon att hennes resultat visar på förändring av elevernas meningsskapande. Exempel på detta är att deltagarnas samtal vid det första receptionstillfället är beskrivande och förklarande för att vid det andra receptionstillfället också vara generaliserande. Andra exempel är att de utvecklar sin förmåga att använda sig av texternas meningspotential samt fördjupar sin kunskap om receptionernas ämnen. Deltagarna tar också ett större utrymme vid receptionerna i förhållande till läraren vid det andra receptionstillfället. För min studie pekar Leijons resultat på betydelsen av att ytterligare förstå receptionens möjliga affordans. Leijon menar att receptionssituationen ger möjligheter till att förhålla sig utforskande samt att skapa nytt. Leijon har hämtat inspiration från Koppfeldt (Koppfeldt, 2005a, 2005b) när det gäller studiens receptionsform. Koppfeldt menar att när vi bearbetar och reflekterar kring en gestaltning utgör gestaltningen ett yttre stöd för tänkandet. När en grupp dessutom ges möjlighet att flera gånger upprepa arbete med medieproduktion som följs av gemensamma receptionstillfällen, kan deltagarna väva samman sina reflektioner med reflektioner de gjort tidigare samt tillsammans bygga ett lager av reflektion och metakunskap (Leijon, 2010).

Även i Gilje (2010) berörs hur det visuella kan utgöra stöd för tänkande. I avhandlingen *Mode, Mediation and Moving Images* utgår han från såväl ett sociokulturellt som multimodalt perspektiv. Fokus i studien är hur unga människor på gymnasiets medieprogram skapar mening med avancerade verktyg för redigering när de skapar film. Gilje menar att det



är särskilt intressant att undersöka händelser då det uppstår spänning mellan deltagarnas mål med redigeringsarbetet och vad som är möjligt att åstadkomma med hjälp av redigeringsverktyget. Gilje lyfter betydelsen av hur olika semiotiska resurser som ljud, olika filmklipp och specialeffekter visualiseras i en digital redigeringsprocess. I analysen av empirin visar Gilje att analys och produktion är tätt sammanlänkade i redigeringsprocessen. Han drar också slutsatsen att utforskande av filter och specialeffekter blir tankeverktyg när det gäller de visuella aspekterna av filmredigering, eftersom mjukvaran kan modellera de visuella och auditiva effekterna. Deltagarna får respons på sina val som de kan diskutera med andra. Denna modellering innebär att deltagarnas representationer kan sättas i relation till kunskap om stil och genre, som de tillägnat sig när de har sett film utanför skolkontexten. Arbetet med redigering kan därför också ses som en möjlighet att reflektera kring visuell kommunikation i filmskapande på ett mer generellt plan. Gilje menar också att när deltagarna söker och hämtar andras material på internet ska det inte enbart betraktas som att de kopierar andras material, utan att det också är en process som inkluderar reflektion. Att på detta vis remixa, använda andras material i sitt eget skapande, utmanar skolkulturen och relaterar till etiska frågor kopplade till exempelvis upphovsrätt.

Utöver dessa studier är också en studie av Møller (2017) relevant för min undersökning, inte minst eftersom Møller visar vilken betydelse iPaden som verktyg får för både elevernas filmskapande och för hur samarbetet dem emellan gestaltas. I sin avhandling undersöker Møller hur elever interagerar med varandra och med iPaden när de skapar film samt vilka utmaningar det innebär för undervisning om och med filmproduktion. Avhandlingen är skriven inom forskningsfältet mediepedagogik, och Møller använder sig av multimodal interaktionsanalys. Resultaten av studien utmanar traditionell filmpedagogik. Møller menar att medan den traditionella filmpedagogiken utgår från att filmskapande sker i faserna förproduktion, produktion och efterproduktion, kan elevernas filmproduktion med iPaden i stället beskrivas som en cirkulär process där faserna inspelning, reflektion och redigering sker löpande i arbetet med filmens olika scener. Den traditionella filmpedagogiken utmanas också av att de olika aspekterna av arbetet inte görs av olika elever, utan att filmskapande med iPaden som verktyg i stället är en gemensam kollaborativ process. Møller menar att iPadens skärmstorlek har stor

betydelse för att elevernas filmskapande sker kollaborativt, eftersom den gör det möjligt för flera elever att titta på det inspelade materialet samtidigt. Förutom skärmstorleken har iPadens touch-funktion också betydelse för elevernas interaktion och samarbete. Møller visar att samarbetet eleverna emellan både etableras och upprätthålls genom kroppslig interaktion via blickar och händer. Hur väl samarbetet eleverna emellan fungerar beror på elevgruppens förmåga att etablera en gemensam blick på filmproduktionen och deras förmåga att vara kroppsligt lyhörda för varandra. Om någon elev börjar att ta bort klipp eller redigera filmen på ett sätt som gruppen inte är överens om uppstår konflikter, vilka kan synliggöras genom att eleverna börjar dra i iPaden för att kunna forma filmen på det sätt de önskar. Vidare visar Møller också att det inte finns ett självklart samband mellan en grupps förmåga att samarbeta och kvaliteten i den färdiga filmen. Hon föreslår därför att när arbete med filmproduktion utvärderas bör både samarbetet och den färdiga filmen utvärderas. Medan Møller betonar hur filmskapande på iPaden framträder som en cirkulär process, finns det två studier om filmskapande som intresserar sig för de växlingar mellan uttryckssätt som karakteriserar filmskapande som process.

I studien *Att göra skillnad. Representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film* följer Lindstrand (2006) tre grupper med ungdomar när de skapar (icke-fiktiva) filmer. Två av filmerna är skapade i en skolkontext och den tredje under en ungdomsfestival. Alla tre filmer visas för publik. Avhandlingen utgår från multimodal diskursteori. Syftet är ”att studera ungdomars kollektiva arbete och berättande med film, med fokus på de aspekter som kan relateras till frågor kring representation, identitetsarbete och lärande” (s. 24). Något som påverkar arbete med film är möjligheten att använda semiotiska resurser från olika teckenvärldar parallellt. I Lindstrands studie liknar ungdomarnas arbetsprocess traditionellt filmarbete, i vilket filmskaparnas idéer representeras med olika semiotiska resurser i olika faser av arbetet: Ungdomarna skriver inledningsvis manus. Därefter skapar de en storyboard för att sedan filma och slutligen redigera sina filmer. Under processen ställs ungdomarna således inför val kopplade till olika teckenvärldar. I arbetet med bildmanus ska ungdomarna exempelvis parallellt representera sina idéer i bilder och skriven text. De behöver därför fundera på vilka teckenvärldar som fungerar bäst för att representera det de vill kommunicera med sin film. Lindstrand menar att

valen som ungdomarna ställs inför fungerar som verktyg för fördjupande reflektioner. Under processens gång kan Lindstrand se att det sker en kvalitativ utveckling av ungdomarnas reflektioner kopplat till *transducerande* processer. Inom socialsemiotiken används *transduktion* för att benämna processer då något som har uttryckts genom en teckenvärld uttrycks i en annan (Bezemer & Kress, 2016, s. 47; Selander & Kress, 2010, s. 34). Fördjupningen av ungdomarnas reflektioner sker nämligen framför allt när ungdomarna går från en fas till en annan i arbetet, exempelvis från att skapa storyboard till att filma. Att filmskaparnas idéer ska representeras med delvis andra teckenvärldar leder till en utveckling av reflektionerna både kring filmmediet och kring den värld och det sociala sammanhang som de representerar. På så sätt får ungdomarna insikter om själva filmmediet, vilket gör att filmarbetet också ökar deras möjligheter att förhålla sig kritiskt till andras filmer (Lindstrand, 2006). Ett annat resultat jag vill lyfta från Lindstrands avhandling är hur val av genre påverkar vilka teckenvärldar ungdomarna själva använder under skapandeprocessen. I arbetet med en film om basket använder exempelvis ungdomar i högre grad gester när de representerar sina idéer jämfört med vad ungdomarna gör i de andra filmprocesserna.

Ett exempel på en annan avhandling som visar på komplexiteten i transduktiva processer är Höglunds (2017) avhandling *Video Poetry: Negotiating Literary Interpretations Students' Multimodal Designing in Response to Literature*.<sup>3</sup> I studien undersöks hur elever tolkar poesi genom att skapa video. Avhandlingen har ett multimodalt socialsemiotiskt perspektiv. Höglund intresserar sig både för elevernas kollektiva arbete och för den digitala videon som eleverna skapar. Resultaten visar att när elever tolkar poesi med hjälp av video skapas rum för förhandling (*spaces for negotiations*). Vad som ska representeras hänger nära samman med hur det ska representeras. I likhet med andra forskare som beskriver elevers arbete med film beskriver Höglund

---

<sup>3</sup> Höglund använder emellertid inte *transduktion*, utan i stället det närliggande begreppet *transmediation* (Siegel, 1995; Suhor 1984). Se också Höglund för en presentation av ytterligare närliggande begrepp inom multimodal teori som *resemotisation* (Iedema, 2001) och *re-design* (Cope & Kalantzis, 2000). Jag invänder emellertid mot att Höglund i detta sammanhang även använder *transformation* som ett närliggande begrepp med referens till Kress och Selander (2012), eftersom transformation betecknar processer då ny mening skapas kring en representation genom samma teckenvärld som representationen är skapad (Bezemer & Kress, 2016; Selander & Kress, 2010).

elevernas meningsskapande process som komplex. Höglund menar att processen både underlättas och utmanas av mängden tillgängliga semiotiska resurser. Att det kan skapas rum för förhandling när elever ges möjlighet att representera något de erfarit med andra teckenvärldar, menar jag är intressant att beakta i mitt arbete.

Flera av de redovisade studierna ovan visar hur arbete med redigering kan kopplas till reflektion och en förändrad eller fördjupad förståelse av det som står i fokus för filmskapandet.

## Tidigare forskning i relation till min studie

Utifrån dessa redovisade studier vill jag lyfta det som är särskilt intressant för min studie som utforskar potentialer för meningskapande genom fotografi. I flera studier lyfts kamerans möjlighet att *se* och *synliggöra*. Utöver Magnusson (2017) som skriver om att ögat får makt att styra och visa med kameran som verktyg, betonas möjligheten att med kameran synliggöra unga människors livsvillkor utanför skolan eller deras perspektiv på frågor om exempelvis målet med skolan och literacy (Hartnell-Young & Vetere, 2008; Kendrick & Jones, 2008; Marquez-Zenkov & Harmon, 2007; Marquez-Zenkov, 2007; Victoria, 2018; Zenkov et al., 2009). När det gäller möjligheten att se med kameran som verktyg lyfter Tornabene (2012) att den möjligheten kan användas för att skapa unika ögonblick från undervisning som sedan kan användas som utgångspunkt för reflektion. Även Kendrick (2008) och Chai (2019) utgår från möjligheten att arbeta med dessa ögonblicksutsnitt av världen för att främmandegöra det förgivettagna. Andra möjligheter till användning av fotografier som utgångspunkt för undervisning kopplad till utveckling av läs- och skrivförmåga lyfts, och då betonas hur fotografier kan fungera som stöd för minnet generellt samt påminna om tidigare erfarenheter både när det gäller det som syns och det som är utelämnat från fotografier (Holloway, 2012; Victoria, 2018; Walter et al., 2019; Wiseman et al., 2017). Victoria (2018) skriver exempelvis om möjligheten att genom fotografi få tillgång till kroppsliga erfarenheter. Som framkommer i de redovisade studierna finns det stora möjligheter för undervisning som på olika sätt tar sin utgångspunkt i barns och ungas erfarenheter. Men att det också kan vara problematiskt och innebära att olika former av etiska dilemman uppstår är det emellertid inte någon av forskarna som tar upp och diskuterar. Utöver det menar jag också att det saknas en diskussion

kring vad den formen av undervisning förutsätter i form av trygga lärandemiljöer och förtroendefulla relationer mellan elever och lärare eller deltagare och forskare.

När det gäller fotografi som metod argumenterar några av forskarna för att den är särskilt väl lämpad, eftersom många unga är väl förtrogna med uttryckssättet (Cappello & Lafferty, 2015; Tornabene et al., 2012; Victoria, 2018), och av dem anser Cappello och Lafferty (2015) att ungas förtrogenhet med kameror och fotografi tillsammans med det faktum att fotografi inte är normerat som uttryckssätt i skolan kan innebära att elever tar större risker i undervisningsprocesser när de ges möjlighet att uttrycka sig genom fotografi.

I avhandlingens inledning tog jag upp att digitaliseringen har förändrat förutsättningar för meningsskapande och kommunikation. Bland studierna om fotografi finns exempel på användning av digitala och analoga kameror, men trots att det exempelvis i de redovisade studierna av "Through Students' Eyes" både används analoga (Marquez-Zenkov & Harmon, 2007; Marquez-Zenkov, 2007) och digitala kameror (Zenkov et al., 2009) diskuteras inte vilken skillnad det innebär för möjligheten att skapa mening genom fotografi. När det gäller samspelet mellan villkor för meningsskapande och digitala verktyg lyfter emellertid Tornabene (2012) möjligheten att få snabb respons och att enkelt pröva igen, och Hartnell (2008) pekar på betydelsen av kritisk literacy i förhållande till den sårbarhet som kan uppstå när fotografier publiceras och sprids på sociala plattformar. Gilje (2010) konstaterar också att det medfört att analys och produktion är tätt sammanlänkande i redigeringsprocessen, vilket Møller (2017) bekräftar när hon i sin undersökning visar hur tätt sammanlänkade faserna inspelning, reflektion och redigering är. Möjligheten till reflektion i filmskapande processer betonas också av Lindstrand (2006) och Höglund (2017) som båda kopplar möjligheten för reflektion till de nya val som behöver göras när mening ska transduceras från en teckenvärld till en annan. Som Møller (2017) visar är emellertid inte den traditionella filmpedagogikens olika faser med arbete kring förproduktion (arbete med synopsis och bildmanus), produktion (filmsinspelning) och efterproduktion (redigering) längre självklara steg i digitalt arbete med film, vilket jag menar kan få till följd att elever transducerar betydelse från en teckenvärld till en annan på ett mer sömlöst sätt.

Gilje (2010) visar också att möjligheten att redigera digitalt innebär att redigeringsprocessen kan visualiseras samt att redigeringsprogrammets olika möjligheter till förändringar av bilder, som exempelvis användningen av olika filter, kan användas som tankeverktyg i processen. Även Rasmussen (2017) lyfter den visuella aspekten av redigeringsarbete samt betonar den kroppsliga dimensionen av meningsskapande när hon lyfter betydelsen av beröring när lärplattor används som lärverktyg samt det nära samspelet mellan öga och hand. Den kroppsliga dimensionen av arbete med och kring skärmar tas också upp av Møller (2017) som menar att interaktion med hand och blick är betydelsefullt när elever samarbetar. Utöver detta vill jag också lyfta att både Rasmussen (2017) och Leijon (2010) visar på betydelsen av samtal. Medan Rasmussen (2017) ser samtalet som en möjlighet att utveckla elevernas semiotiska register, belyser Leijon hur själva gestaltningen kan fungera som ett yttre stöd för tänkandet vid samtal då elever bearbetar och reflekterar kring en gestaltning.

Efter arbetet med tidigare forskning och presentationen jag gjort här av studier som är relevanta för min undersökning kan jag konstatera att forskningen hittills varit begränsad när det gäller att undersöka potentialer för meningsskapande genom fotografi i en undervisningskontext. Det gäller särskilt undersökningar av de meningsskapande processer som uppstår under tiden som elever fotograferar. När jag i min studie vill bidra med ökad förståelse för samspelet mellan uttryckssätt och möjligheter att skapa mening med fokus på meningsskapande genom fotografi finns det således ett viktigt bidrag att göra. Jag menar att det faktum att forskningen hittills varit begränsad legitimerar att jag i mitt arbete har valt en bred ingång samt min undersöknings utforskande karaktär. Min ambition är emellertid att jag med stöd av mina resultat kan bidra med en ökad förståelse för vilka frågor som kan vara särskilt intressanta att undersöka i framtida forskning. Det återkommer jag till i avhandlingens avslutande kapitel.

Inledningskapitlet avslutas med att jag beskriver legitimeringsgrunden för mitt valda fokus samt presenterar avhandlingens syfte och forskningsfrågor.

## Legitimering av avhandlingsprojektet

Biesta (2021) skriver om att det pedagogiska arbetet inte handlar primärt om att göra det enkelt för barn och ungdomar att uttrycka sig, utan om att få dem att vilja vara i dialog med världen, inte enbart med sig själva. Biesta skriver också om att det inte handlar om att bemästra och betvinga, utan att vara i dialog med något genom att ”möta motstånd och undersöka möjligheter” (s. 66). När jag skriver att jag som lärare och forskare utgår från frågan om vad utbildning möjliggör och hur undervisning kan formas för att barn och ungdomar ska kunna och vilja vara i dialog med världen är jag intresserad både av hur undervisning kan göra det möjligt för barn och ungdomar att delta i en dialog och vilja delta i en dialog. Dessutom intresserar jag mig för hur de genom olika uttryckssätt på olika sätt kan möta både det motstånd och undersöka de möjligheter som det innebär att erfarra, representera och dela erfarenheter med andra.

Den första aspekten av legitimeringsgrunden handlar om att skapa möjligheter för elever att kunna vara i dialog med undervisningen och ta till sig nya erfarenheter. I undervisning behöver nya erfarenheter länkas till gamla; ny kunskap lärs i relation till det som redan är erövrad kunskap. Broar behöver därför skapas mellan elevers livsvärldar utanför skolan och den värld de ingår i som elever (Gee, 2000). Vi lever dessutom i en värld där bilder och multimodala texter blir allt viktigare, vilket ställer höga krav på elevers literacyförmåga. I dagens digitala och globala kommunikationslandskap behöver elever kunna skapa mening genom multimodala representationer samt kunna skapa representationer där olika uttryck samspelar i olika sammanhang och med olika syften (Danielsson & Selander, 2021; Selander & Kress, 2010; Åkerfeldt, 2014). Om elevers vardagsvärldar utanför skolan till stor del är visuella, behöver också undervisningen organiseras på ett sätt som innebär att elever kan förvalta visuella erfarenheter av världen. Dessutom visar tidigare forskning att även om elevers livsvärldar till stor del är visuella och multimodala kan vi inte utgå från att elever på egen hand utvecklar den förmåga de behöver för att kunna lära med hjälp av bilder som de möter i skolans läromedel eller att de utvecklar ett metaspråk för att tala om filmer (Björck, 2014; Jian, 2016; Lundy & Stephens, 2015; Nygård Larsson, 2011; Söderling, 2011; von Zeipel, 2015; Wessbo, 2021). Det är förmågor de behöver få utveckla i undervisning (Cappello & Walker, 2016; Danielsson & Selander, 2021). Med tanke på att det också finns studier som indikerar att lärare saknar förmåga att bedöma

kunskapsrepresentationer i andra teckenvärldar än tal och skrift finns det skäl att anta att förståelsebasen för undervisning om och genom bilder behöver utvecklas. Mitt avhandlingsarbete kan vara ett bidrag till att bredda den förståelsebasen (Borgfeldt, 2017; Godhe, 2014; Hernwall et al., 2016; Åkerfeldt, 2014).

Utöver det jag hittills fört fram vill jag också påtala att det är särskilt viktigt för vissa elevgrupper att lärare har tillgång till andra teckenvärldar än de verbalspråkliga när de planerar, genomför och bedömer undervisning. Att skriften som teckenvärld är så dominerande i skolan kan orsaka särskilda problem för exempelvis nyanlända elever samt för elever som av andra anledningar kommer till skolan med begränsad läs-, tal- eller skrivförmåga och/eller behöver mycket tid och stöd i utvecklingen av dessa förmågor. Om dessa elever möter en undervisning där verbalspråket helt dominerar blir förlusten dubbel. Elevernas handlingsutrymme minskar och möjligheten att delta i undervisningen på lika villkor med andra blir begränsad. För lärarna och klasskamraterna innebär förlusten att de inte kan ta del av dessa elevers erfarenheter och delta i dialog med dem (Borgfeldt & Lyngfelt, 2017; Colombi & Schleppegrell, 2002; Leijon & Lindstrand, 2012; Wiseman et al., 2017). Alla elever behöver också få uppleva att de har erfarenheter som är betydelsefulla i skolan och kan användas som resurser (Dyson, 1997; Fast, 2007; Jacquet, 2016; Söderling, 2011). Om undervisningen knyter an till olika elevers erfarenheter på olika sätt och i varierande grad, kan det bland annat få till följd att elever får uppfattningen att lärare värderar olika elevers erfarenheter som olika mycket värda (Bezemer & Kress, 2016; Dyson, 1997; Fast, 2007; Insulander et al., 2017; Leijon & Lindstrand, 2012; Söderling, 2011).

Men även om dessa aspekter alla är viktiga och tillsammans utgör en del av legitimeringsgrunden för avhandlingsprojektet är det en annan aspekt som har drivit fram syfte och forskningsfrågor. Den aspekten formulerar jag med stöd av den socialsemiotiska teoribildningen: Uttryckssätt och materialitet påverkar hur vi erfar något, eftersom olika materialiteter erfars på olika sätt genom våra sinnen. Att erfar något genom att känna eller lukta är således annorlunda kognitivt och affektivt än att erfar något genom att höra eller se (Kress, 2000b). Olika teckenvärldar skapar olika möjligheter för meningsskapande, vilket kan förklaras både av teckenvärldens inneboende materialitet och av hur teckenvärlden har använts och värderats genom historien. Det innebär att olika



teckenvärldar representerar kunskap, åsikter och känslor på olika sätt och därmed skapar olika möjligheter till dialog med världen (se exempelvis Kress & van Leeuwen, 2021). För undervisning är det därför en tillgång att kunna välja uttryckssätt utifrån vad som står i fokus för undervisningen (Danielsson & Selander, 2021). Som jag tidigare har beskrivit har digitaliseringen förenklat arbetet med uttryckssätt som film, fotografi och musik. Det finns således en potential för lärare att upptäcka och använda kopplat till olika uttryckssätt, men också att utveckla inom ramen för just undervisning.

## **Syfte och forskningsfrågor**

Som framkommit i inledningskapitlet är målet med avhandlingen att bidra med ökad förståelse för hur tillgång av resurser för meningsskapande från olika teckenvärldar som ljud, gester, tal och rum kan påverka villkor för meningsskapande i undervisning. Utgångspunkten för arbetet tas i ett multimodalt literacyperspektiv som ramats in och färgats av socialsemiotisk teori. Syftet med avhandlingen är att utforska potentialer för meningsskapande genom fotografi i undervisning och följande forskningsfrågor har format arbetet med studien:

- Vilka semiotiska resurser använder elever när de erfar och representerar världen genom fotografi?
- Hur positionerar sig elever när de erfar och representerar världen genom fotografi?
- Hur skapar elever mening när de erfar och representerar världen genom fotografi?

Resultatet av analysen utifrån ovanstående forskningsfrågor utgör sedan utgångspunkten när jag besvarar forskningsfrågan:

- Vilka affordanser för meningsskapande realiserar elever när de erfar och representerar världen genom fotografi?

## **Avhandlingens fortsatta disposition**

I nästa kapitel beskriver jag arbetets teoretiska perspektiv, definierar centrala begrepp och förklarar hur mina val av utgångspunkter är relaterade till varandra. Efter det följer ett kapitel där jag beskriver studiens metodologi. I det kapitlet förklarar jag också hur metodologin

med utgångspunkt i de valda teoretiska perspektiven har tvinnats fram i samspel mellan syfte och forskningsfrågor, tidigare forskning, förutsättningar för materialinsamling, den fortlöpande analysprocessen samt ett forskningsetiskt förhållningssätt. I det metodologiska kapitlet presenterar jag också en analysmodell som har utvecklats med målet att kunna analysera och synliggöra samspelet mellan literacyhändelser och realiserade affordanser för meningsskapande. Därefter följer avhandlingens kärna, det vill säga två resultatkapitel i vilka jag beskriver hur elever skapar mening när de erfar och representerar världen genom fotografi samt vilka affordanser elever realiserar genom sitt sätt att skapa mening. Medan det första resultatkapitlet har fokus på vilka affordanser för meningsskapande som elever realiserar genom representationer i form av fotografier och bilder riktar det andra sitt fokus på vilka affordanser för meningsskapande som elever realiserar i literacyhändelser som uppkommer när de fotograferar, redigerar och samtalar om fotografier. Avhandlingen avslutas med ett kapitel i vilket jag summerar centrala utgångspunkter och arbetet med datainsamling och analys. Med utgångspunkt i de redovisade resultaten diskuteras sedan potentialer för meningsskapande genom fotografi i undervisning. Utöver det diskuterar jag de olika valen som gjorts, lyfter studiens bidrag och ger förslag på hur avhandlingens resultat kan förvaltas i framtida studier.



# TEORETISKA PERSPEKTIV

The affordance of something does not change as the need of the observer changes. The observer may or may not perceive or attend to the affordance, according to his needs, but the affordance, being invariant, is always there to be perceived (Gibson, 2015, s. 130)

I följande kapitel beskrivs studiens teoretiska perspektiv och centrala analytiska begrepp. Med utgångspunkt i ett multimodalt literacyperspektiv har ett ramverk formats för att göra det möjligt att synliggöra och analysera samspel mellan literacyhändelser och affordanser för meningsskapande. Kapitlet avslutas med en summering i relation till undersökningens syfte och avhandlingens forskningsfrågor.

## Ett multimodalt literacyperspektiv

### Att kommunicera multimodalt

Inom ramen för denna avhandling innebär ett multimodalt literacyperspektiv att literacy ses som en socialt situerad praktik och att mänsklig kommunikation är multimodal. Att mänsklig kommunikation är multimodal innebär att människor använder resurser från olika *teckenvärldar* (eng *modes*) när de kommunicerar och interagerar med varandra (Cope & Kalantzis, 2000; Kalantzis & Cope, 2012). Över tid har människor genom sitt sätt att kommunicera med varandra i olika sociala sammanhang utvecklat sätt att organisera semiotiska resurser för att skapa mening. På så sätt har olika uppsättningar av materiella resurser för meningsskapande uppstått kopplat till teckenvärldar som text, gester och ljud (Bezemer & Kress, 2016; Cope & Kalantzis, 2000; Jewitt, 2008; Jewitt & Kress, 2003; Kalantzis & Cope, 2012). Förutom de materiella

semiotiska resurserna som är kopplade till olika teckenvärldar, som att resurser som färg, perspektiv och avstånd är knutna till den visuella teckenvärlden, använder människor också icke-materiella abstrakta resurser. Även denna form av semiotiska resurser har utvecklats över tid genom människors sätt att kommunicera med varandra i olika sociala sammanhang. Exempel på icke-materiella semiotiska resurser är intensitet och genrer (Bezemer & Kress, 2016, s. 7 & 16; Kress, 2014, ss. 135–136 & 142). Utöver dessa materiella och abstrakta semiotiska resurser omfattar avhandlingens definition även handlingar, material och olika former av artefakter som vi använder när vi kommunicerar. Denna form av semiotiska resurser kan både utgöras av fysiska resurser som muskler och tekniska resurser som penna, papper eller mjukvara (van Leeuwen, 2005, s. 285).

Avhandlingens valda literacyperspektiv med fokus på såväl den socialt situerade aspekten av literacy som att mänsklig kommunikation alltid är multimodal förvaltar den teoriutveckling som drivits av forskare från såväl New Literacy Studies som New London Group (se exempelvis Cazden et al., 1996; Gee, 2008). Utöver att skriva in avhandlingen i den grenen av literacyforskningen väljer jag att definiera literacy som ett samspel mellan språk och kontext i ömsesidiga meningsskapande processer (Colombi & Schleppegrell, 2002). Utifrån avhandlingens multimodala literacybegrepp ersätts *språk* med *teckenvärld*.

## Literacypraktik och literacyhändelse

Att teckenvärldar alltid samspelar med kontext innebär att semiotiska resurser från olika teckenvärldar har olika funktion i olika *literacypraktiker*. Literacypraktiker uppstår genom människors användning av semiotiska resurser i olika sociala sammanhang och med olika syften, vilket innebär att det inom en literacypraktik inte enbart uppstår normer kring hur semiotiska resurser från en viss teckenvärld ska användas, utan att också värderingar, attityder, känslor, kunskapsformer och relationer människor emellan formas när literacypraktiker uppstår och förändras (Barton & Hamilton, 2000). En literacypraktik är således en social praktik som formas och förändras över tid. Människor socialiseras in i literacypraktiker genom att delta i olika *literacyhändelser*, och det är genom att undersöka människors meningsskapande i literacyhändelser som det är möjligt att beskriva en literacypraktik (Barton, 2007). *Literacyhändelse* är ett begrepp som

Heath (1983) ursprungligen definierade som en situation där text (*print*) har en roll för människors samspel och tolkningsprocess, men har sedan dess definierats vidare än så. Barton och Hamilton (2012) karakteriserar exempelvis *literacyhändelse* som en händelse där literacy har en roll, och Jacquet (2016) menar att en literacyhändelse kan uppstå när någon tolkar en visuell aspekt av ett dataspel. Vidare analyserar Molin (2020) elevers aktiviteter i literacyhändelser som uppstår när de ägnar sig åt kritiskt digitalt textarbete. I likhet med Jacquet och Molin med flera utgår jag från den vidgning som skett av forskningsfältet kring literacy till att också omfatta andra teckenvärldar än de verbalspråkliga och undersöker *literacyhändelser* som uppstår när elever skapar mening genom fotografi.

### En socialemiotisk inramning

Studien har ramats in med socialemiotisk teori som i likhet med det multimodala literacyperspektivet betonar den sociala aspekten av meningsskapande. Det socialemiotiska perspektivet utgår från att allt meningsskapande organiseras utifrån att det behöver uppfylla olika funktioner, där samspelet med andra är en av funktionerna (Lemke, 1998). Perspektivet har valts, eftersom ambitionen med utvecklingen av det socialemiotiska ramverket är dels att beskriva olika teckenvärldars möjligheter att skapa mening på ett sätt som innebär att alla sätt att skapa mening kan uppmärksammas och tillerkännas värde, dels att utveckla en systematik i arbetet med att förstå hur olika teckenvärldar och semiotiska resurser kan användas när människor skapar mening (Bezemer & Kress, 2016).

Jag är medveten om att det finns forskare som ifrågasätter om det är möjligt att förstå bilder på ett likartat sätt som text och som pekar på det problematiska i att låta teorier som ursprungligen utvecklades med utgångspunkt i verbalspråk, utvecklas till att också omfatta bilder (se exempelvis Bateman et al., 2017; Callow, 2005; Kjeldsen, 2015; Kjeldsen, 2018; Mirzoeff, 1999; Mitchell, 1994). För studien innebär emellertid valet av socialemiotisk teori att det skapas möjligheter att forma en metodologi som kan göra anspråk på att i alla skeden av undersökningen skapa förutsättningar för att undersöka mänsklig kommunikation i dess fulla multimodala komplexitet. Det innebär också att den analysmodell som jag utvecklar för att synliggöra och analysera samspelet mellan literacyhändelser och realiserade affordanser för meningsskapande när elever fotograferar, redigerar och samtalar om

fotografier även kan användas för andra teckenvärldar än de som används vid meningsskapande genom fotografi. Van Leeuwen (2017) skriver:

The study of multimodal ways of making meaning has been inspired by linguistic concepts and methods, not because it was assumed that all semiotic modes work the way language does, but because in order to produce and analyse multimodal texts, we need at least some concepts and methods that can apply across different modes (ss. 6–7)

Jag har i linje med det van Leeuwen skriver valt det socialsemiotiska perspektivet för att bidra med perspektiv som gör det möjligt att skapa förståelse för olika teckenvärldars potentialer för meningsskapande i relation till varandra och för att resultaten och analysmodellen jag utvecklar ska kunna prövas bortom denna undersökning (jmf Magnusson, 2014). Det ställer emellertid krav på lyhördhet när fokus riktas mot meningsskapande processer som sker genom bilder. Mirzoeff (1999) pekar exempelvis på den omedelbarhet med vilken bilder kan upplevas:

concentrating solely on linguistic meaning, such readings deny the very element that makes visual imagery of all kinds distinct from texts, that is to say, its sensual immediacy. This is not at all the same thing as simplicity but there is an undeniable impact on first sight that a written text cannot replicate (s. 15)

För avhandlingens undersökning innebär det att det socialsemiotiska perspektivet har kompletterats med förhållningssätt från fältet visuell kultur samt att arbetet i stort karakteriserats av en lyhördhet för särarten av meningsskapande genom fotografi, vilket jag utvecklar längre fram.

Inom det socialsemiotiska perspektivet betraktas såväl kommunikation som representation som sociala processer av *teckenskapande* (Hodge & Kress, 1988; Kress & van Leeuwen, 2021; Selander & Kress, 2010). För att förstå vilka potentialer det finns för meningsskapande genom fotografi i literacyhändelser som uppstår när elever fotograferar, redigerar och samtalar om fotografier riktar jag nu särskild uppmärksamhet mot den teckenskapande processen utifrån ett socialsemiotiskt perspektiv.

## Att skapa mening, en teckenskapande process

### En triadisk process

I linje med Peirce (1955) benämner jag den teckenskapande aspekten av meningsskapande *semiosis* och förstår den som en triadisk process. Det innebär att semiosis uppträder som en rörelse mellan det som representationen refererar till (*objektet*), den mentala bilden av det som representationen refererar till (*interpretant*) och representationen (*representamen*). Begreppen i parentes är begreppen som Peirce använder. Fortsättningsvis använder jag begreppen *objektet*, *den inre tolkningen* och *representationen*. I ”Semiotics and Art History” beskriver Bal och Bryson (1991) semiosis både som en *process* och som en *händelse i världen*. De beskriver semiosis som en händelse i världen för att kunna rikta blicken mot den konkreta situationen när semiosis uppstår. Med inspiration från Bal och Bryson utgår jag från att semiosis är en händelse som uppstår i konkreta situationer, vilka i avhandlingen utgörs av *literacyhändelser* som uppstår när elever fotograferar, redigerar och samtalar om fotografier (Illeris, 2004).<sup>4</sup>

Semiosis kan inledas i en literacyhändelse som uppstår när en lärare ber sina elever ”Fotografera makt”. Läraren har då skapat tecken (en *representation*), och eleven tar del av dem genom att läraren säger: ”Förklara makt genom att fotografera. Ni har tio minuter på er. Fotografera gärna flera bilder.” Eleven gör då en *inre tolkning* som gestaltar *objektet* makt. Därefter fortsätter semiosis när eleven skapar tecken till en representation av makt genom att fotografera som i bild 2 och 3.

---

<sup>4</sup> Längre fram i teorikapitlet beskriver jag hur Illeris (2004) med utgångspunkt i Bal och Bryson utvecklat begreppet *visuell händelse*.





Bild 2. 201002.5x.Makt.Amir<sup>5</sup>



Bild 3. 201002.5x.Makt.Dann

När läraren ser dessa fotografiska representationer gör läraren i sin tur en inre tolkning av representationerna, vilka i olika grad kan överensstämma med lärarens initiala inre tolkning av makt som objekt.

### Transformativ respektive transducerande semiosis

Beroende på val av teckenvärld kan semiosis beskrivas som *transformativ* eller *transducerande*. Medan *transformation* kännetecknar processer då vi skapar tecken kring ett innehåll och använder samma teckenvärld som representationen vi utgår från, kännetecknar *transduktion* processer då vi skapar tecken kring en representations innehåll genom att använda tecken

---

<sup>5</sup> I bilaga 6 beskrivs undervisningskontexten kring de fotografier och bilder i avhandlingen som har skapats av elever i 4xx, 4yy, 5x och 6y. I bilaga 7 beskrivs undervisningskontexten mer utförligt för fotografier och bilder skapade av elever i 4y.

från en annan teckenvärld (Bezemer & Kress, 2016, s. 47; Selander & Kress, 2010, s. 34). Exempel på transformationer är när vi översätter en text från exempelvis danska till franska eller när vi sammanfattar en skriven text i skrift. Exempel på transduktion är när vi efter att ha läst en text i religionsboken gestaltar begrepp från texten genom fotografi. Meningsskapande processer som karakteriseras av transduktion kan upplevas som krävande. Det kan förklaras med att transduktionen innebär att teckenskaparen behöver välja att ställa andra aspekter av exempelvis ett skeende i förgrund eller välja andra aspekter att representera när hen skiftar teckenvärld (Bezemer & Kress, 2016; Lindstrand & Selander, 2022). Samtidigt som det är mer krävande att göra en transduktion än en transformation, kan en transduktion innebära en större potential för reflektion och lärande än en transformation (Danielsson & Selander, 2014; Höglund, 2017; Kress, 2017; Lindstrand, 2006).

### Urval görs när tecken skapas

I socialemiotiska beskrivningar av semiosis betonas urvalet som görs när en representation ska skapas, eftersom det aldrig är möjligt att tillfullo återskapa något i sin helhet (Leijon & Lindstrand, 2012). Urvalet påverkas av teckenskaparens kulturella, sociala och psykologiska historia, men också av situationens kontext när aspekter av *en inre tolkning* ska representeras (Kress & van Leeuwen, 2021). Enligt socialemiotiken väljer teckenskaparen att representera det som ska representeras i den eller de teckenvärldar och med de tecken som teckenskaparen upplever som tillgängliga och mest lämpliga i den situationen (Kress & van Leeuwen, 2021; Selander & Kress, 2010). Tecknen som skapas och formas på ett visst sätt i en viss situation utgör en representation och betraktas inom socialemiotiken som ett uttryck för hur en eller flera personer uppfattar aspekter av världen. En representation är därför inte en sann återspeglning av något, utan ett urval som visar vad någon eller några väljer att representera samt hur de har valt att representera det (Kress & van Leeuwen, 2021; Selander & Kress, 2010).

Vad en person väljer att representera när hen skapar tecken berättar en mängd olika saker om teckenskaparen, som vad hen uppfattar som betydelsefulla aspekter av ett visst område samt hur hen uppfattar förväntningarna och relationerna till andra i en viss situation (Leijon & Lindstrand, 2012). I det att vi bestämmer hur vi ska representera en tanke,

en känsla eller vår förståelse av ett fenomen skapar vi något nytt genom vårt teckenskapande (Bezemer & Kress, 2016; Leijon & Lindstrand, 2012; Lindstrand, 2006). Förändringarna som teckenskapande alstrar uppstår både i det inre och det yttre. Användning av en viss teckenvärld eller kombinationer av teckenvärldar innebär att vissa aspekter av det som ska representeras ställs i förgrund eller bakgrund, hamnar i fokus eller utanför fokus (Bezemer & Kress, 2016). Det nya som skapas kan vara mer eller mindre transformativt till sin karaktär. Ibland har det nya som skapas mest karaktären av att vara en kopia av något annat, medan teckenskapare i andra sammanhang kan uppleva en hög grad av agens och då skapa mening på mer kreativa, mindre förutsägbara och komplexare sätt (Cope & Kalantzis, 2000). Kress (2014) menar att när människor representerar något genom teckenskapande processer förändras både deras identitet och deras tillgång till meningsskapande resurser. Över tid kan förändringar i elevers sätt att skapa mening följas, och skillnader i teckenskapande vid två olika tillfällen kan utgöra tecken på *lärande* (Selander & Kress, 2010, s. 34).

I en klassrumssituation kan olika faktorer påverka vad en elev upplever som mest intressant att representera och hur hen väljer att representera det. I *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv* betonar Selander och Kress (2010) att teckenskapande är situerat och beskriver hur teckenskapande påverkas i en klassrumskontext. Förutom att eleven påverkas av vilka resurser som är tillgängliga, påverkas även elevers teckenskapande av institutionella mönster, syften, målsättningar och förväntningar som är tillkomna för olika slags aktiviteter samt iscensättningen av en viss aktivitet. För den som skapar tecken är således inte alla semiotiska resurser alltid tillgängliga. Det kan bero på att de materiella förutsättningarna saknas, som att någon inte har tillgång till en kamera eller att det inte är möjligt att använda gester i ett telefonsamtal. Men det kan också bero på sociala begränsningar, som att det i en situation kan finnas normer eller konventioner som hindrar människor från att använda sig av en viss teckenvärld i en viss situation, som att börja sjunga på en anställningsintervju (Bezemer & Kress, 2016). Förståelse för vilka normer som råder i en viss situation och vilka semiotiska resurser som är tillgängliga för teckenskapande är något som barn lär sig genom att delta i olika literacyhändelser (Kress, 1997). Att socialiseras in i olika literacypraktiker genom att delta i literacyhändelser och utveckla literacyförmågor innebär således inte enbart att utveckla en

repertoar av semiotiska resurser att använda för att skapa mening, utan kan också vara något som begränsar en elev i en viss situation. Att lära sig bemästra en literacypraktiks sätt att kommunicera och visa det genom ett förändrat sätt att använda semiotiska resurser är tecken på lärande, vilket både kan vara positivt och negativt för en elevs möjligheter att skapa mening.

Nedan förklarar jag att jag förstår denna betydelsebärande aspekt som att diskurs är ett av de betydelsebärande skikten i alla kontexter i vilka literacyhändelser uppstår.

## **Betydelsebärande aspekter för meningsskapande**

Jag definierar meningsskapande som semiosis som äger rum i en kontext. När jag i avhandlingen undersöker hur elever skapar mening genom fotografi gör jag det genom att urskilja literacyhändelser, vilka uppkommer när elever fotograferar, redigerar och samtalar om fotografier. I arbetet med att arbeta fram en modell för att synliggöra och analysera samspelet mellan literacyhändelser och affordanser för meningsskapande som elever realiserar har jag valt att utgå från Kress och van Leeuwens (2001) *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication* (2001). Där beskriver de hur villkor för meningsskapande uppstår i samspel mellan fyra betydelsebärande *strata*: *diskurs*, *design*, *produktion* och *distribution*. Det råder ingen hierarki mellan dessa fyra betydelsebärande skikt, och de är inte heller ordnade kronologiskt. Kress och van Leeuwen menar att betydelse alltid skapas i tre av dessa skikt: diskurs, design och produktion, eftersom meningsskapandet som sker i de olika skikten innebär olika former av semiotiskt engagemang och därmed också olika kognitivt och affektivt engagemang med världen.

*Diskurs* är ett begrepp som används med olika definitioner och på olika sätt inom olika forskningsfält (Jewitt, 2014). Jag vill därför vara tydlig med att jag inom ramen för avhandlingen utgår från Kress och van Leeuwen (2001) och definierar *diskurs* som socialt och kulturellt producerad kunskap om någon aspekt av verkligheten, vilken har utvecklats i linje med en grupp människors intresse i en specifik social kontext. Diskursskiktet är inte i sig bundet till vissa semiotiska resurser. Däremot kan de semiotiska möjligheterna att realisera en viss diskurs med

resurser från en viss teckenvärld vara mer eller mindre utvecklade beroende på hur diskursen har formats över tid. Till diskursskiktet hör också avgränsningar kring vem som gör vad när och var samt värderingar och tolkningar av detta. I förhållande till de närvarande diskurserna skapar eleverna mening i stratat *design*. Enligt Kress och van Leeuwen (2001) är stratat design ett sätt att realisera de diskursiva skikten i en specifik situation. De definierar design som: "The conceptual side of expression and the expression side of conception" (s. 5). I detta skikt görs val av vilka aspekter av något som ska representeras i dialektik med de resurser som eleverna upplever som tillgängliga. I stratat *produktion* materialiseras elevernas teckenskapande i en representation. När teckenskapandet realiseras har inte enbart elevernas kunskap om hur olika semiotiska resurser kan sammanföras och organiseras betydelse, utan också deras kunskap om verktyget de använder. Det fjärde skiktet, *distribution*, får betydelse när en representation ska sparas på något sätt. Även i detta skikt tillförs betydelse. Med distribution avser Kress och van Leeuwen den betydelse som skapas när något spelas in och sänds.

## Affordans

*Affordans* är ett centralt begrepp inom socialsemiotiken. Begreppet utvecklades och definierades ursprungligen av Gibson (se t. ex. 1977; 2015) som en del av en kognitiv teori kring visuell perception (Jewitt, 2014). I "A design-oriented approach to affordance" beskriver Lindstrand (2022) hur Gibson använder *affordans* för att visa att det är i samspelet mellan en viss individ och en viss miljö som individens möjligheter till handling uppstår. En miljöns *affordans* är således inte något konstant. Inom det socialsemiotiska perspektivet har *affordans*begreppet tagits upp och använts med olika definitioner. I linje med exempelvis van Leeuwen (2005) använder jag *affordans*begreppet i avhandlingen för att visa på att inte enbart miljöer, utan att också olika teckenvärldar och semiotiska resurser har olika *affordans*. Att olika teckenvärldar har olika *affordans* innebär att de organiserar innehåll på olika sätt (se exempelvis Bezemer & Kress, 2016; Leijon & Lindstrand, 2012).

Beroende på med vilken teckenvärld som något uttrycks genom kan därför olika *epistemologiska åtaganden* skapas. Lindstrand och Selander (2022) uttrycker det som att: "Epistemological commitments provide both a certain lens on the world—enabling a certain kind of access to a

certain kind of knowledge about a phenomenon—and prompt the meaning-maker to make certain decisions based on the mode used for representing something” (s. 25). För en persons uppfattning om världen och förståelse för olika fenomen har användning av teckenvärldar följaktligen betydelse när vi *erfar* aspekter av världen genom olika representationer, men också för vilka aspekter av något vi väljer att *representera*. Om en lärare ber en elev berätta om fotosyntesen kommer personen förmodligen framför allt att beskriva vad som händer i fotosyntesen på ett generellt plan, medan om läraren ber eleven rita fotosyntesen behöver eleven ta ställning till vilka djur eller människor och vilka växter som ska ingå i kretsloppet och vad som ska placeras i förgrund respektive bakgrund. På samma vis kommer en elev att fokusera på olika saker om läraren ber hen att förklara det viktiga som händer under en laboration genom att muntligt berätta eller genom att fotografera.

För Kress och van Leeuwen (2021) är inte endast den visuella perceptionen intressant, utan de betonar hur affordans uppstår i samspelet mellan semiotiska resursers materialitet och användningen av dem i olika sociala sammanhang och kulturer genom historien (se också Jewitt, 2008). En viss teckenvärlds affordans kan således variera mellan olika tidpunkter i historien, mellan olika platser och mellan olika grupper av människor i ett samhälle. Samma gest eller användningen av en viss emoji betyder inte samma sak i alla sammanhang. Att skapa tecken innebär både en möjlighet att förvalta de konventioner kring teckenvärldar som andra människor upprättat när de har kommunicerat med varandra och en möjlighet att bidra till att förändra dessa konventioner och därmed också bidra till förändring av en teckenvärlds affordans.

En viktig utgångspunkt för mitt arbete är att det både finns affordanser som har realiserats och affordanser som vilar latent, eftersom de ännu inte har uppmärksamats eller utvecklats (van Leeuwen, 2005). För mig är utgångspunkten att det kan finnas ännu inte upptäckta affordanser av central betydelse, eftersom jag utgår från att en av anledningarna till att kameran inte används mer av lärare är att dess affordans som resurs för elevers meningsskapande ännu inte har utforskats på ett systematiskt sätt inom ramen för en undervisningskontext. De utvecklade affordanserna för meningsskapande genom fotografi i undervisning är således begränsade. En viktig utgångspunkt för mitt arbete är därför att varken jag eller lärarna som jag samarbetar med ännu har upptäckt alla styrkor och begränsningar som arbete med fotografi kan ha för undervisning. Jag

intresserar mig både för fotografiets affordans i en undervisningskontext och för de affordanser som kan uppstå när elever erfar och representerar världen genom fotografi.

### Med fokus på materialitet

Bateman (2014; 2016; 2021; 2022) och Bateman et al. (2017) har framfört kritik mot hur forskare inom det socialsemiotiska perspektivet använder *teckenvärld* och *semiotisk resurs*. Exempelvis Bateman (2021) menar att begreppen ofta också används synonymt, vilket ytterligare försvårar användningen av dem som analytiska verktyg. Bateman (2014; 2016; 2021; 2022) och Bateman et al. (2017) är därför kritiska till att utgå från teckenvärld och semiotisk resurs i analysprocesser. Enligt dem bör den analytiska processen i stället inledas i en representations materialitet. Jag håller till viss del med om att teckenvärld är en vag analytisk kategori, eftersom ingen teckenvärld existerar som en entitet utan alltid samspelar med andra teckenvärldar och semiotiska resurser. Samtidigt har det kring användningen av semiotiska resurser inom teckenvärldar som skrift, gester och bilder uppstått konventioner och system. Det innebär att vi åtminstone på ett teoretiskt plan kan beskriva ett skriftspråks konventioner, grammatik och vilken betydelse som kan skapas genom skrift som system. Betydelsen som kan uppstå är ett resultat av samspel mellan teckenvärldar och samspelet med kontexten. Dessutom har jag inte funnit andra teoretiskt utvecklade analysbegrepp som på samma sätt som begreppen *semiotisk resurs* och *teckenvärld* kan beskriva och förklara meningsskapande i relation till kontext. Som framkommer längre fram i avhandlingen har jag också i analysprocessen haft stöd av den beskrivning av bilders grammatik som arbetats fram av Kress och van Leeuwen (2021). Inom ramen för avhandlingen använder jag därför både teckenvärld och semiotisk resurs som begrepp. Semiotisk resurs utgör dessutom ett av mina analytiska verktyg. För syftet med avhandlingen tillför emellertid Bateman (2021, s. 40; 2022, s. 3) och Bateman et al. (2017, s. 230) något väsentligt när de betonar materialitetens betydelse. Jag utgår därför från deras sätt att kategorisera en representations materialitet i fyra dimensioner:

- En dimension knuten till tid (statisk/dynamisk)
- En dimension knuten till rum (tvådimensionell/tredimensionell)
- En dimension knuten till beständighet (beständig/flytande)
- En dimension knuten till delaktighet (observerbar/deltagande)

Fotografierna i min studie kan kategoriseras som statiska, tvådimensionella, beständiga och observerbara, men under redigeringsprocesserna är fotografiernas materialitet i stället flytande. Fotografiernas materialitet kommer visa sig betydelsefull när jag beskriver hur elever erfar och representerar världen genom fotografi samt för de affordanser som elever realiserar genom sitt meningsskapande. När det gäller elevernas meningsskapande processer är de ur elevernas perspektiv *dynamiska, tredimensionella, flytande* och *deltagande*, medan min videodokumentation av processerna kan karakteriseras som *dynamisk, tvådimensionell, beständig* och *observerbar*. Det sker således viktiga transducerande förändringar av de meningsskapande processernas materialitet när de, för att kunna utgöra ett underlag i mitt analysarbete, dokumenteras av video, men också när videodokumentationen transduceras genom transkription, vilket jag återkommer till i metodologikapitlet.

## Fotografiets affordans

### *Rummets och kronologins logik*

Som exempel på skillnad i affordans mellan bilder och verbalspråk framhålls ofta att medan bilder är organiserade utifrån rummets logik, är verbalspråk organiserade utifrån kronologins logik, och filmen både utifrån rummets och kronologins logik (se till exempel Kress, 2003). Bezemer och Kress (2016) menar att möjligheten att uttrycka tid inte utgör en del av bilders inneboende potential. Bateman (2014) pekar emellertid på de möjligheter som ändå finns att uttrycka tid i bilder. Det är exempelvis möjligt att redigera samman en serie stillbilder tagna vid olika tidpunkter. Utöver det ger Danielsson och Selander (2021) exempel på att tid kan uttryckas i bilder genom användning av resurser som pilar och läsordning mellan bilder. Det är emellertid inte förändring över tid som bilder i första hand bjuder in någon att uttrycka sig om. I stället utgörs bilders affordans i första hand av användningen och skapandet av semiotiska resurser kopplade till rummets logik, som att det är möjligt att placera olika objekt i relation till varandra samt använda resurser som storlek, färg och symboler av olika slag (Bezemer & Kress, 2016). Möjligheten att samtidigt visa till exempel två personer i en bild utgör också en av fotografiets och andra bilders semiotiska resurser (Bezemer



& Kress, 2016; Jewitt, 2008). Det är en semiotisk resurs som text och tal inte har.

### *Att synliggöra användning av semiotiska resurser*

Ett sätt att utforska potentialer för meningsskapande i literacyhändelser och genom olika former för representation, som exempelvis fotografi, är att synliggöra de semiotiska resurser som uppfattas som möjliga att använda av teckenskapare. Kress och van Leeuwen (2021) har i *Reading images* utvecklat ett analytiskt förhållningssätt kring kommunikation från Halliday (Halliday, 1978; Halliday & Matthiessen, 2004). Genom att göra en metafunktionell analys kan representationer i form av bilder analyseras från tre olika perspektiv, där olika funktioner av en representation ställs i förgrunden. I analysen av en bild med fokus på den *ideationella* metafunktionen undersöks vilka semiotiska resurser som används för att representera världen inom och omkring oss. Här undersöks vilka semiotiska resurser som representerar deltagare (människor, platser, miljöer och abstrakta företeelser), relationer mellan deltagarna samt eventuella handlingar eller händelser. I analysen av bilder med fokus på den *interpersonella* funktionen undersöks användningen av semiotiska resurser för att etablera kontakt, vilka avstånd som har valts till representationens deltagare samt användning av perspektiv. Enligt Kress och van Leeuwen (2021) finns det tre former av interpersonella relationer som kan beaktas: relationer mellan deltagarna i fotografiet, relationen mellan deltagarna i fotografiet och de som tittar på dem samt den relation som uppstår mellan människor när de kommunicerar med varandra genom fotografier. I en metafunktionell analys undersöks slutligen vilka *textuella* semiotiska resurser som används för att skapa sammanhang mellan de använda ideationella och interpersonella resurserna. Det handlar både om textuella resurser som används för att koppla samman semiotiska resurserna internt (*inre koherens*), i själva bilden, och externt (*extern koherens*), i den kontext som bilden har tillkommit eller ska fungera i.

När det gäller bilders och fotografiers affordans finns det också andra aspekter som är viktiga att lyfta fram för att ytterligare förtydliga mina utgångspunkter i arbetet med undersökningen och elevernas meningsskapande genom fotografi.

### *En möjlig omedelbarhet vid reception av bilder*

Inom socialsemiotiken betraktas mottagarens tolkning av en representation som ett inre teckenskapande (Bezemer & Kress, 2016). Det är mottagarens upplevelse av något som styr vad hen väljer att rikta sitt engagemang mot (Selander & Kress, 2010). När det gäller receptionen av bilder har jag tidigare lyft hur omedelbar receptionen av bilder kan vara (Mirzoeff, 1999), och enligt Kress och van Leeuwen (2021) är det möjligt för en mottagare att uppfatta också ett komplext innehåll i en bild genom en blick, vilket inte på samma sätt är möjligt i verbalspråkliga representationer. En annan skillnad mellan det visuella och det verbala är att det visuella inte byggs upp del för del som det verbala gör (Bateman et al., 2017). Det innebär att bilder kan uppfattas som en helhet, vilket Kjeldsen (2018) uttrycker som att: "pictures appear to the viewer as a coherent sensuous phenomenon" (s. 74). Vidare menar Kjeldsen att bilder kan förstås semiotiskt i likhet med språkliga utsagor, men samtidigt kan bilder också ses som en estetisk händelse, något vi kan uppleva, samt att både betydelsen och effekten av en bild kan uppfattas på ett mer direkt sätt än när det gäller verbalspråkliga representationer. Vår visuella perceptionsförmåga gör det också möjligt att uppfatta likheter i bilder med en extrem hastighet och flexibilitet. Det innebär exempelvis att om en person får se en serie med bilder kommer hen i hög utsträckning kunna avgöra om hen sett dessa bilder tidigare (Bateman et al., 2017). Baker (2015) menar också att bilder som representationer lagras enklare i långtidsminnet än vad minnen av text gör.

### *Tre relationer mellan representationen och det som representeras*

När det gäller relationen mellan själva representationen och det som representeras finns det enligt Peirce (1955) tre former av relationer: *ikonisk*, *indexikal* och *symbolisk*. En ikonisk relation innebär att representationen uppvisar likheter med det som representeras. När eleverna i mitt material fotograferar återfinns denna relation i en majoritet av fotografierna. Exempel på ikoniska relationer finns i fotografier när eleverna har fotograferat en projektor som exempel på vad som är betalt av skattemedel. När det gäller indexikala tecken handlar relationen om kausalitet eller närhet. Ett exempel som ofta förekommer är rök som ett indexikalt tecken på brand. Om vi ser rök är det (ofta) ett tecken på att det brinner någonstans. Denna indexikala relation använder eleverna sig av när de fotograferar någon som sparkar för att visa ilska. Den sparkande

foten blir ett index på att någon har gjort något mot personen som väckt ilska. Den tredje formen av relation är den symboliska. I det fallet är relationen mellan det som representeras och representationen skapad genom konventioner, överenskommelser om betydelse som vuxit fram mellan människor över tid. Mellan ordet hund och en reell hund finns det exempelvis inget självklart samband. I avhandlingens undersökning finns det exempel på hur eleverna väljer att representera något symboliskt när de fotograferar färgen vit och färgen svart som symboler för att de kopplar *religion* till hudfärg (se s. 191).



Bild 4. 201002.5x.Makt.Sophie

När det gäller fotografiet ovan (bild 4) på symbolen för COVID-19 som har ritats i sanden och fotograferats kan det läsas på ikonisk nivå som att fotografiet föreställer symbolen för COVID-19. Det kan också läsas på indexikal nivå som att det kan berätta att någon har bestämt sig för att fotografera symbolen och därför hittat något att rita med och sedan ritat. Fotografiet kan också läsas som ett index på någon som har fotograferat från ett visst avstånd och sedan beskurit fotografiet, vilket innebär att det nu är suddigt. Som symbol kan fotografiet tolkas som att det som har fotograferats är en symbol för den makt och påverkanskraft viruset hade i vårt samhälle under en lång period.

#### *Ett utsnitt av tid och rum*

Eftersom det visuella inte är lika starkt kodat som det verbala och inte har det verbalas form av dubbel artikulation kan ibland visuella representationer, kanske i synnerhet fotografiet, uppfattas som en avbildning av verkligheten. Sontag (1977) beskriver det som att vi kan uppfatta fotografier som “miniatures of reality that anyone can make or

acquire” (s. 4) samt att de inte på samma sätt som en skriven text eller teckning uppfattas som en tolkning. När det gäller den aspekten av fotografiets affordans är det också en kulturellt utvecklad överenskommelse, eftersom exempelvis fotografier sedan långt tillbaka med början av polisen i Paris 1871 har använts som bevismaterial samt utgör värdefulla informationskällor för exempelvis meteorologer och arkeologer eller utgör en viktig del av nyhetsrapportering.

Fotografier har aldrig varit en objektiv representation av verkligheten, utan är alltid ett resultat av ett semiotiskt arbete. Att fotografera är att tolka verkligheten, att välja att representera en aspekt av verkligheten på ett specifikt sätt; olika tolkningar kan göras av olika personer som befinner sig på samma plats och fotograferar samma motiv (Kjeldsen, 2018). Att fotografera innebär alltid att ett utsnitt av tid och rum görs (Sontag, 1977). Fotografiets relation till verkligheten är dock ständigt närvarande, inte minst när det handlar om hur trovärdigt vi uppfattar ett fotografi. Kress och van Leeuwen (2021) menar att medan det är möjligt att i verbalspråk kommunicera en representations trovärdighet, är det inte möjligt i en visuell teckenvärld, utan en visuell representations sanningsanspråk bedöms i stället i relation till hur realistiskt något framstår. Ju mer vi upplever att det vi ser i ett fotografi liknar verkligheten, desto starkare kommer vi uppleva validiteten.

### *Digitaliseringen medförde förändringar för fotografiets affordans*

Relationen mellan fotografiet och verkligheten förändrades i skiftet från analog till digital teknik. Från att det fanns en direkt kausal (indexikal) relation mellan det fotograferade och fotografiet, möjliggjord av ljus och kemiska reaktioner, sker denna process i binär kod nu. Denna förändring innebär att det idag vid själva ögonblicket fotografiet tas tillkommit möjligheter att förändra det valda utsnittet av tid och rum på olika sätt, genom att exempelvis lägga till filter eller på olika sätt förändra det fotograferade (Rose, 2016). I och med att det idag finns en ständig tillgång till olika redigeringsverktyg, kan människors bedömning av hur realistiskt ett fotografi framstår påverkas, eftersom olika redigeringsverktyg gör det möjligt att skapa realistiska bilder av människor, platser och saker som inte har existerat. Att fotografera och arbeta med fotografier i digitala miljöer påverkar den meningsskapande processen på olika sätt, som möjligheterna till *iterativitet* (det är möjligt att genom redigering ständigt förändra och förbättra det som skapas

digitalt), *respons* (redigeringsverktygen är skapade på ett sätt som gör det möjligt att direkt se eller höra vilket resultat redigeringen ger), *konvergens* (att i ett och samma verktyg eller app är det möjligt att arbeta med olika teckenvärldar) och *distribution* (det som skapas digitalt kan spridas och visas i olika format och på olika plattformar) (Burn & Durran, 2007, s. 45. Se också Gilje, 2010 & 2011).

På grund av den senaste tidens snabba utveckling av artificiell intelligens och skapande av olika former av mjukvara som kan generera unika texter och bilder genom att processa oerhört stora mängder data, kommer förmodligen antagandet om någon form av indexikal relation mellan verklighet och fotografi att med tiden luckras upp i ännu högre grad än vad det har gjort fram till idag (Kress & van Leeuwen, 2021). Från att det tidigare exempelvis enbart varit möjligt att förändra ett utsnitt genom att beskära det är det nu också möjligt att med hjälp av artificiell intelligens förstora det ursprungliga utsnittet (Häggström, 2023). Det är emellertid en fråga som inte ryms i denna avhandlings undersökning.

### *Ett möjligt överflöd av betydelse*

Att fotografi som uttryckssätt inte är lika starkt kodat som verbalspråket innebär tillsammans med möjligheten att läsa fotografier på ikonisk, indexikal och symbolisk nivå att det i processen av semiosis finns en mängd möjliga tolkningar att göra. Dessutom innehåller fotografier ofta ett överflöd av detaljer, vilka fotografen inte alltid är medveten om, och som kan påverka hur mottagaren skapar mening genom fotografiet (Kress & van Leeuwen, 2021. Jmf Koppfeldt, 2005a som skriver om *polysemi* och *betydelseöverskott* kopplat till bilder generellt). Den som ser och tolkar en bild kan helt enkelt rikta sin uppmärksamhet mot andra aspekter av fotografiet än vad teckenskaparen avsett. Det en teckenskapare *ser* och den semiosis som sker varierar beroende på en mängd olika faktorer.

I undersökningen riktas intresset både mot fotografier och mot literacyhändelser i de meningsskapande processerna som uppstår när elever fotograferar, redigerar och samtalar om fotografier. Som jag skrev tidigare menar Kress och van Leeuwen (2021) att det finns tre former av interpersonella relationer som kan beaktas i meningsskapande processer kring fotografier: relationer mellan deltagarna i fotografiet, relationen mellan deltagarna i fotografiet och de som tittar på dem samt den relation som uppstår mellan människor när de kommunicerar med varandra genom fotografier. En av fotografiets affordanser i meningsskapande

processer i undervisning är att det under ett undervisningsförlopp är möjligt för elever att inta olika positioner: De kan kommunicera med varandra genom fotografier när de visar varandra fotografier eller samtalar om dem; De kan både vara den som någon tittar på i ett fotografi och vara den som betraktar någon i ett fotografi; De kan låta sig fotograferas tillsammans med någon annan i ett fotografi. Utöver det kan de också delta som den som fotograferar någon eller blir fotograferad. Inom fältet visuell kultur har teori och analytiska begrepp utvecklats för att undersöka praktiker där visuella dimensioner av meningsskapande har betydelse.

### Blick, syn, visualitet och positioner

I likhet med literacyfältet som utgår från NLS betonar också forskare inom forskningsfältet visuell kultur praktikbegreppet. Centralt för fältet är att undersöka situationer som *visuella praktiker* samt hur barn, ungdomar och vuxna erfar, skapar och förhåller sig till de visuella praktiker som de är en del av. Det kan exempelvis handla om hur vi väljer att klä oss och om hur vi utför olika ritualer. Centralt inom fältet är intresset för *blicken* (Buhl, 2004). Forskare inom fältet visuell kultur intresserar sig för vad som iakttas, hur det iakttas och från vilken position som denna iakttagelse görs (Arvedsen & Illeris, 2011; Buhl, 2011; Buhl & Flensburg, 2011; Buhl et al., 2004). Hellman (2017) skriver att det innebär att intresse riktas mot hur bilder positionerar betraktaren i förhållande till socialt konstruerade kategorier som kön och etnicitet. Ur det perspektivet blir bildens betydelse inte viktig, utan i stället riktar forskare inom fältet sitt intresse mot vad bilder *gör* med betraktaren.

När det gäller blick och syn är min utgångspunkt i linje med utgångspunkten för fältet visuell kultur, det vill säga att både det vi *ser* (och därmed också *erfar*) samt hur vi väljer att *representera* något påverkas av tidigare erfarenheter. Blicken är konstruerad. För att poängtera hur “the eye always comes ancient to its work” (Goodman, 1968, s. 7) är det möjligt att skilja mellan *syn* och *visualitet*: Medan syn står för ögats fysiologiska möjlighet att reagera på ljus och registrera synintryck, står visualitet för den socialt och kulturellt präglade *blicken* (Bateman et al., 2017; Rose, 2016). Berger (1972) har uttryckt det som att: “We only see what we look at. To look is an act of choice” (s. 8).

Tidigare i teorikapitlet har jag beskrivit literacyhändelse som ett centralt begrepp och hur jag i likhet med Illeris (2004) betonar semiosis som

händelse (Bal & Bryson, 1991). Med inspiration från Bal och Bryson har Illeris utvecklat begreppet *visuell händelse* i forskningsfältet kring bildämnet i Danmark. Målet är att i stället för att tänka på subjekt, objekt och representationer som fasta kategorier använder hon dem som möjliga *positioner* att inta. I Arvedsen och Illeris (2011) definieras *visuell händelse* som den komplexa interaktionen som äger rum mellan den som ser och den som blir betraktad eller sedd. De betonar i likhet med literacytraditionen som utgår från NLS att den visuella händelsen är situerad geografiskt, historiskt, socialt och kulturellt. De menar också att genom att undersöka olika positioner som är möjliga att inta kan förgivettagna antagande om sätt att se utmanas. I visuella händelser är det möjligt för människor att inta olika positioner när någon ser och någon annan blir sedd. När det handlar om att skapa mening genom fotografi utgörs en av affordanserna i den meningsskapande processen av möjligheten att delta i en *subjektsposition* (vara den som *ser* på ett fotografi, men också vara fotograf), i en *objektsposition* (genom att vara den som blir *sedd*) eller en *bildposition* (genom att delta som en *representation* i form av ett fotografi).

## Summering, syfte och forskningsfrågor

I detta kapitel har jag beskrivit studiens teoretiska ramverk och centrala analytiska begrepp. Jag har tydliggjort att utgångspunkten i det multimodala literacyperspektivet innebär att jag i linje med traditionen från NLS och NLG förstår literacy som socialt situerad praktik samt utgår från att mänsklig kommunikation alltid är multimodal (se exempelvis Cazden et al., 1996; Gee, 2008). Som framkommer i avhandlingens inledning är målet med avhandlingsarbetet att bidra med ökad förståelse för hur tillgång av resurser för meningsskapande från olika teckenvärldar kan påverka villkor för meningsskapande. Det gör jag genom att undersöka elevers meningsskapande i literacyhändelser som uppstår när de fotograferar, redigerar och samtalar om fotografier samt elevernas fotografier som resultat av dessa meningsskapande processer. *Meningsskapande* definierar jag som socialt situerad *semiosis* och vill därmed betona den rörelse mellan objekt, inre tolkning och representation som sker i meningsskapande processer. Utifrån att syftet med avhandlingen är att utforska potentialer för meningsskapande genom fotografi i undervisning har jag valt att med utgångspunkt i begreppen *semiotisk resurs*, *meningsskapande*, *position* och *affordans* formulera

nedanstående forskningsfrågor. Forskningsfrågorna har format undersökningens metodologi samt utgör utgångspunkter i analysen av undersökningens empiri.

- Vilka semiotiska resurser använder elever när de erfar och representerar världen genom fotografi?
- Hur positionerar sig elever när de erfar och representerar världen genom fotografi?
- Hur skapar elever mening när de erfar och representerar världen genom fotografi?

Resultatet av analysen utifrån ovanstående forskningsfrågor utgör sedan utgångspunkten när jag besvarar forskningsfrågan:

- Vilka affordanser för meningsskapande realiserar elever när de erfar och representerar världen genom fotografi?

I nästa kapitel beskriver jag studiens metodologi.





# METODOLOGI

the central imaginary is the crystal, which combines symmetry and substance with an infinite variety of shapes, substances, transmutations, multi-dimensionality /.../ What we see depends on our angle of repose (Richardson & Adams St. Pierre, 2018, s. 822)

I detta kapitel beskriver jag hur undersökningens metodologi har tvinnats fram i samspel mellan syfte och forskningsfrågor, tidigare forskning, förutsättningar för materialinsamling, den fortlöpande analysprocessen samt ett forskningsetiskt förhållningssätt. Målet med utformningen av metodologin har varit att skapa förutsättningar för att kunna utforska potentialer för meningsskapande genom fotografi i undervisning på ett sätt som ger resultat av hög kvalitet. Det innebär exempelvis att jag har strävat efter att forma en metodologi som skapar möjlighet för en rik empiri, vilken kan analyseras med modeller från olika teoretiska traditioner samt förmår fånga aspekter av meningsskapandets komplexitet likt ljus som kan brytas genom ett prisma (Richardson & Adams St. Pierre, 2018; Tracy, 2010).

Kapitlet inleds med en beskrivning av hur datainsamlingsprocessen formades med inspiration från *educational design research* (EDR) Bakker & van Eerde, 2014; McKenney & Reeves, 2019. Därefter följer beskrivningar av datainsamlingens olika faser samt val av metoder för datainsamling och analysprocess. I anslutning till det presenterar jag också en analysmodell som har skapats med syftet att analysera och synliggöra samspelet mellan literacyhändelser och realiserade affordanser för meningsskapande. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om metodologiska överväganden med särskilt fokus på det etiska perspektivet.

## En kvalitativ praktikinära studie inspirerad av EDR

Avhandlingens undersökning är en kvalitativ studie som utformats med utgångspunkt i de riktlinjer som Tracy (2010) formulerar för kvalitativ forskning i ”Qualitative quality: Eight 'big-tent' criteria for excellent qualitative research”. När det handlar om val av forskningsfokus betonar Tracy betydelsen av att undersökningen är *relevant*. Tracy skriver exempelvis att: ”This is why studies of little-known phenomena or evocative contexts are intrinsically interesting” (s. 841). Jag menar att jag i inledningskapitlet tydligt visar på min studies relevans. Det görs genom att jag belyser vikten av ökad förståelse för de förändrade förutsättningar för undervisning som digitaliseringen medfört samt behovet av att djupare förstå meningsskapande genom fotografi i ett samhälle där bilder blir allt viktigare i mellanmännisklig kommunikation och för kunskapsrepresentationer, samtidigt som tidigare studier visar på svårigheten att undervisa om och genom bilder i teoretiska ämnen. Genomgången av tidigare forskning visar att meningsskapande genom fotografi inte utgör en självklar del av undervisning i svensk skola idag. En möjlighet hade därför varit att undersöka hur elever skapar mening genom fotografi på sin fritid och utifrån en sådan studie göra antaganden om meningsskapande genom fotografi i en undervisningskontext. I linje med det socialsemiotiska perspektivet hade de resultaten emellertid blivit svåra att överföra till undervisningskontexter, eftersom meningsskapande är en socialt situerad process, vilket innebär att barn och unga på sin fritid skapar mening i andra kontexter och med andra syften. Det i sin tur innebär att de då realiserar andra affordanser när de skapar mening jämfört med en skolkontext (Bakker & van Eerde, 2014; Boistrup & Selander, 2022; Lindstrand, 2022; van Leeuwen, 2005). Av stor betydelse har därför varit att skapa en kontext för undersökningen i vilken undervisningsprocesser med meningsskapande genom fotografi genomförs samt att de affordanser som eleverna realiserar när de skapar mening genom fotografi är affordanser som också skulle kunna realiseras i andra undervisningskontexter för att resultaten ska kunna *överföras* även till andra kontexter (Tracy, 2010).

Inför datainsamlingen hade jag formulerat att undersökningen skulle utgå från ett multimodalt literacyperspektiv samt att den skulle ramas in av socialsemiotisk teori. Som jag skriver i teorikapitlet var jag emellertid

också medveten om betydelsen av att vara öppen samt förhålla mig abduktivt inför de behov av analytiska verktyg som datainsamling och analysprocess skulle kräva (Alvesson & Sköldberg, 2008). För undersökningen har det inneburit att jag under arbetets gång formade min modell för analys samt valde att komplettera mina teoretiska utgångspunkter med analytiska begrepp kopplade till visuell kultur, vilket framkommer i teorikapitlet. För utformningen av datainsamlingen innebar det att jag ville ha möjlighet att under processen med insamling av data kunna förhålla mig utforskande och påverka processen under arbetets gång (jmf Söderling, 2011).

För att få tillgång till undervisningsprocesser med meningsskapande genom fotografi behövde jag hitta en grupp lärare som var intresserade av ett samarbete med mig och som var beredda att pröva meningsskapande genom fotografi i sin undervisning. Med utgångspunkt i det socialsemiotiska antagandet att olika semiotiska resurser och teckenvärldar har olika affordans, det vill säga formar meningsskapande processer på olika sätt, utgick jag från att samarbetet med lärarna behövde formas på ett sätt som innebar att de fick möjlighet att gemensamt planera, genomföra och reflektera kring undervisning. Det var viktigt både för att kunna skapa data som skulle kunna alstra relevanta resultat möjliga att överföra till andra kontexter och av respekt för eleverna och lärarna. Elever går i skolan här och nu. Deras undervisning ska därför självklart utgöras av undervisning som genomförs med tydliga kopplingar till styrdokument och som planeras och utvärderas på ett professionellt sätt av lärare.

I utformningen av datainsamlingen valde jag att hämta inspiration från forskningsfältet *educational design research*, fortsättningsvis EDR.

### Med inspiration från EDR

Forskning inom EDR karakteriseras av en metodologi som gör det möjligt att förvalta lärares perspektiv och bidra till deras professionsutveckling samt har potential att överbrygga gapet mellan forskning och praktik (se exempelvis Bakker & van Eerde, 2014; McKenney & Reeves, 2019). McKenney och Reeves (2019) menar att EDR-studier kan beskriva, förklara, förutsäga och föreskriva, och Bakker och van Eerde (2014) menar att studierna framför allt har som mål att förutsäga eller kunna ge råd. När det gäller EDR-studiers bidrag till praktikutveckling, menar McKenney och Reeves att det exempelvis kan innebära att

undervisningsmaterial tas fram eller möjliga lärarrepertoarer arbetas fram för att möta ett behov. Dessutom är forskaren inom EDR-traditionen inte en observatör som enbart dokumenterar, utan deltar i det som planeras och genomförs. Forskarens erfarenheter ses som en resurs i utformningen av det som undersöks (McKenney & Reeves, 2019. Se också Molin, 2020). Eftersom datainsamling och genomförande av undersökningar inom EDR präglas av ett cykliskt iterativt arbete skapade det möjligheter för mig att återkoppla resultat av min fortlöpande bearbetning av det insamlade materialet till lärarna. På så sätt kunde jag både vara ett stöd i deras arbete med att utforma undervisning av god kvalitet samt säkerställa data av god kvalitet.

Att öka lärarnas förståelse för hur kameran kan användas för lärande och bedömning samt utveckla en undervisningsrepertoar kopplat till det utgjorde målet för lärarna och skolans rektor. Den delen av samarbetet har jag inte undersökt inom ramen för avhandlingsarbetet. Under rubriken ”Procedurella överväganden” förklarar jag den huvudsakliga anledningen till det valet (s. 106).

I nästa avsnitt beskriver jag datainsamlingens olika faser. Beskrivningen är utförlig med målet att göra processen och de gjorda valen *transparenta* (Tracy, 2010).

## **Datainsamlingens faser**

### **Kontakt etableras med lärarna och samarbetet inleds**

Sedan hösten 2016 har jag varit anställd i Burlöv kommuns kvalitetsteam som lektor med fokus på literacyutveckling. Under doktorandtiden har jag fortsatt att arbeta i kvalitetsteamet på halvtid. Kvalitetsteamet består av en grupp lärare som arbetar tillsammans med pedagoger på kommunens förskolor och grundskolor med undervisningsutveckling. Vi deltar i såväl för- och efterarbete som under lektioner. Lärarna i teamet kan också i perioder ingå i skolornas ledningsgrupper samt ha kommunövergripande åtaganden. Vanligtvis är det skolorna som ansöker om samarbete med oss och formulerar val av fokus med utgångspunkt i sitt systematiska kvalitetsarbete.<sup>6</sup> Inför arbetet med undersökningens

---

<sup>6</sup>

<https://burlov.se/forskolaskola/kvalitetochutveckling/kvalitetsteamet.4.11dc250215a730e0350dbe35.html>

datainsamling fick jag möjlighet att arbeta med datainsamlingen som en del av mitt lektorsuppdrag i kommunen. Det innebar att jag fick möjlighet att söka efter en grupp lärare i kommunen som var intresserade av att samarbeta med mig under nästan två års tid. Om inga lärare hade visat intresse hade jag genomfört undersökningen utanför kommunen, men hade då behövt genomföra en mer begränsad undersökning både avseende hur många lärare jag hade kunnat samarbeta med och hur mycket tid jag hade kunnat ägna åt datainsamlingen.

Efter att jag hade beskrivit mitt forskningsprojekt och dess syfte på de två skolor som hade uttalat intresse av ett samarbete, valde jag att samarbeta med en grupp av lärare på den ena skolan. Lärargruppen valdes dels eftersom lärarna själva tydligt önskade att samarbeta med mig, dels eftersom skolans rektor skapade goda förutsättningar för samarbetet. Under läsåret 20/21 hade lärarna drygt 60 minuter per vecka avsatt till arbetet, och under läsåret 21/22 hade de drygt 90 minuter per vecka. Utöver det hade vi gemensam tid för planering, reflektion och bearbetning av litteratur på konferenstid samt på studiedagar. Skolans rektor utsåg en lärare på skolan som processledare för att öka det lokala ägarskapet och för att samarbetet med mig skulle utgå från elevernas och lärarnas förutsättningar.

Lärarna motiverade sitt val att medverka med att de hade tidigare erfarenheter av arbete med fotografi eller film och var intresserade av att utveckla det arbetet vidare. Skolans rektor motiverade sitt positiva förhållningssätt till samarbetet med att arbetet med kameran låg i linje med tidigare utvecklingsarbete, i vilket skolan hade arbetat med att stimulera elevaktiva arbetssätt, träna elevernas digitala förmågor och bedöma olika former av elevarbeten.

### Lsåret 20/21

Under det första läsåret ingick åtta lärare och åtta klasser. Lärarna som ingick i samarbetet har olika lång lärarefarenhet och undervisar i olika ämnen. Den största delen av datainsamlingen genomfördes under tiden med en stor utbredning och samhällspåverkan av infektionssjukdomen covid-19. Genomförandet av min studie kunde emellertid genomföras enligt planeringen. För lärarna var det en tid då deras arbetssituation var mer ansträngd än vanligtvis, eftersom de ständigt behövde förhålla sig till förändringar av riktlinjer och till smittorisken för både egen och elevernas del samt hög frånvaro under vissa perioder. Trots det valde de att fortsätta

samarbetet med mig. Deras förhållningssätt till samarbetet var nyfiket och mycket engagerat under hela tiden som datainsamlingen pågick.

Under detta läsår medverkade jag under alla gemensamma planerings- och reflektionstillfällen. Utöver det deltog jag i så stor utsträckning som möjligt på lektioner när eleverna skapade mening genom kameran. Träffarna planerade jag gemensamt med skolans processledare.

När jag inledde samarbetet med lärarna uttryckte de ett behov av en ökad förståelse för hur kameran kunde användas som verktyg i undervisningen. Eftersom jag tidigare mött pedagoger från Forum för visuell praktik samt sett lärare få inspiration till undervisning efter workshop med dem föreslog jag det som fortbildning.<sup>7</sup> Workshopen genomfördes i början av det första läsåret och kom att ha stor betydelse för det fortsatta utvecklingsarbetet i tre avseenden:

- Valet att inleda arbetet med att arbeta primärt med fotografi och inte film.
- Valet att låta arbetet genomsyras av ett kameraetiskt förhållningssätt, i vilket lärarna exempelvis betonade vikten av att eleverna skulle fråga om lov innan de fotograferade varandra samt sparade eller delade dessa fotografier.
- Valet att skapa utrymme för eleverna att ta del av varandras fotografier och samtala om dem.

Något annat som kom att få betydelse för planeringen av undervisningen var att lärarna på skolan sedan en tid tillbaka arbetade med elevaktiva arbetsätt. Det innebar bland annat att lärarna utformade undervisningen på sätt som innebar att eleverna samarbetade mycket med varandra samt att eleverna var indelade i fasta par och basgrupper i vilka de samarbetade med varandra under längre perioder.

Under det första läsåret planerade lärarna inledningsvis gemensamt det de skulle genomföra och prövade under hösten likartade utformningar av lektioner som passade olika ämnen. Lärarna prövade exempelvis att låta elever fotografera föremål och personer i olika perspektiv samt arbeta

---

<sup>7</sup> På hemsidan för Forum för visuell praktik framkommer det att de som pedagoger arbetar med "(V)isuell (P)raktik-modellen, VP-modellen, som bygger på den enkla principen att personer som inte vanligtvis kontrollerar bilden av sig själva använder kameran som ett verktyg för att synliggöra det för dem mest angelägna." (Visuell praktik, u.å.; se också <https://visuellpraktik.se>)

med uppgifter som ”Visa glädje” (bild 5) och ”Fotografera makt?” (bild 6).



Bild 5. 201103.4xx.Glädje.Ergon



Bild 6. 201002.5x.Makt.Alea

Under våren prövade lärarna egna längre undervisningsförlopp som passade deras ämnen mer specifikt. En av lärarna lät exempelvis sina elever inleda arbete med att skapa berättelser genom att fotografera och redigera en viktig scen i den (bild 7), och en annan lärare lät eleverna skapa bilderböcker på engelska (bild 8). (Se vidare bilaga 6 och 7 för beskrivning av undervisningskontexter runt elevernas fotografier och bilder).





Bild 7. 210303.6y.Actionbild.Tanya



Bild 8. 210421.4yy.Bilderbok.Elmin. Skärmdump av omslaget.

## Läsåret 21/22

Redan när samarbetet inleddes var det bestämt att samarbetet under det andra läsåret skulle omfatta en mindre grupp lärare och färre klasser för att möjliggöra ett mer koncentrerat samarbete och göra det möjligt för mig att följa färre elever i fler situationer. Under det andra läsåret fortsatte samarbetet därför med fyra av de åtta lärarna och två klasser i årskurs 4. Under det läsåret hade vi möjlighet att träffas mer regelbundet, och då skedde planering och reflektion gemensamt i lärargruppen på de veckovisa mötena, även om alla lärare inte genomförde allt som planerades. Arbetet inleddes med fokus på kameraetik och kameraövningar. När eleverna arbetade med olika kameraövningar fick

de till exempel prova att fotografera något eller någon från olika perspektiv, vilket bild 9–11 är exempel på nedan.



Bild 9. 211124.4x.Grodperspektiv.Levi



Bild 10. 211124.4x.Fågelperspektiv.Levi



Bild 11. 211124.4x.Normalperspektiv.Levi

Därefter fortsatte arbetet med begreppslig förståelse i religion (bild 12) och visuell argumentation i svenskämnet (bild 13).



Bild 12. 211217.4y.Ceremoni.Alvin



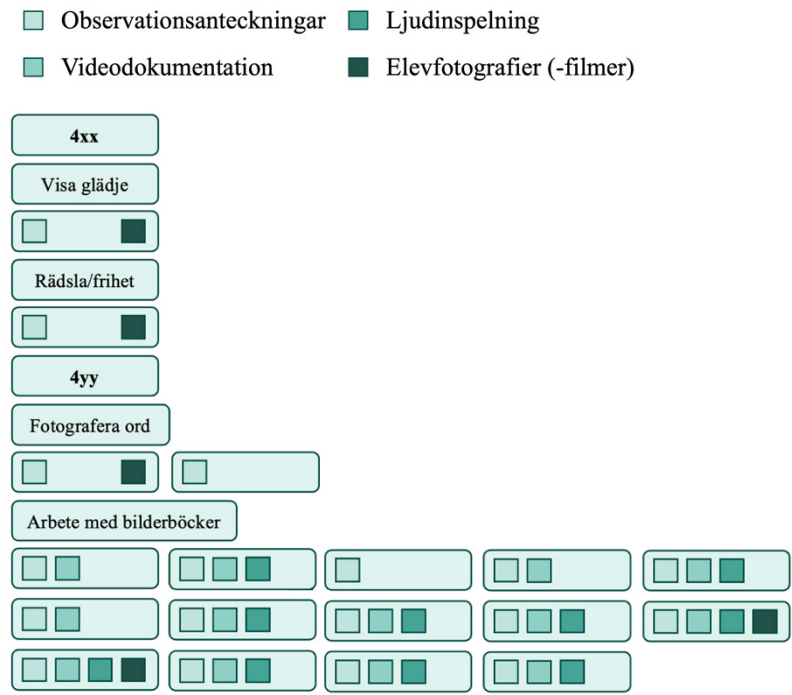
Bild 13. 220202.4y.Visuell argumentation.Kevin

Sammanfattningsvis ingår undervisning från ämnena svenska som andraspråk, svenska, engelska, religion och samhällskunskap i undersökningens material.

# Val av metoder för datainsamling och analysprocess

## Materialöversikt

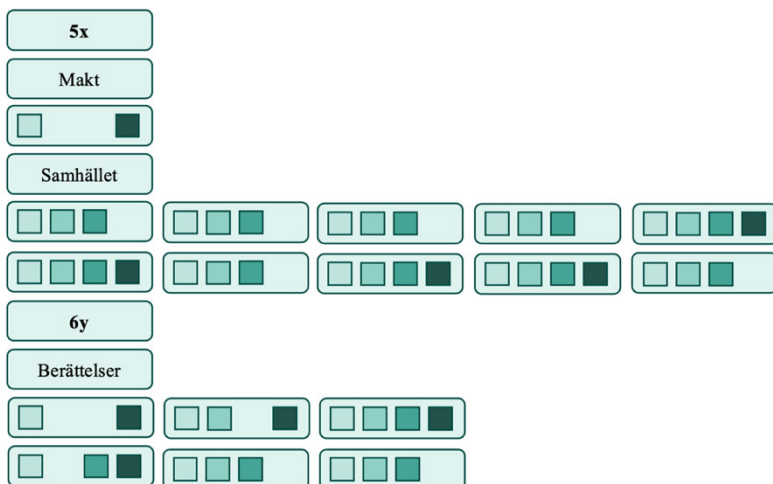
Läsåret 20/21



Figur 2. Materialöversikt för klass 4xx och 4yy läsåret 20/21

Läsåret 20/21

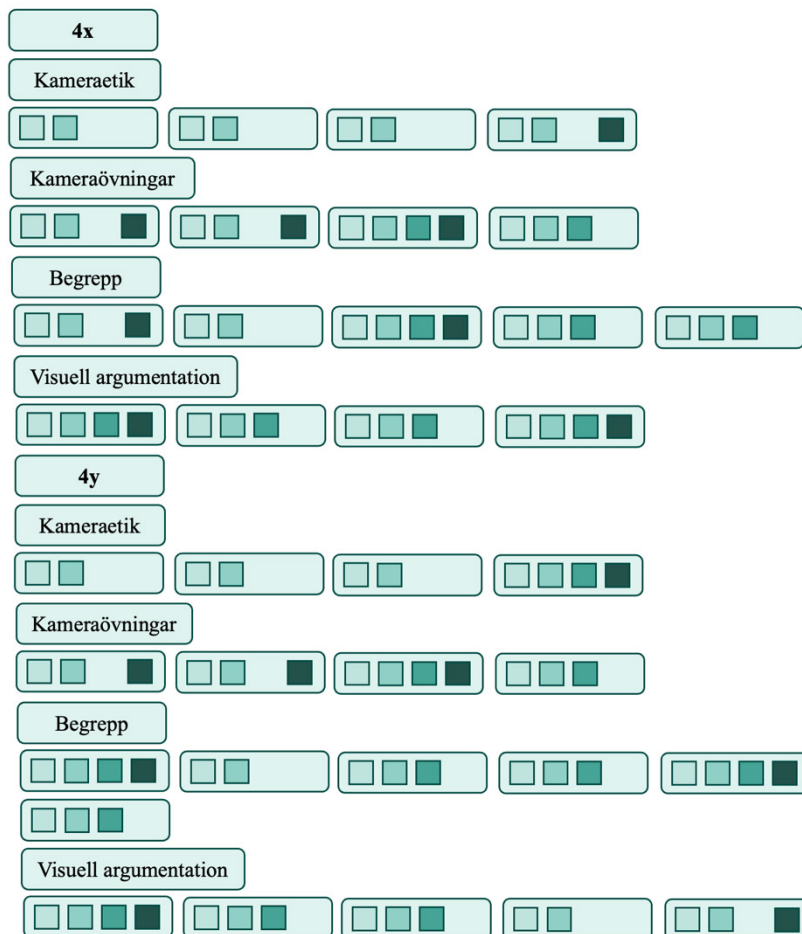
- Observationsanteckningar
- Ljudinspelning
- Videodokumentation
- Elevfotografier (-filmer)



Figur 3. Materialöversikt för klass 5x och 6y läsåret 20/21

Läsåret 21/22

- Observationsanteckningar    ■ Ljudinspelning
- Videodokumentation        ■ Elevfotografier (-filmer)



Figur 4. Materialöversikt för klass 4x och 4y läsåret 21/22

Som framkommer i materialöversikten har undervisningen dokumenterats med observationsanteckningar, video- och ljudinspelningar. Videodokumentationen har gjorts primärt med mobiltelefoner och iPad, eftersom det är digitala verktyg eleverna är förtrogna med samt skapar inspelningar med bra ljud- och bildmässig kvalitet. Ljudinspelningarna har fungerat som ett komplement i de fall då elevernas tal har varit svårt att urskilja i videodokumentationen. I

bearbetningen av filmfilerna har jag vid vissa tillfällen ersatt det ursprungliga ljudspåret i en filmfil med ljudfilens. Under många lektioner, särskilt under läsåret 21/22, dokumenterades lektionerna av två olika kameror placerade i olika vinklar. Jag samlade också fortlöpande in elevernas fotografier (och enstaka filmer). I bilaga 6 och bilaga 7 har jag beskrivit undervisningskontexten kring de lektioner då fotografier och bilder skapades, och där framkommer också hur många fotografier respektive bilder som har spelats in för alla klasser. Avseende mitt material använder jag i kapitlet ”Med fokus på fotografi” *fotografi* när jag avser fotografier som utgörs av ett fotografi. De kan både vara redigerade och oredigerade fotografier. *Bilder* använder jag för bilder från arbetet med visuell argumentation, då eleverna hade i uppgift att skapa bilder med två fotografier samt text. Dessutom använder jag *bild* genomgående i bildtexter i hela avhandlingen och i hänvisningar till bildexempel i texten. I övrigt förekommer både användning av *fotografi* och *bild* när jag skriver om elevernas meningsskapande mer generellt.

När jag hänvisar till materialet anger jag datum, klass, uppgift samt eventuellt namn på eleven som har skapat bilden (t. ex. ”Bild 13. 220202.4y.Visuell argumentation. Kevin”). I de fall när det står en siffra efter namnet betyder det att eleven i fråga har lämnat in flera bilder. När det gäller video- och ljudupptagningar har jag använt samma referenser som när jag har sorterat in materialet och arbetat med det. Det innebär att en hänvisning kan se ut så här: ”220131.4y.VA3.45.05.IPHb. Utsnitt 36.14–36.44”. Jag anger således datum, klass, arbetsområde, längden på inspelningen och vilken kamera som använts. I det här fallet innebär ”VA3” klassens tredje lektion från arbetet med visuell argumentation. Efter filnamnet följer sedan vid behov en uppgift om vilket utsnitt av filen som jag hänvisar till eller har gjort en skärmdump av.

Av den undervisning som skedde inom ramen för samarbetet med lärarna har några undervisningsprocesser valts bort av olika skäl. I datainsamlingen ingår endast fotografier från lektioner där jag närvarat samt fotografier och lektionsdokumentation där jag haft möjlighet att medverka under hela förlopp. Undervisningen från slöjdämnet ingår inte heller. På grund av elevernas höga rörlighet under lektionerna i slöjd valde jag att inte filma då, eftersom inte alla elever i den aktuella klassen hade samtyckt till medverkan. Jag valde också bort arbetet med filmad problemlösning i matematik för att enbart fokusera på meningsskapande genom fotografi. Dessutom valde jag bort ett undervisningsförlopp i

vilket en lärare låtit eleverna samtala om fotografier, eftersom den största delen av fotografierna som användes inte hade fotograferats av eleverna själva. Utöver det ingår inte bilderböckerna som eleverna i 4yy skapade under läsåret 20/21, eftersom det materialet är väldigt omfattande och utgörs av fotografier, texter och ljudinspelningar. Det är således av en helt annan karaktär än övriga fotografier och bilder.

En skillnad mellan det första och andra läsåret var att jag under det andra läsåret riggade inspelningsutrustningen på ett sätt som innebar att jag ökade förutsättningarna för att kunna följa några fokuselever över tid, genom att dokumentera både deras ansikten och iPads. Det gjorde jag efter att jag under initiala bearbetningar av videodokumentationen från det första läsåret blev nyfiken på samspelet mellan skärm och hand när elever redigerade fotografier och ville få möjlighet att dokumentera några elevers meningsskapande så rikt som möjligt. Jag valde därför ut fyra fokuselever i de två klasser som ingick i undersökningen under det andra läsåret. Eleverna valdes genom att jag efter att läraren hade gjort placeringen för 4y och 4x valde en grupp med elever där alla gett samtycke till deltagande i undersökningen samt hade en placering i klassrummet som möjliggjorde att jag filmade dem från olika håll.

## Analysprocess

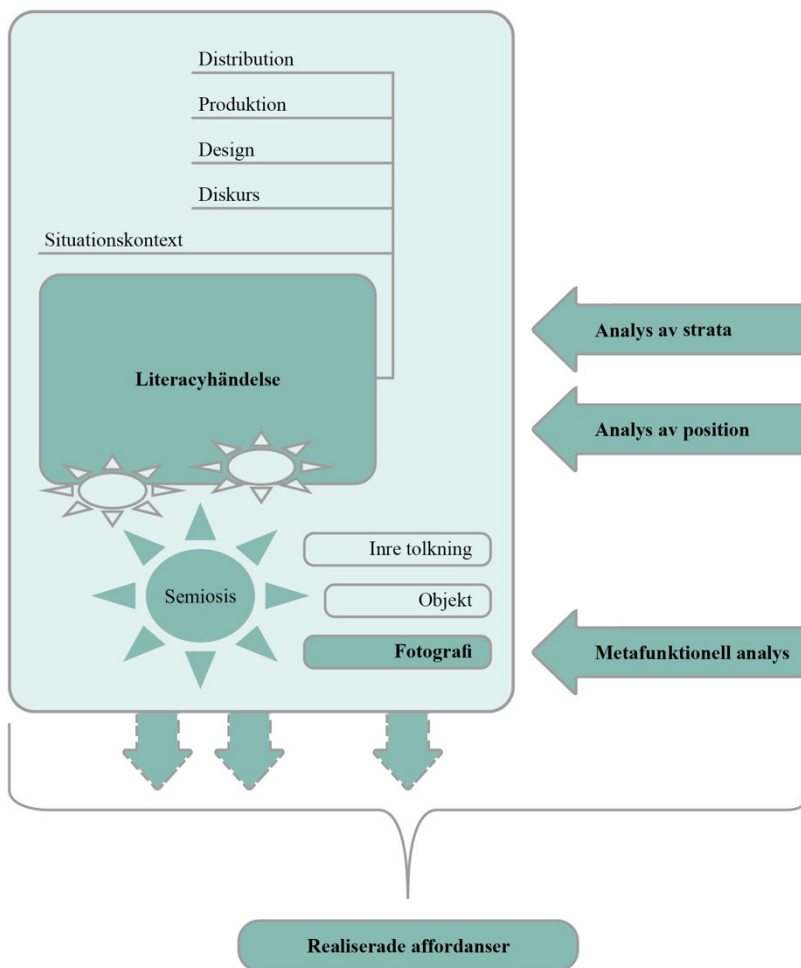
Det analytiska arbetet har funnits med som en aspekt av processen under hela processen med datainsamlingen, men själva analysmodellen av materialet formades när datainsamlingen hade avslutats. Genom att jag hela tiden har förhållit mig reflekterande till elevers meningsskapande genom fotografi har min förståelse för potentialer för meningsskapande genom fotografi både breddats och fördjupats. På samma sätt har min förståelse breddats och fördjupats i samtal jag haft under tiden som arbetet har pågått. Det gäller både samtal med lärarna jag har samarbetat med och samtal med andra kollegor i kommunen som på olika sätt har intresserat sig för arbetet som har pågått. Dessutom gäller det samtal jag fört med mina handledare och forskare på såväl Malmö universitet som på konferenser och seminarier utanför Malmö universitet både i Sverige och på internationella konferenser. Att jag på detta vis har haft möjlighet att förstå arbetet genom fotografi med hjälp av andras erfarenheter och perspektiv har inneburit att den analytiska processen blivit djupare än vad som hade varit möjligt om jag hade genomfört det arbetet helt på egen hand. Tillsammans med de valda teoretiska perspektiven och resultat från



tidigare forskning har det främjat *kristalliseringen* av processen, det vill säga möjligheten att närma sig en komplex förståelse av ett fenomen: ”the central imaginary is the crystal, which combines symmetry and substance with an infinite variety of shapes, substances, transmutations, multidimensionalities” (Richardson & Adams St. Pierre, 2018, s. 822).

En viktig utgångspunkt för urval i analysprocessen har varit att balansera mellan att förvalta mitt rika material och att göra ett tillräckligt snävt urval för att möjliggöra multimodala analyser av elevernas meningsskapande processer. För att inte för tidigt i analysprocessen bestämma vilka delar av materialet jag skulle analysera multimodalt valde jag att inleda den fasen genom att titta igenom videodokumentationen från samtliga lektioner från undersökningen och föra sammanfattande anteckningar kring lektionernas innehåll. Det arbetet pågick parallellt med samarbetet med lärarna. I arbetet hade jag som mål att kunna beskriva situationskontexterna och kunna använda dem i arbetet med analysen av fotografierna. För att kunna göra socialsemiotiska metafunktionella analyser är kunskap om kontexten nödvändig, eftersom analyser av en representation ur en textuell aspekt både omfattar hur en representation är logiskt organiserad (*inre koherens*) och fungerar i relation till sitt tillkomstsammanhang (*extern koherens*). Därefter valde jag att arbeta mer systematiskt med videodokumentationen från en av de deltagande klasserna. Eftersom jag utgår från att meningsskapande är en socialt situerad process valde jag att inrikta det mer fördjupade analysarbetet av videodokumentationen på den grupp elever som jag hade möjlighet att följa över tid i olika situationer. På så sätt kunde jag utgå från att skillnader i hur elever realiserar affordanser när de skapar mening genom fotografi kan förklaras av skillnader i betydelsebärande faktorer i kontexten och inte av exempelvis elevernas bakgrund eller relation till lärare. Av klasserna 4x och 4y valde jag 4y, eftersom det i 4x var en av de fyra fokuseleverna som hade hög frånvaro och en annan som avbröt sin medverkan i undersökningen. I bilaga 7 beskrivs samtliga dokumenterade lektioner i 4y.

På nästa sida presenteras den modell jag har skapat med målet att kunna synliggöra och analysera samspelet mellan literacyhändelser och realiserade affordanser för meningsskapande.



Figur 5. Analysmodell för samspel mellan literacyhändelser och realiserade affordanser för meningsskapande

På central plats i modellen finns *literacyhändelse*. Jag har från dokumentationen från 4y identifierat literacyhändelser när eleverna fotograferar, redigerar och samtalar om fotografier. Dessa händelser har jag analyserat i relation till de fyra strata *diskurs*, *design*, *produktion* och *distribution* och i relation till situationskontexten för literacyhändelserna (Kress & van Leeuwen, 2001). Utöver det har jag också genomfört *metafunktionella* analyser av samtliga fotografier från empirin (Kress & van Leeuwen, 2021). Fotografierna ser jag som ett av resultaten av den

semiosis som uppstår i undersökningens literacyhändelser när elever skapar mening genom fotografi. Som framkommer i modellen har jag också analyserat hur elever positionerar sig när de skapar mening genom fotografi (Arvedsen & Illeris, 2011; Illeris, 2004).

Målet med analyserna har varit att dels undersöka elevers meningsskapande genom fotografier, dels deras meningsskapande när de fotograferar, redigerar och samtalar om fotografier. Resultaten av analyserna har därför samlats i två resultatkapitel.

I det första resultatkapitlet riktas fokus mot undersökningens fotografier. Kapitlet presenterar resultaten av ett urval av den metafunktionella analysen som gjorts utifrån forskningsfrågorna.

- Vilka semiotiska resurser använder elever när de erfar och representerar världen genom fotografi?
- Hur skapar elever mening när de erfar och representerar världen genom fotografi?

Resultatet av analysen utifrån ovanstående forskningsfrågor utgör sedan utgångspunkten när jag besvarar forskningsfrågan:

- Vilka affordanser för meningsskapande realiserar elever när de erfar och representerar världen genom fotografi?

Analyserna presenteras på ett utvecklat och fördjupat sätt för att skapa *transparens* till analysprocessen (Tracy, 2010).

I det andra resultatkapitlet riktas fokus mot elevernas meningsskapande processer. Utgångspunkt tas här dels i den multimodala analys som gjorts av videodokumenterade literacyhändelser som uppstår när elever fotograferar, redigerar och samtalar om fotografier, dels i den metafunktionella analysen som gjorts av samtliga fotografier. I det här kapitlet betraktas fotografierna som *frysta ögonblick* från literacyhändelser och de använda semiotiska resurserna ses som spår av meningsskapande handlingar som eleverna har gjort när de har fotograferat och redigerat (Hamilton, 2000, s. 17). Analyserna har gjorts utifrån forskningsfrågorna:

- Vilka semiotiska resurser använder elever när de erfar och representerar världen genom fotografi?
- Hur positionerar sig elever när de erfar och representerar världen genom fotografi?

- Hur skapar elever mening när de erfar och representerar världen genom fotografi?

Resultatet av dem utgör sedan underlag när jag besvarar forskningsfrågan:

- Vilka affordanser för meningsskapande realiserar elever när de erfar och representerar världen genom fotografi?

Nu följer ett avsnitt i vilket jag beskriver analysprocessen av videodokumentationen.

### Analys av videodokumentation

När det gäller arbetet med videodokumentationen inleddes det med att jag ett flertal gånger analyserade filmerna med syftet att fördjupa min förståelse för den literacypraktik som uppstod när eleverna gavs möjlighet att erfar och representera världen genom fotografi. Möjligheten att observera samma skeende vid upprepade tillfällen under den analytiska processen har varit värdefullt i det analytiska arbetet (Mondada, 2006, 2019; Silverman, 2006). Jag klippte också samman klipp från de olika filerna för att kunna titta på likartade situationer efter varandra för att ytterligare fördjupa min förståelse för materialet. När jag klippte samman en film med situationer där eleverna visade varandra fotografier upptäckte jag exempelvis skillnader i hur elever agerade när de på eget initiativ visade varandra fotografier jämfört med när de på lärarens initiativ skulle samtala om fotografier. Jag upptäckte också att eleverna undersökte gränser för vad de kunde åstadkomma när de skapade mening, inte minst i relationen dem emellan.

Som jag tidigare har skrivit utgår jag i likhet med exempelvis Jewitt (2008) från att människor skapar mening genom att använda semiotiska resurser från olika teckenvärldar parallellt:

all modes, including the linguistic modes of writing and speech, contribute to the construction of meaning in different ways. Therefore, no one mode stands alone in the process of making meaning; rather, each plays a discrete role in the whole. This has significant implications in terms of epistemology and research methodology: Multimodal understandings of literacy require the investigation of the full multimodal ensemble used in any communicative event (s. 247)

När mänsklig kommunikation och meningsskapande undersöks behöver analyser således göras som förmår omfatta meningsskapande genom olika former av semiotiska resurser. Videodokumentation av lektioner möjliggör den formen av analyser och skapar också ett synnerligen rikt material i vilket flera olika personers parallella meningsskapande processer synliggörs. För att forskaren ska få överblick över och mer detaljerad kunskap om dessa rika komplexa material brukar de därför transkriberas (Molin, 2020). Eftersom transkribering är en tidskrävande process behöver val göras (Jewitt, 2005). När ett material transkriberas till andra teckenvärldar uppstår *transduktion* (Bezemer & Kress, 2016, s. 47; Selander & Kress, 2010, s. 34. Se också ss. 60–61). Transduktionen erbjuder en viktig möjlighet för reflektion i den analytiska processen, eftersom forskaren behöver ta ställning till vad som ska transkriberas och hur det ska transkriberas. Transkriberingen har varit en betydelsefull del av processen och präglats av iterativitet när det exempelvis gäller *vilka* teckenvärldar jag skulle rikta det analytiska fokuset mot i *vilka* literacyhändelser samt *vilka* tidsintervall jag skulle använda. I dessa val konkretiseras förståelsen för vad som är betydelsebärande, eftersom transduktionen som äger rum innebär att betydelse kommer att förändras och förskjutas på olika sätt beroende på vald form och valda teckenvärldar för transkriberingar. Det var exempelvis först när jag undersökte vad som hände med min analys av materialet om jag analyserade det utan ljud, som jag *såg* betydelsen av blick, pekande och av ”att visa” när eleverna på eget initiativ valde att interagera kring sina fotografier. Den upptäckten medförde ett delvis förändrat fokus i det analytiska arbetet, en utvecklad visualitet och en skärpt blick. Denna skärpta blick innebar att jag exempelvis kunde upptäcka att elever efter att de hört någon berätta om sina tankar om en bild återvände med blicken till bilden som för att se den genom den andres ögon. Denna upptäckt innebar att jag också därefter valt att arbeta med videodokumentationen på olika sätt som att fortsätta att titta på sekvenser utan ljud, titta på klipp i hög hastighet samt beskära delar när elever har redigerat.

En del av det analytiska arbetet har varit att transducera utsnitt från när elever fotograferar, redigerar och samtalar om fotografier, eftersom jag då har kunnat synliggöra och analysera till exempel elevernas semiosis när de fotograferar. I arbetet med transduktionerna, transkriberingarna, har jag inte arbetat på samma sätt med alla literacyhändelser, utan beroende på elevernas meningsskapande har jag ställt deras användning

av olika semiotiska resurser i förgrunden. När elever har samtalat har jag exempelvis ofta fokuserat på deras tal, men också i sekvenser gjort transkriberingar för att undersöka relationen mellan blick, andras yttranden och en viss elevs meningsskapande, och i arbetet med literacyhändelser när elever har redigerat har jag haft stort fokus på samspelet mellan deras hand och iPaden. När jag använder exempel från mitt material använder jag mig inte av dessa transkriberingar, utan har i stället valt att presentera skeenden i löpande text för att öka läsbarheten. När jag presenterar exempel från transkriberingen av videodokumentation markerar jag det genom att använda en annan färg enligt nedan:

Sara suddar med långsamma, små rörelser precis vid kanten på det hon redigerar in; Sara flyttar fotot; Sara suddar med långsamma, små rörelser precis vid kanten på det hon redigerar in (Transkribering från 220131.4y.VA3.45.05.IPHb. Utsnitt 36.14–36.44).

Jag betraktar de gjorda transkriberingarna som ett resultat av analysprocessen, inte som empiri till skillnad från exempelvis Boistrup (2010). När jag har beskrivit skeenden i löpande text för att använda som exempel i avhandlingen har jag därför jämsides med mina transkriberingar också arbetat med videodokumentationen.

När det gäller transkribering av tal har jag valt att utgå från Norrby (1996) med målet att behålla talspråkets karaktär i förhållande till skriftspråket på ett sätt som innebär att det blir tillgängligt för läsaren. Det har inneburit att jag har markerat pauser, behållit tvekljud som ”eh” och talspråksformer som ”asså”, ”fota” och ”dom”. När det gäller talspråksformer har jag gjort undantag i de fall då ett ord kan förväxlas med något annat, som att ”ja” både kan stå för ”ja” och ”jag”. I de fallen har jag valt att använda skriftspråksformen.

När det gäller urvalet av exempel att använda i avhandlingstexten i arbetet med att göra den analytiska processen transparent har det varit en särskild utmaning hur jag skulle gå tillväga för att välja representativa exempel från såväl filmfiler som elevernas fotografier och samtidigt vara noga med att avidentifiera dem. I det arbetet är det möjligt att använda tekniker som att beskära bilder samt sudda ansikten (se exempelvis Leijon, 2010, s. 93; Theorell, 2021, s. 87). En annan möjlighet är som att Walldén Hillström (2020) välja tecknade illustrationer (se exempelvis s. 49 & 65). Jag har valt att med Wallner (2017, ss. 79-80) som förebild teckna på

såväl elevernas fotografier som på stillbilder från den filmade dokumentationen (se också Wallner & Eriksson Barajas, 2020, s. 306). I appen Sketchbook har jag tecknat elevernas ansikten och händer i svart och vitt, som i bild 14 nedan.



Bild 14. 210216.5x.Rättighet.Irma

Genom det valet har jag gjort det möjligt för läsare av avhandlingstexten att ta del av det eleverna valt att representera genom blick och ansiktsuttryck, samtidigt som det delvis förändrar betydelsen eftersom de tecknade partiernas framskjutenhet ökar i relation till andra delar av fotografierna. Valet är emellertid gjort med målet att göra mina exempel mer precisa än om jag endast skulle refererat till dem genom verbala beskrivningar. Arbetet med att bearbeta elevernas fotografier blev också det en del av den analytiska processen, eftersom arbetet innebar att jag behövde närläsa elevernas ansiktsuttryck när jag tecknade dem i Sketchbook. Efter att jag hade avslutat arbetet med ett fotografi var jag också noga med att jämföra uttrycket i fotografiet och versionen jag hade tecknat med målet att den tecknade versionen skulle överensstämma med originalet i så hög grad som möjligt. I den metafunktionella analysen av fotografierna har jag utgått från ursprungsfotografierna.

## Metodologiska överväganden

### Mina roller

När det gäller forskares respektive lärares roller i en EDR-undersökning, kan det variera i vilken grad de designar och genomför undervisning (McKenney & Reeves, 2019; Prediger et al., 2015). Initialt valde jag att

låta lärarna tillsammans planera undervisningsförlopp som de sedan genomförde, för att säkerställa att det de prövade upplevdes som relevant och hängde samman med deras förståelse av såväl sina elever som undervisning och styrdokument. Det är dessutom så att även om jag själv har en drygt tjugoårig erfarenhet som lärare i svenska, historia och svenska som andraspråk har jag inte själv undervisat mellanstadieelever. Jag hade också stor respekt för lärarnas förmåga att planera för undervisning med meningsskapande genom fotografi som utgick från deras förståelse av såväl sina elever som ämnen. I takt med att lärarna mer individuellt formade sin undervisning, och jag lärde känna elevgrupperna, blev jag dock mer delaktig i planeringsarbetet. En fördel för arbetet i stort med att jag blev mer delaktig i planeringsarbetet var att både jag och lärarna upplevde att mitt ägarskap av undervisningsprocesserna blev större och att vi delade ansvar för den undervisning som genomfördes. Dessutom kunde jag bidra med relevanta erfarenheter jag gjort i samarbetet med en lärare, som val av exempel, under ett undervisningsförlopp till andra lärares planeringsarbete.

Från det att samarbetet inleddes har jag varit tydlig med mina grundläggande teoretiska antaganden, men också återkommit till dem fortlöpande. Jag har också presenterat relevant tidigare forskning som lärarna gemensamt bearbetat vid olika tillfällen som exempelvis studien av Cappello och Lafferty (2015), vilken jag presenterar i avsnittet om tidigare forskning. Vid behov av att utveckla kompetens gällande användning av exempelvis redigering med hjälp av olika appar kunde lärarna som ingick i samarbetet hjälpa varandra, eftersom flera av dem besatt den kompetensen redan när samarbetet inleddes.

Tillsammans med skolans processledare planerade jag de gemensamma träffarna. Jag stämde också av förslag på arbete med exempelvis artiklar och poddsändningar med hen. Det kunde exempelvis handla om att lärarna ville ha information om hur bilder får användas eller inspiration kring vilka frågor de kunde använda när eleverna samtalade kring bilder. När det gällde stöd för utformning av frågor till samtal om fotografier föreslog jag att de kunde pröva att arbeta med Visual Thinking Strategies (se avsnittet om tidigare forskning) och introducerade bakgrunden till hur metoden har arbetats fram (Nolan, 2022; Yenawine, 2013). Lärarna prövade sedan att utgå från frågorna eller varianter av dem när de planerade in samtal om fotografier, vilket syns i resultatkapitlen.



Inför det andra läsåret valde vi att arbeta med nya elever för att lärarna skulle få möjlighet att iscensätta liknande undervisningsförlopp som under det första läsåret och i de nya planeringarna kunna förvalta erfarenheter de hade gjort. Som framkommit tidigare inleddes arbetet med fokus på kameraetik och kameraövningar. Efter förslag från mig fortsatte arbetet sedan med begreppslig förståelse i religion och visuell argumentation i svenskämnet. Förslaget att arbeta med begreppslig förståelse grundade sig i att många lärare på olika sätt arbetat med att eleverna skulle gestalta eller förklara begrepp genom fotografi, och förslaget på visuell argumentation utgick från en idé som en av lärarna hade haft under det första läsåret men inte haft möjlighet att prova. Arbetet med visuell argumentation innebar också att vi kunde fortsätta att utforska meningsskapande genom redigering, eftersom vi hade upptäckt att arbete med redigering tillgängliggjorde fler resurser och därmed förändrade förutsättningarna för elevernas meningsskapande.

## Val av video

Jag valde video som primär dokumentationsmetod för att jag i linje med det socialsemiotiska perspektivet ville skapa en empiri som möjliggjorde multimodala analyser av elevernas meningsskapande processer. Förutom att videodokumentationen har ökat mina möjligheter att göra analyser av hur elever skapar mening genom olika semiotiska resurser innebär både videodokumentationen och ljudupptagningarna att jag har kunnat gå tillbaka till materialet och därmed också arbeta med vissa aspekter av undervisningsförlopp vid ett flertal tillfällen (Mondada, 2006, 2019; Silverman, 2006). I likhet med fotografiet innehåller videodokumentation ett överflöd av betydelsebärande tecken, och under en lektion pågår flera elevers meningsskapande processer parallellt. Detta överflöd kräver att jag som forskare arbetar med materialet vid upprepade tillfällen, vilket gör analysfasen av video tidskrävande och mödosam. Men det innebär också att kameran kan ha fångat det jag initialt inte vet kommer få betydelse för analys och tolkningsarbete (jmf Bordwell & Thompson, 2007 om hur mikrofonen fångar ljud som vi inte är medvetna om förrän vi lyssnar i efterhand).

När min förståelse successivt har förändrats har det inneburit att jag har kunnat arbeta med materialet utifrån andra mer preciserade fokus. Ett sådant exempel är att när jag förstod vilken betydelse elevernas blickriktning kunde ha i samtal om fotografier hade jag möjlighet att gå

tillbaka till mitt material och göra förfinade transkriberingar och analyser av det. Förändringen av min förståelse för vad i mitt material som är särskilt betydelsebärande i relation till syfte och forskningsfrågor innebar också att jag under processens gång behövde tänka om kring hur jag placerade och riktade kamerorna. Videoupptagningar innebär alltid att vissa aspekter av det som sker inkluderas och andra exkluderas. Även denna typ av dokumentation är utsnitt av tid och rum (Norris, 2019). Genom hur linsen riktas görs ställningstaganden kring vad som är viktigt, och i all videodokumentation görs urval (Boistrup, 2010. Se också Walldén Hillström, 2020; Mondada, 2006). Möjligheten att dokumentera med video försvårades också av att eleverna rörde sig fritt i klassrummet, korridorerna och på skolgården vid de flesta tillfällena när de fotograferade. Det innebar svårigheter, eftersom det i de situationerna blev särskilt svårt att dokumentera med video, utan att de elever som inte skulle synas i bild gjorde det. En möjlighet är att som Lindstrand (2006) och Gilje (2010) använda sig av handhållna kameror, eftersom de möjliggör att jag som forskare snabbt kan rikta om fokus samt följa eleverna utanför klassrummet.

Allt som sker i ett klassrum kan inte dokumenteras. Dessutom kommer kamerans placering, höjd och vinkel få betydelse för vad som dokumenteras och hur det dokumenteras. Med det i åtanke har det varit särskilt viktigt att göra medvetna och grundade val av vad jag väljer att dokumentera (Norris, 2019), vilket har försvårats av studiens explorativa karaktär. I stället för att se *igenom* kamerans lins, har kameran för mig varit något att se *med* (jmf Mondada, 2006, s. 1). Jewitt (2005) skriver exempelvis: "The reliability of video data is crucially affected by where to point and when to click on the camcorder" (ss. 36–37).

## Betydelsen av reflektion

Som framkommit har valet att utforma undersökningen inspirerad av EDR inneburit ett nära samarbete med en grupp lärare i olika ämnen. Samarbetet med lärarna har i sin tur skapat möjligheter att delta under en mängd lektioner när elever skapade mening genom fotografi samt möjligheter för gemensam planering, undervisning och reflektion. För undersökningen har det skapat värdefulla erfarenheter, eftersom det har skapat rika möjligheter för mig att följa och förstå hur elever skapar mening genom fotografi i en rad olika situationer. På så vis har utformningen stärkt möjligheten att förstå meningsskapande genom

fotografi inte enbart genom en lins, utan genom ett spektrum av linsar, vilket stärkt möjligheten för *kristallisering* i arbetet med undersökningens empiri (jmf Tracy, 2010). Det nära samarbetet med lärarna har dock inneburit mycket arbete för att också genomföra en vetenskaplig undersökning med de höga krav på *transparens* och *systematik* som krävs för att jag som forskare ska kunna göra  *trovärdiga* kunskapsanspråk (Alvesson & Sköldberg, 2018; Tracy, 2010). Det har varit utmanande att distansera sig från en undervisningspraktik vilken jag har varit medansvarig för, men absolut nödvändigt för att kunna genomföra ett vetenskapligt analys- och tolkningsarbete (Berlin, 2004; Folkesson, 2004).

Något som är viktigt i den processen är att tydliggöra förutfattade meningar och antaganden (Hammersley & Atkinson, 2007). För min del inleddes arbetet med ett antagande om att arbete med kameran skulle kunna förändra förutsättningar för undervisning och skapa nya möjligheter för elever att lära. Jag hade också sett exempel på det i rollen som lärare, licentiand och som följeforskare för olika filmprojekt. Initialt var min tanke att det var meningsskapande genom film jag skulle utforska med lärarna och deras elever. Att lärarna valde att börja med fotografi och sedan i hög utsträckning valde att fortsätta det arbetet var något som förenklade arbetet med att bortse från tidigare erfarenheter och antaganden, eftersom de helt enkelt blev mindre giltiga i den undervisning som lärarna valde att iscensätta.

Genom att föra observationsanteckningar under lektionerna skapade jag också förutsättningar för att delta under lektionerna utifrån mitt perspektiv som forskare. Antecknandet ökade min medvetna närvaro under lektionerna och skärpte min förmåga att uppfatta skeenden ur ett forskarperspektiv. Att anteckna har också varit ett sätt att skapa distans till undervisningen och en viktig del av analysarbetet (se t ex Eriksson, 2004). Jag prövade inledningsvis att ta rollen som enbart observatör under några lektioner. Snart insåg jag dock att jag i elevernas frågor till mig och små handlingar kunde upptäcka betydelsefulla saker som förmodligen hade gått mig förbi om jag enbart hade suttit som observatör i ett av klassrummens hörn. Dessutom kunde jag inte med kamerorna fånga alla skeenden som ägde rum. Ett exempel på vad jag hade kunnat gå miste om jag valt att endast vara observatör är att jag i ett samtal med en elev upptäckte vilken betydelse som redigeringsarbetet hade för hans berättelse. Eleven arbetade med fotografier och texter till sin bilderbok på

engelska och berättade att hen skulle arbeta om sin tankekarta för att hen fått en ny idé. När jag frågade varför berättade hen att det berodde på att när hen arbetade med att redigera ”den vita panterns” ögon och såg resultatet kom hen att tänka på svart magi och valde sedan att låta svart magi bli en del av berättelsen (210315.Observationsanteckningar). Bild 15 är en skärmdump från den färdiga framsidan av den bilderbok hon skapade.



Bild 15. 210421.4yy.Bilderbok. Dana. Skärmdump av omslaget.

Valet att inte enbart vara en observatör innebar att jag gjorde iakttagelser som jag inte kunde skriva ner under lektionerna. De registrerades i stället som *mentala anteckningar* och skrevs ner när jag i anslutning till lektionerna förde in anteckningarna på datorn (Fangen, 2005).

Jag är medveten om att urvalet av observationer präglats av det jag föreställde mig skulle vara av betydelse (Hammersley & Atkinson, 2007). Vid kritiska läsningar av observationsanteckningarna upptäckte jag exempelvis att jag inledningsvis antecknade mycket av det som sades under lektionerna, medan exempelvis elevernas kroppsliga reception av bilder gick mig förbi. Min *visualitet* har förändrats under processens gång (Bateman et al., 2017; Rose, 2016). Dessutom har min analytiska lins blivit allt skarpare avseende att upptäcka betydelsen av exempelvis blick och positionering i meningsskapande processer (jmf Berger, 1972).

Bryman (2011) och Fangen (2005) menar att i det urval som görs har redan analys- och tolkningsprocess inletts. För att ytterligare möta kravet

på *reflexivitet* har jag på olika sätt ställt krav på mig själv att göra systematiska och kritiska självreflektioner när det gäller min påverkan i arbetet, kontexten som skapades samt min dokumentation av arbetet genom att föra löpande reflektionsanteckningar (Bryman, 2011; Fangen, 2005; Tracy, 2010). I dessa löpande reflektionsanteckningar har jag också reflekterat kring iakttagelser jag gjort i förhållande till teorier och tidigare forskning, vilket har varit viktigt för att skapa en kritisk distans (Ehn & Löfgren, 1996). Utöver detta upplevde jag att när samarbetet var avslutat transformerades materialet jag arbetade med. Tiden i sig skapade distans till mitt material och de skeenden som jag deltagit i (Jönsson, 2007). En erfarenhet jag också gjorde i arbetet med min licentiatstudie (Söderling, 2011).

### Betydelsen av ett etiskt förhållningssätt

En av de riktlinjer som Tracy formulerar för kvalitativa studier handlar om det etiska perspektivet. Enligt Tracy är etik inte ett medel, utan ett av en kvalitativ undersöknings mål. I likhet med andra forskare betonar Tracy att det inte räcker med att en undersökning följer regler, så kallad *procedural etik*, utan att ambitionen bör vara högre ställd än så (se också Bauman, 1993). Bauman betonar också forskarens eget moraliska ansvar. Det bör omfatta arbete med att säkerställa att medverkan i en undersökning inte medför negativa konsekvenser för deltagarna. Jag menar att det är särskilt viktigt när deltagarna i en undersökning är barn (jmf Wernholm, 2020; Wernholm & Reneland-Forsman, 2019).

Fortsättningsvis klargör jag hur jag i linje med Tracys riktlinjer arbetat för att uppnå en undersökning av hög kvalitet genom att beakta den etiska aspekten av arbetet från ett *proceduralt*, *situationellt*, *relationellt* och *utgångsetiskt* perspektiv.

#### *Procedurella överväganden*

Valet av video som dokumentationsmetod samt valet att genomföra undersökningen med barn i 10–12-årsåldern innebar att jag ansökte om etikprövning. Ansökan godkändes (Bilaga 5), men Etikprövningsmyndigheten menade att det fanns behov av att komplettera informationen avseende personuppgiftsansvar och den registrerades rättigheter i enlighet med Dataskyddsförordningen till deltagarna och deras vårdnadshavare, vilket gjordes (Bilaga 3). Denna kompletterande information fanns sedan med i den andra versionen av

samtyckesblanketterna som användes under det andra läsåret (Bilaga 4). Under hela processen med undersökningen har jag också följt de etiska riktlinjerna gällande kraven kring *information, samtycke, konfidentialitet* och *nyttjande* (Vetenskapsrådet, 2017).

När det gäller kravet på informerat och frivilligt samtycke har jag på olika sätt informerat eleverna och deras vårdnadshavare om studiens syfte och utformning. Innan jag delade ut samtyckesbrev hade jag möjlighet att delta på lektioner för att eleverna och lärarna skulle lära känna mig och få förtroende för mig (Åkerfeldt & Boistrup, 2022). Jag fick då möjlighet att presentera mig. Jag och lärarna berättade att vi tillsammans skulle arbeta med kameran som verktyg i undervisningen. När jag sedan delade ut samtycksbrev berättade jag vad det innebär att delta i en forskningsstudie (Bilaga 1). Både jag och elevernas lärare var tydliga med att vi tillsammans skulle arbeta med kameran och fotografi på olika sätt. Eftersom eleverna är i beroendeställning till lärarna var jag mycket tydlig med att kommunicera att undervisningen och forskningsprojektet var två olika parallella processer, och att det inte skulle påverka deras möjligheter att delta i undervisningen om de valde att inte delta i min studie. Eftersom jag på grund av covid-19 inte hade möjlighet att träffa föräldrarna personligen i samband med till exempel föräldramöten valde jag att spela in en film i vilken jag presenterade mig samt undersökningen jag planerade att göra. För de vårdnadshavare och elever som var intresserade fanns det möjlighet att tillsammans titta på den hemma. En förändring jag gjorde inför det andra läsåret var att jag också ställde en fråga i samtyckesbrevet kring hur eleverna och deras vårdnadshavare ställde sig till att bli filmade under lektionerna även om eleverna inte medverkade i studien, eftersom det innebär att jag enklare kunde dokumentera skeenden när eleverna rörde sig i klassrummet (Bilaga 4). I de fall dessa elever syns i filmerna har jag beskurit avsnitt i filmerna.

När det gäller kravet på konfidentialitet har jag följt det genom att ge deltagarna fingerade namn samt genom att förvara min forskningsdata på ett sätt som innebär att obehöriga inte kan ta del av dem och då följt riktlinjerna från Malmö universitet. Ett val som ytterligare stärker mitt arbete med att följa kravet på konfidentialitet är att min studie fokuserar på det eleverna gör i skolan och att jag inte har med någon information om elevernas sociala eller ekonomiska hemförhållanden (se också Öhman-Gullberg, 2008). Jag har också valt att bortse från etnisk eller språklig bakgrund. Slutligen har nyttjandekravet följts på så sätt att

insamlad forskningsdata används i enlighet med den information som deltagarna och elevernas vårdnadshavare samtyckt till (Vetenskapsrådet, 2017). I de deltagande klasserna varierar andelen elever som lämnat samtycke: 4xx (19/26); 4yy (25/26); 5x (12/18); 5y (15/23); 6c (20/25); 6y (10/21); 4x (16/21); 4y (16/20).

Studien har ett elevfokus. Även om det hade varit intressant att också ha fokus på lärarna är det inte möjligt, eftersom det är många i Burlövs kommun som känner till vilka lärare jag har samarbetat med och att det därför inte hade varit möjligt att tillfullo avidentifiera dem. Eftersom lärarnas undervisning syns i undersökningen valde jag dock att inhämta också deras samtycke och i samband med det betona att det var möjligt att delta i utvecklingsarbetet kring kameran som verktyg för att skapa mening och lära, utan att också ingå i min undersökning (Bilaga 2). Samtliga lärare som deltog i utvecklingsarbetet har lämnat samtycke. För att följa kravet på konfidentialitet har jag valt att kalla de medverkande lärarna ”läraren” i de fall deras handlingar är en del av de exempel jag använder i avhandlingens resultatkapitel. Att på det viset avidentifiera dem stärker också ytterligare avidentifieringen av de deltagande eleverna.

### *Situationella överväganden*

Situationella överväganden omfattar en förståelse av att varje situation är unik och att det därför i en forskningsprocess krävs en lyhördhet inför det oförutsägbara. Det innebär också att forskaren ständigt behöver reflektera och förhålla sig kritiskt kring sina etiska överväganden. För undersökningen innebar detta att jag fortlöpande påminde eleverna om varför jag fanns med och var tydlig när jag filmade och gjorde ljudupptagningar samt varför jag antecknade under lektionerna. Att eleverna var tydliga när de trots lämnat samtycke inte ville delta ser jag som ett tecken på att de förstod att det var de som avgjorde när de skulle medverka i min undersökning och själva kunde välja att avstå även om de och deras vårdnadshavare hade gett ett generellt samtycke till medverkan. I de fall elever kommunicerade att de inte längre ville delta var jag självklart lyhörd för det och riktade om kamerorna. Jag valde också att inte använda material om dessa elever som empiri. Det gällde även när elever på andra sätt än med ord kommunicerade att de inte ville synas, genom kroppsspråk eller genom att flytta sin stol (Walldén Hillström, 2020; Åkerfeldt & Boistrup, 2022). Vid något tillfälle bad elever också efter inspelade sekvenser mig att radera inspelat material,

vilket jag gjorde direkt när de var närvarande. Eleverna var då noga med att se till att jag också raderade filerna från papperskorgen.

### *Relationella överväganden*

Relationella överväganden har varit med från själva inledningen av arbetet med datainsamlingen och var en av de viktigaste anledningarna till att jag sökte lärare som själva uttryckte ett tydligt intresse av att samarbeta med mig. Det var också anledningen till att jag strävat efter att utforma samarbetet med dem på ett sätt som inte enbart skapade relevant data av god kvalitet, utan också skapade förutsättningar för dem till professionsutveckling samt undervisning av god kvalitet för eleverna. I linje med exempelvis McNiff (2013) utgår jag från att lärare besitter en mängd olika erfarenheter och kompetenser som forskningsstudier kan förvalta för att öka överförbarheten av resultaten. Vikten av att det ges möjligheter för olika perspektiv i en forskningsprocess eller ett utvecklingsarbete betonas av Bergman (2014), som pekar på betydelsen av kollaboration och menar att olika uppfattningar kan användas som tankeredskap. Jag strävade också efter att tidigt i arbetet introducera ett kritiskt perspektiv som en självklar del av arbetet, för att skapa ett utrymme för deltagarna att bidra med olika infallsvinklar och erfarenheter (Svensson, 2007). Att vilja ta plats och bidra i såväl ett utvecklingsarbete som i ett forskningsprojekt samt förändra sin undervisning kräver emellertid mod och lyhördhet av lärare. I mitt arbete med att skapa förutsättningar för lärarna att vilja delta i arbetet på ett sätt som gjorde att deras perspektiv, erfarenheter och kompetenser blev möjliga att förvalta i såväl skolans utvecklingsarbete som för mig som forskare var samarbetet med skolans processledare av stor betydelse. Med sin kunskap om skolans tidigare utvecklingsarbete samt relationer till kollegorna som ingick i samarbetet var det möjligt för processledaren att avgöra exempelvis när i tid och vad som kunde vara relevant för hans kollegor att läsa om eller hur mycket av den gemensamma tiden som skulle användas för gemensamt planeringsarbete. Exempelvis Svensson (2007) betonar närhetens betydelse för att förtroende ska utvecklas. Även i det avseendet var processledaren och relationerna som hen hade etablerat med sina kollegor av betydelse. Mitt eget relationsskapande med såväl lärarna som med deras elever underlättades av att jag hade möjlighet att vara mycket på skolan och att delta i undervisning tack vare att jag inte enbart var på skolan i rollen som doktorand, utan också deltog i skolans utvecklingsarbete som en del av mitt uppdrag i kommunens



kvalitetsteam. På så sätt fick jag möjlighet att skapa relationer till både lärare och elever genom att finnas med som en extra lärare samt att jag kunde möta lärarna i personalrummet och eleverna i exempelvis matsal och på raster (jmf Norris, 2019). Karakteristiskt för EDR-metodologin är att arbetet sker iterativt och i cykler, vilket också var det sätt jag och lärarna arbetade med målet att kunna förvalta de medverkande lärarnas perspektiv. För skolans del togs förslaget på utformning emot positivt, eftersom det iterativa och cykliska arbetet skapar förutsättningar för professionsutveckling.

En utmaning i relationen till eleverna har varit kommunikationen kring videodokumentationen. Det gäller särskilt det andra läsåret, eftersom jag då riktade kamerorna på samma sätt under hela insamlingsarbetet för att kunna skapa en kvalitativ videodokumentation av framför allt fokuselevernans arbete. Det innebar att några elever kände sig exkluderade. Av etiska skäl kunde jag inte heller vara tydlig med varför jag inte kunde rikta kamerorna mot vissa elevgrupper, eftersom jag inte ville avslöja vilka elever som inte samtyckt till medverkan. Det är också tydligt att eleverna har varit medvetna om att jag filmat dem. Mina erfarenheter i det avseendet liknar exempelvis Norris (2019). I likhet med eleverna i hennes undersökning interagerar också eleverna i min undersökning med kamerorna genom att vinka, le och göra miner. Eleverna i min undersökning interagerar dessutom genom att dansa, prata in i kameran, säga hej till kameran, kommer riktigt nära, visar fotografier, tittar på andra genom kameran och sätter också sin hand framför linsen för att betrakta den genom kameran. I bild 15 går en elev fram till kameran och berättar något med teckenspråk.



Bild 15. 211015.4y.KE4.44.50.IPH11.Skärdump 07.14

Eleverna har också lagt märke till om kamerorna vid något tillfälle var placerade på ett annorlunda sätt än under tidigare lektioner (211015.4y.KE4.02.12.IPH11a). Ur ett etiskt perspektiv är det problematiskt att flytta elevers fokus från undervisningen till forskarens dokumentationsprocess, och jag har därför strävat efter att göra det i så begränsad utsträckning som möjligt. Min strävan innebar exempelvis att jag valde att i princip inte filma det eleverna gjorde utanför klassrummet. Vid något tillfälle följde jag med eleverna med kameran, men upplevde då att eleverna blev för störda även om de sa att det gick bra. Det blev helt enkelt för tydligt att jag följde dem och registrerade vad de gjorde. En annan viktig grund till valet att inte rikta kamerorna i stunden mot det jag tror är särskilt betydelsefullt kan kopplas till studiens explorativa karaktär. Elevernas medvetenhet om kamerorna kan ha påverkat deras agerande och därmed också undersökningens resultat. Norris (2019) menar dock att vi inte kan uppträda vitt skilt från hur vi vanligtvis agerar även om vi kanske skriver finare eller förändrar vårt sätt att prata på något sätt under kortare stunder (Se också Broth et al., 2020). Dessutom samlade jag min empiri i elevgrupper där eleverna kände varandra och interagerade hela dagar, och om någon kraftigt hade förändrat sitt sätt att agera när kamerorna var på skulle förmodligen deras klasskamrater och lärare reagera.

Relationella överväganden omfattar också ett ansvar att föra tillbaka resultat till de som medverkat i undersökningen. När det gäller lärarna har jag gjort det löpande under arbetets gång samt kommer också att ge dem möjlighet att ta del av undersökningens resultat när den är avslutad.

#### *Utgångsetiska överväganden*

Tracy skriver: "Finally, ethical considerations continue beyond the data collection phase to how researchers leave the scene and share the results" (s. 847). En viktig fråga för mig som forskare har varit hur jag ska tillerkänna lärarnas bidrag dess rättmätiga värde när de nu inte synliggörs genom sina namn i avhandlingen (jmf Eriksson, 2018). McNiff (2013) rekommenderar exempelvis forskare att medverkande lärarna bör bli synliga med sitt bidrag till arbetet om de så önskar. I min roll som lektor i kommunen har jag därför arbetat för att ge de medverkande lärarna möjlighet att dela med sig av sina erfarenheter i den mån de önskar att göra det. Det har skett genom att de lärare som så önskade utformade och genomförde ett webinarium som Burlövs kommun anordnade i

samarbete med Film i Skåne och Svenska filminstitutet samt föreläste på en läskonferens anordnad av Högskolan Kristianstad. Lärarna har också prövat sina erfarenheter i mötet med nya elevgrupper och tillsammans med kollegor på den egna skolan samt på andra skolor och förskolor i kommunen. På Burlövs kommuns hemsida finns idag också en plats som samlar och presenterar lärarnas erfarenheter.

Nu följer avhandlingens kärna, det vill säga dess två resultatkapitel.

## MED FOKUS PÅ FOTOGRAFI

Detta kapitel inleder avhandlingens resultatdel och är det första av två resultatkapitel. Medan jag i det här kapitlet riktar ljuset mot ett urval av empirins fotografier och bilder, riktar jag i nästa resultatkapitel ljuset mot hur elever skapar mening i de literacyhändelser som uppstår när de fotograferar, redigerar och samtalar om fotografier.

”Fotografera *makt*”

”Visa *rädsla/frihet*”

”Redigera samman två fotografier”

”Gestalta *tro* och *stamfader*”

”Vad vill du förändra på skolan och varför?”

När eleverna som ingår i undersökningen får instruktionerna ovan av sina lärare inleds *semiosis*. Det finns något som eleverna uppfattar som ett *objekt*. Detta objekt gör de en *inre tolkning* av. Därefter väljer de en aspekt av objektet som de *representerar* genom användning av semiotiska resurser (Peirce, 1955). I relation till kontexten uppstår *literacyhändelser*, situationer i vilka elever skapar mening. Elevernas fotografier är ett av flera resultat av *semiosis* i literacyhändelser som uppstår när eleverna fotograferar och redigerar fotografier. Det innebär att jag ser fotografierna som *representationer* i en triad där *objekt* och *inre tolkning* utgör de andra delarna (Peirce, 1955. Se också avhandlingens teorikapitel). Andra resultat av *semiosis* i literacyhändelserna kan vara en reaktion på någon annans fotografi, ett undersökande av olika utsnitt eller att rita ett virus i sanden. I linje med det socialsemiotiska perspektivet utgår jag från att eleverna har valt att

representera sina tolkningar genom semiotiska resurser från den eller de teckenvärldar som de upplever som tillgängliga och mest lämpliga att uttrycka sig genom. Det innebär att fotografierna representerar aspekter av den inre tolkningen, inte tolkningen i sin helhet.

När det gäller analysen av fotografier finns det dessutom dimensioner av fotografiets affordans som har särskild betydelse när analysen görs med avsikt att undersöka vilken aspekt av ett fenomen som uppmärksammas i en representation. Att fotografera innebär ofta att omedvetet skapa ett överflöd av betydelse (Kress & van Leeuwen, 2021; Koppfeldt, 2005a). Det beror på att medan vi i skrift kan använda ord som *barn* eller *flicka* för att på ett generellt sätt representera en person, innebär fotografiets affordans att när ett barn exempelvis fotograferas i en skola är det alltid ett specifikt barn med ett visst utseende, vissa kläder med mera som fotograferas i en specifik miljö med ett visst golv, vissa färger på väggarna och så vidare. Kläder, golv och färg på väggar kan skapa betydelse på så sätt att de kan utgöra tecken som kan kopplas till tid eller kultur. I vissa situationer som när en reklamfotograf ska fotografera en modell kan fotografen ha stort inflytande även över resurser som kläder, val av miljöer med mera. Eleverna i min undersökning är mer begränsade när det gäller resurser som vem de fotograferar eller var, även om det finns situationer då elever medvetet också skapar betydelse genom val kopplat till kläder. I materialet finns det till exempel en elev som väljer att hämta sina svarta vantar när hen ska fotografera ett par händer som håller i ett galler (210217.6y.Sv2), och i 4y väljer några flickor att samla sitt hår under tröjornas huvor när de vill se ut som killar (211216.4y.Re5).

När det gäller analysen av fotografierna är detta möjliga betydelseöverskott något jag är medveten om. Min ambition med analyserna och tolkningarna av bilderna är inte att dra slutsatser kring elevernas intentioner med fotografierna eller kring huruvida deras användning av semiotiska resurser är medvetet eller omedvetet. I stället undersöker jag genom en metafunktionell analys vilka aspekter av fenomen som exempelvis *frihet* och *tro* som fotografierna riktar betraktarens uppmärksamhet mot. Den metafunktionella analysen görs med utgångspunkt i forskningsfrågorna: ”Vilka semiotiska resurser använder elever när de erfar och representerar världen genom fotografi?” och ”Hur skapar elever mening när de erfar och representerar världen genom fotografi?”. Analyserna görs i relation till situationskontexten, det vill säga det jag vet om uppgifterna som utgör utgångspunkten för arbetet med fotografierna och annat som jag bedömer

som relevant av min kunskap om kontexten. Dessutom tolkas fotografierna i relation till konventioner som formats av människor genom historien. Det innebär att ett fotografi kan tolkas på *ikonisk*, *symbolisk* eller *indexikal* nivå, vilket jag också tar upp i avhandlingens teorikapitel (Peirce, 1955). I tolkningen blir också möjligheten att tolka en semiotisk resurs eller representation som helhet *denotativt* eller *konnotativt* betydelsefull (Barthes, 1977). Att tolka en representation denotativt innebär att tolka en bild på en stol som just en stol, medan en konnotativ tolkning handlar om att i stället ta fasta på det som kan associeras med representationen. Om stolen är utsnidad i trä med ornament i långa flätade slingor med hög rygg och breda armstöd kan den associeras med vikingahövdingar och framstå som en symbol för makt.

I kapitlet besvaras ytterligare en forskningsfråga: ”Vilka affordanser för meningsskapande realiserar elever när de erfar och representerar världen genom fotografi?” Den frågan besvaras implicit när jag presenterar resultaten av den metafunktionella analysen i relation till de två andra forskningsfrågorna. När eleverna skapar, väljer och sammanför semiotiska resurser och genom sitt sätt att skapa mening riktar betraktarens uppmärksamhet åt något håll realiserar de också aspekter av fotografiets affordans. I slutet av kapitlet besvaras frågan också explicit när jag med utgångspunkt i resultaten av den metafunktionella analysen summerar vilka affordanser som elever realiserar när de skapar mening genom fotografi.

## **Urval av material och kapitlets disposition**

Efter en presentation av den metafunktionella analysmodellen följer sex avsnitt i vilka resultaten av analysen beskrivs.

I de fem första avsnitten presenteras ett urval av resultatet av den metafunktionella analysen som genomförts av empirins samtliga elevfotografier. Urvalet har gjorts för att exemplen tillsammans ska ge en så nyanserad bild som möjligt av vilka affordanser för meningsskapande som elever realiserar i literacyhändelser när de ges möjlighet att representera världen genom fotografi. Dessutom har urvalet av exempel skapat möjlighet att på ett transparent sätt visa hur analyserna genomförts och skapat möjlighet till fördjupning av de analytiska resonemangen. Utifrån samma princip har jag valt ut fotografier och bilder i de fem första avsnitten.

De fem första avsnitten inleds med en presentation av uppgiften som eleverna har utgått från i arbetet med avsnittets fotografier och bilder. Därefter presenteras resultaten och tolkningen av den metafunktionella analysen. I det sjätte resultatavsnittet sammanfattar jag vilka affordanser för meningsskapande som eleverna realiserar när de representerar världen genom fotografi.

## En metafunktionell analys

I teorikapitlet beskriver jag hur användning av semiotiska resurser i bilder kan synliggöras genom metafunktionella analyser av hur betydelse skapas *ideationellt*, *interpersonellt* och *textuellt* (Kress & van Leeuwen, 2021). I analysen av hur ideationell betydelse skapas fokuserar jag på vilka semiotiska resurser som representerar *deltagare* (människor, platser, miljöer, abstrakta företeelser, färger och former) och relationer mellan deltagarna.

I analysen av hur interpersonell betydelse skapas undersöker jag vilka semiotiska resurser som används för att etablera kontakt. Om människor finns med som deltagare skapas ett socialt band till den som betraktar fotografiet genom deltagarnas blickriktning. Om någon av deltagarna tittar in i kamerans lins innebär det en form av krav på engagemang från betraktaren, medan en annan blickriktning erbjuder betraktaren att kravlöst betrakta deltagaren (Björkvall, 2009; Kress & van Leeuwen, 2021). I analysen av mitt material skapas det sociala bandet inte enbart när människor finns med, utan också när endast ögon finns representerade, som i bild 31 på sidan 137.

Interpersonell betydelse skapas också genom val av avstånd, perspektiv och vinkel. Val av avstånd görs utifrån ett kontinuum, utan fasta avgränsningar. Att betydelse uppstår genom val av avstånd utgör ett tydligt exempel på betydelse som utvecklats över tid i samspelet människor emellan. Betydelsen som uppstår kan kopplas till vilket avstånd vi väljer till människor i olika situationer utifrån vilka relationer vi har till dem samt utifrån vårt syfte med kommunikationen (Lindstrand, 2006). När det gäller reception av film menar kognitionsforskaren Grodal (2003) att betydelsen av avstånd, och när det gäller panoreringar för filmens del, kan förklaras med att fotografen använder sig av likheten mellan hur det mänskliga ögat och kameran fungerar. En filmkamera kan således förflytta sig både horisontellt och vertikalt utan att det uppfattas

som betydelsebärande i sig, eftersom det påminner om hur ett öga rör sig. På samma sätt uppfattas en närbild som mer emotionellt aktiverande än en översiktsbild, eftersom närheten till ansiktet gör det möjligt att uppfatta dess uttryck på ett annat sätt än vad som är möjligt med en översiktsbild. Svårigheten att läsa av ett känslomässigt uttryck från långt håll kan innebära att det som representeras genom en översiktsbild kan uppfattas som mer objektivt skildrat. Betydelse som uppstår genom erfarenheter av att existera i världen beskriver Kress och van Leeuwen (2001, s. 74) som *erfarenhetsbaserad meningspotential*.

Med ambitionen att skapa tydlighet i den kommande presentationen av analysen utgår jag från en kategorisering av Björkvall (2009, ss. 39–46) för att kunna tydliggöra vilken betydelse som kan kopplas till olika sätt att beskära en bild. Björkvall skiljer mellan *personligt*, *socialt* och *distanserat* avstånd. Personligt avstånd skapas med val av extrema närbilder av till exempel en näsa samt närbilder som utgörs av en persons huvud samt ner till och med axlarna eller delar av dem. Socialt avstånd skapas när människor beskärs vid knäet eller syns i helfigur. Distanserat avstånd finns i bilder där människan utgör mindre än halva bilden. Medan en extrem närbild både kan skapa en upplevelse av intimitet eller upplevas som påträngande, upplevs relationen till någon som har fotograferats från långt distans som opersonlig.

När det gäller val av perspektiv kan det skapa betydelse kopplat till makt. Beträktaren ges makt när något eller någon fotograferas ovanifrån, medan det är den eller det fotograferade som ges makt när den eller det fotograferas från ett underifrånperspektiv. Även val av vinkel skapar betydelse. När vi betraktar någon som är fotograferad framifrån upplever vi oss vara en del av den personens värld. Däremot upplever vi oss som exkluderade om personen är fotograferad bakifrån (Björkvall, 2009). Dessutom kopplas också bedömningen av ett fotografis *validitet* till den interpersonella metafunktionen. Validitet handlar om vilka anspråk en representation gör på att representera verkligheten. När det gäller fotografi handlar det om så kallad *visuell sanning* (Kress & van Leeuwen, 2021, ss. 149–159). Björkvall (2009) menar att faktorer som färgmättnad, detaljrikedom, belysning, djup samt ljuskontrast påverkar ett fotografis validitet. Om man strävar efter att åstadkomma hög validitet, det vill säga en representation av något som upplevs som den naturalistiska verkligheten, bör man skapa ett högupplöst fotografi. Kress och van Leeuwen (2021) menar att vår bedömning av i vilken grad något upplevs



som en naturalistisk representation av verkligheten är formad av den standard som skapats av 35 millimeters fotografi när det gäller just faktorerna ovan som beskrivs av Björkvall.

När det kommer till textuell betydelse handlar det om hur semiotiska resurser används för att skapa *inre koherens* (med relation till varandra inom representationen) och *extern koherens* (i relation till kontexten). Relationer mellan olika deltagare kan skapas genom hur de placeras i förhållande till varandra. Centrering av en del av innehållet är ett sätt att visa att något har högt informationsvärde, och om en representation utgörs av två delar brukar det till vänster representera det som tas för givet, medan det som finns till höger står för det nya. Ett annat sätt att organisera det ideationella innehållet handlar om inramning och resurser för att skapa samband eller avgränsningar i en representation (van Leeuwen, 2005). För att visa på samband är det möjligt att exempelvis använda sig av *visuella rim*. Det innebär att likartade färger eller former kan användas för att visa på samband (Kress & van Leeuwen, 2021; van Leeuwen, 2005). Slutligen kan också *visuell framskjutenhet* användas för att visa att något är särskilt betydelsefullt. Visuell framskjutenhet kan skapas genom storlek, färg, fokus samt genom placering av något i förgrunden av en bild. Människor och särskilt det mänskliga ansiktet får dessutom särskild framskjutenhet och därigenom betydelse genom *psychological salience* enligt Kress och van Leeuwen (2021, ss. 58–59). Björkvall (2009, s. 101 & 103) lyfter fram att samma princip är giltig för kulturellt kodade symboler som kors.

Nu följer sex avsnitt i vilka jag presenterar resultaten av arbetet med forskningsfrågorna ”Vilka semiotiska resurser använder elever när de erfar och representerar världen genom fotografi?”, ”Hur skapar elever mening när de erfar och representerar världen genom fotografi?” och ”Vilka affordanser för meningsskapande realiserar elever när de erfar och representerar världen genom fotografi?”.

## ”Fotografera makt”

Läraren inleder lektionen med att säga att de har pratat om *makt* under tidigare lektioner, men att hen har insett att det inte är säkert att eleverna vet vad hen avser. Eleverna får därför i uppgift att under tio minuter ”Fotografera makt”. De får fotografera i klassrummet, inomhus på resten av skolan och på skolgården. Bilderna delas med läraren genom

inlämning till en digital whiteboard (201002.5x.Observationsanteckningar).<sup>8</sup>

Vilka aspekter av *makt* riktar bilderna uppmärksamhet mot och hur? Materialet består av tjugotre bilder, och av dem uppmärksammas särskilt fyra.

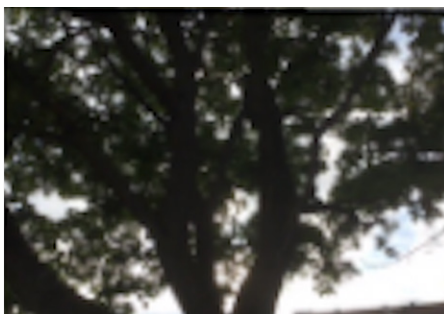


Bild 16. 201002.5x.Makt.Ronja2

I bild 16 ser vi en trädkrona som deltagare med ljus himmel som bakgrund. Fotografiets färger har låg mättnadsgrad och en nyans av svagt grönt anas i en annars svart-vit färgskala. Vid det nedre högra hörnet finns ytterligare en deltagare. Den deltagaren är förmodligen en del av en byggnad. Trädkronan är fotograferad underifrån, vilket skapar betydelse interpersonellt. Att trädkronan är centralt placerad i förgrund av bilden och dominerar fotografiet innebär från ett textuellt perspektiv att trädkronan får en visuell framskjutenhet. Den visuella framskjutenheten förstärks dessutom av kontrasten i färg mellan trädkronan och himlen. I relation till uppgiften "Fotografera makt" riktar bilden betraktarens uppmärksamhet mot trädkronan samt mot en dyster/hotfull/ dramatisk stämning, vilken skapas av färgernas låga mättnadsgrad och betraktarens underordnade position i förhållande till trädkronan.

Det finns även andra exempel i materialet på utsnitt av utomhusmiljön runt elevernas skola. I ytterligare ett fotografi är ett träd i fokus, men i det fotografiet är trädet inte lika dominerande. Dessutom är det trädet

---

<sup>8</sup> Efter lektionen skapade läraren filer av bilderna från den digitala whiteboarden, som hen mailade mig. Jag sorterade därefter bilder tagna av elever som inte medverkade i undersökningen och gjorde skärmdumpar av de andra. Förfarandet innebär att bilderna i det här materialet har sämre upplösning än bilderna i övrigt material.

fotograferat ur normalperspektiv. I materialet ingår ytterligare ett fotografi där trädkronor har en framskjuten plats ur ett textuellt perspektiv, men i det fotografiet finns en sol på central plats, och den tillmäts därför större betydelse än trädkronorna. En annan likhet mellan de fotografierna är att en känsla av underordning av betraktaren skapas. I övrigt finns miljöer representerade på ett objektivt sätt i vilka både växter, vägar och hus är representerade, utan att någon av de ideationella deltagarna får en särskilt framskjuten placering.

Utöver dessa fotografier finns det ytterligare fyra som utgörs av utsnitt av utomhusmiljöer. På tre av dem får elskåp en särskild betydelse, vilken skapas genom att eleverna valt att använda olika semiotiska resurser. Två av fotografierna är nästan identiska, förutom att det ena fotografiet har lägre upplösning än det andra. På dessa två, nästan identiska, fotografier får elskåpen en central betydelse, eftersom de är fotograferade på ett avstånd som innebär att de dominerar fotografiet. På elskåpet finns graffitti. Graffittin framstår som något med högt informationsvärde, eftersom den är centralt placerad. Blänk i fotografiet gör att graffittin är svår att tyda, men den skulle kunna utgöras av ett delvis inringat "SD" med ett kryss över. Det går inte att utläsa om elskåpet på det tredje av dessa elskåpsfotografier är samma elskåp som har fotograferats. Det beror på att det elskåpet har fotograferats på långt avstånd och är en ikonisk representation av en miljö som representeras av cyklar, häck, hus och så vidare. Att elskåpet får en visuell framskjutenhet på det fotografiet beror på att det är inringat med rött. Det fotografi som återstår av utomhusfotografierna är fotografiet nedan.



Bild 17. 201002.5x.Makt.Sophie

I bild 17 ser vi sand i gråskala som den primära deltagaren. I sanden finns en ritad version av coronaviruset. Virusets har fått ett ansikte genom att ögon och mun har ritats in i den mittersta cirkeln. Förekomsten av ansiktet får betydelse interpersonellt genom att det skapas ett socialt band mellan viruset och den som betraktar bilden. Interpersonell betydelse skapas också genom ett personligt avstånd till viruset som deltagare samt att det är fotograferat framifrån ur ett ovanifrånperspektiv. Textuell betydelse skapas genom den kontrast som uppkommer mellan de olika ideationella deltagarnas färger samt att det ritade viruset i sanden har en central placering och i stort sett fyller hela bilden. Utöver sanden och det ritade viruset finns inga andra deltagare som fångar betraktarens uppmärksamhet. I relation till uppgiften "Fotografera makt" riktar bilden betraktarens uppmärksamhet mot det ritade coronaviruset samt mot den dystra känslan som skapas av fotografiets färgmässiga gråskala. Den känslan utgör en kontrast mot virusets leende mun. I förhållande till viruset placeras betraktaren i överordnad position. Det finns ytterligare ett fotografi med en ikonisk representation av det ritade coronaviruset i sanden. Beroende på att viruset är fotograferat från ett ännu tydligare ovanifrånperspektiv betonas betraktarens överordnade position i än högre grad i den bilden.

Gråskalan i fotografiet av coronaviruset återfinns också i ett fotografi av en digital klocka i svart och silver. Klockan är fotograferad på ett avstånd som innebär att det i bilden enbart finns ikoniska representationer av klockan och den ljusgrå bakgrunden som den ligger på. Fotografen till den här bilden har valt att komplettera bilden med en text: "Jag tog bild på en klocka för att Man måste alltid komma i tid" (201002.5x.Lo). En likhet mellan den visuella och verbala representationen är *klocka*. I övrigt utgör texten en kompletterande representation på så vis att den genom valet av ordet *måste* visar att makt för den här fotografen har med tvång att göra. Texten skapar också en koppling mellan klockan som objekt och tvånget att vara i tid. Klockan som deltagare återfinns i ytterligare ett fotografi och är då fotograferad underifrån, vilket innebär att klockan positioneras som överordnad i förhållande till den som betraktar bilden/klockan.



Bild 18. 201002.5x.Makt.Elmin

I bild 18 ser vi fem rektanglar i olika färger vilka är numrerade 1–5. På rektanglarna står det exempelvis ”Helt tyst” eller ”Alla kan höra dig”. Rektangeln längst till höger syns inte i sin helhet. Ideationell betydelse skapas också genom att det i den undre delen av bilden finns en träfärgad hylla samt att det under den syns delar av lådor. På en av lådorna syns en etikett med något skrivet på, och på en annan finns det en trasig etikett. Dessa deltagare är fotograferade framifrån, vilket påverkar den interpersonella betydelsen. Textuell betydelse skapas genom att bilden visuellt är delad i två delar. Delarna skapas främst genom färgskillnader mellan de deltagare som är representerade i den övre respektive undre delen av bilden. Rektanglarna i den övre delen länkas samman till en helhet genom visuellt rim. Det visuella rimmets skapas genom rektanglarnas likartade layout samt genom att de är numrerade. Rektanglarnas starka färger utgör en kontrast gentemot färgen på hyllan nedanför, vilket bidrar till bildseriens visuella framskjutenhet. I relation till uppgiften ”Fotografera makt” riktar bilden betraktarens uppmärksamhet mot de fem lapparna i färg. De övriga deltagarna får i den här bilden framför allt betydelse genom att de är medskapare till kontexten skola eller någon annan form av verksamhet som organiseras genom lappar som anger olika ljudnivåer eller lådor som märks upp med etiketter. De färgade rektanglarna återfinns på ytterligare två bilder, men de är då fotograferade mer uppifrån. Att lapparna är fotograferade mer uppifrån innebär att också de lappar som nu enbart anas på hyllan i bild 18 träder fram som deltagare. De lapparna används för att dela in klasser i grupper. Valet av ett annat perspektiv innebär också att texten på lapparna är svårare att läsa, vilket innebär att textens betydelse minskar.



Bild 19. 201002.5x.Makt.Ronja1

I bild 19 ser vi två suddiga bronsfärgade mynt med olika sidor vända uppåt. Mynten ligger på en träfärgad yta. Tillsammans skapar mynten och den träfärgade ytan fotografiets ideationella betydelse. Interpersonell betydelse skapas genom att mynten är fotograferade snett uppifrån på nära avstånd. Textuellt får de båda mynten en framskjuten placering, eftersom det inte finns något annat som drar till sig uppmärksamhet. Dessutom är de centralt placerade. I relation till uppgiften ”Fotografera makt” riktar bilden betraktarens uppmärksamhet mot mynten. Eftersom mynten är nästan identiska drar även skillnaden till sig betydelse, det vill säga att de ligger med olika sidor uppåt. Myntens suddiga framtoning innebär dock att det inte är möjligt att också identifiera vilka mynt som har fotograferats, och eftersom referenspunkter i bilden saknas kan vi inte heller avgöra hur stora de är. Det finns ytterligare två bilder där ikoniska representationer av mynt framställs som betydelsebärande. I materialet kring denna uppgift ingår även bilder med ikoniska representationer av schema, översiktskarta av skolan samt skolans regler.

### Vilka aspekter av *makt* riktar fotografierna uppmärksamhet mot och hur?

Sammantaget riktar fotografierna av makt betraktarens uppmärksamhet mot ikoniska representationer av miljöer och objekt som eleverna har runt sig. Representationerna utgörs både av utsnitt i den befintliga miljön och av utsnitt av iscensättningar, som exempelvis av mynt, vilka eleverna skapat efter att de fick uppgiften att fotografera makt. Några av miljöerna har dekontextualiserats genom exempelvis val av avstånd eller perspektiv, men många innehåller också kontextuella markörer för skola. Alla bilder är emellertid inte ikoniska representationer av miljöer och

objekt som eleverna har runt sig. Det finns ett undantag, vilket utgörs av coronaviruset som har ritats i sand och fotograferats.

En möjlig tolkning av elevernas fotografier på en generell nivå är att uppmärksamheten riktas mot fenomen som på något sätt kan påverka eleverna. Några av bilderna tolkar jag då på ikonisk nivå som att solen och miljöer med träd, vägar med mera kan påverka eleverna på olika sätt. Andra representationer tolkar jag i stället som index. Ett indexikalt tecken representerar genom orsakssamband (Peirce, 1955). Jag menar att när uppmärksamheten riktas mot exempelvis schema, korten med olika ljudnivåer eller klockan på klassrumsväggen kan dessa representationer tolkas som index på att någon vill kontrollera eller har påverkan på elevernas liv (se till exempel bild 18). Utöver dessa representationer finns det också representationer vilka jag tolkar som symboler. Det ritade coronaviruset är ett sådant exempel. En symbolisk relation mellan det som representeras och en representation skapas genom konventioner, överenskommelser om betydelse som vuxit fram mellan människor över tid (Peirce, 1955). I det här fallet är bilden av viruset en symbol som skapades under en kort tid då viruset fick mycket uppmärksamhet och många former av avbildningar gjordes av viruset (bild 17). Utöver dessa representationer som uppmärksammar olika former av fenomen som kan påverka eleverna finns det också representationer som i stället riktar uppmärksamheten mot upplevelsen av att vara utsatt för makt eller utöva den, vilket skapas genom deltagare som fotograferas underifrån (bild 16) eller ovanifrån (bild 17). Även upplevelser av dystyret representeras genom några bilder (bild 17).

## **”Visa rädsla/frihet”**

Innan eleverna i klassen 4xx påbörjar arbetet med att ”Visa rädsla och frihet” genom fotografier projicerar läraren bilder på whiteboarden som hen själv har tagit. Läraren berättar att när hen tog bilderna tänkte hen till exempel på mörker och ljus samt vinklar. När hen pratar om vinklar säger hen att om man fotograferar någon underifrån ser den personen större ut. Läraren säger att hen vill att eleverna ska tänka på hur de tar bilderna. De kan till exempel tänka på vilka vinklar de använder när de fotograferar, på ljuset och om de ska ha någon speciell min. Eleverna kan vara i klassrummet, korridoren och på skolgården när de fotograferar, och de ska fotografera så många bilder som de hinner under femton minuter.

Läraren berättar också att efter att de har fotograferat ska de välja de bästa bilderna och visa dem i sin basgrupp. Basgrupperna består av 3–5 elever som samarbetar med varandra i olika ämnen under en längre tid. Eleverna ska fotografera själva, men får samarbeta med andra. I slutet av lektionen lämnar eleverna in sina bilder i *en* uppgift som läraren har skapat i det digitala rummet Classroom. Det innebär att det är möjligt att se vem av eleverna som har lämnat in vilka fotografier, men inte vilka bilder som visar frihet respektive rädsla (201210.4xx.Observationsanteckningar). Utöver att Classroom används för inlämning av digitala texter, bilder med mera använder lärarna på skolan också Classroom när de vill dela uppgifter eller material med eleverna.

Vilka aspekter av *rädsla* och *frihet* riktar bilderna uppmärksamhet mot och hur? Det ingår tjugonio bilder i materialet som ligger till grund för avsnittet om rädsla/frihet. I det här avsnittet ges exempel på fem par fotografier som är fotograferade och inlämnade av fem olika elever.



Bild 20. 201210.4xx.Rädsla/frihet.Albin2

I bild 20 ser vi framför allt insidan på en vitgrå toalettstol. I toalettstolens mitt syns dessutom vatten. Strax ovanför vattnets högra kant syns en bajsfläck. Det finns också andra fläckar eller färgskiftningar i bilden som skapar ideationell betydelse. Interpersonell betydelse skapas av att toalettstolen är fotograferad ur ett ovanifrånperspektiv. Ur textuellt perspektiv dominerar toalettstolen bilden. Störst visuell framskjutethet har emellertid bajsfläcken, eftersom den med sin mörkare färg utgör en



kontrast mot toalettstolens ljusa yta samt dessutom har en relativt central placering. I relation till uppgiften ”Visa rädsla/frihet” riktar fotografiet betraktarens uppmärksamhet mot en bajsfläck i en toalettstol. Valet av utsnitt innebär att kontextuella markörer saknas som kan berätta något mer om platsen som toaletten finns på. Toalettstolen skulle således kunna finnas var som helst.



Bild 21. 201210.4xx.Rädsla/frihet.Albin1

I bild 21 ser vi ett barn som ligger ner på en sandad plan med uppdragna ben och ansiktet bortvänt från kameran. Hen har på sig svarta byxor och en grön tröja. Ideationellt skapas också betydelse av att det i bildens nedre högra hörn finns en del av en metallstång. På andra sidan om barnet finns en asfalterad gång. Bakom gången syns delar av en byggnad med flera fönster som är upplysta inifrån, medan resten av det ideationella innehållet representeras av färger med låg mättnadsgrad. I ett av fönstren syns ett barn som ser ut att titta ut på skolgården. Interpersonell betydelse skapas genom att barnet som ligger ner är fotograferat på distanserat avstånd, ovanifrån samt från sidan. Dessutom skapas interpersonell betydelse genom att barnet tittar bort från betraktaren. Bilden är fotograferad på ett sätt som visar att den som håller i iPaden inte har fotograferat den rakt framifrån, utan har ställt sig lite till höger om samt vridit på iPaden. Textuellt utgörs bilden huvudsakligen av två delar som uppstår genom den färgmässiga skillnaden mellan skolbyggnaden och gången samt den grusade planen. Utöver att barnet får visuell framskjutenhet genom att vara just ett barn får hen också en visuell framskjutenhet, eftersom hen ligger där de två delarna av bilden möts

samt eftersom hens klädsel skapar en färgmässig kontrast till ytorna omkring hen.

I relation till uppgiften ”Visa rädsla/frihet” riktar fotografiet betraktarens uppmärksamhet mot ett barn som ligger ensamt på en sandad plan. Genom de använda interpersonella resurserna skapas distans mellan betraktaren och barnet i bilden. En känsla av utsatthet skapas som kan förklaras med att utöver de semiotiska resurserna avviker också handlingen att lägga sig ner med huvudet i sanden själv på en skolgård från det som barn brukar göra. Den negativa känslan av utsatthet förstärks av den låga mättnadsgraden i bildens färger. Dessutom är barnet ensamt på en plats där barn ofta är i grupp. Det finns inget i bilden som kan förklara varför barnet ligger ner, och eftersom ansiktsuttrycket inte är en del av det ideationella innehållet kan vi inte ta del av hur barnet själv förhåller sig till situationen. Känslan av utsatthet förstärks ytterligare av att det finns ett barn som står inne i den upplysta skolan och tittar ut på barnet som ligger ner i sanden. Inte heller det barnets förhållningssätt till barnet som ligger ner framkommer, eftersom barnet är fotograferat på ett avstånd som innebär att ansiktsuttrycket inte representeras. Utöver avståndet dem emellan skiljs de också från varandra av en glasdörr.



Bild 22. 201210.4xx.Rädsla/frihet.Ana2

I bild 22 ser vi ett barn som hoppar ner från ett skåp. Hens armar sträcks bakåt, och håret flyger upp bakom hen. På sig har hen en rosa tröja och svarta byxor. Fötterna, byxorna och tröjan är suddiga. Runt hen finns en del av en skolkorridor med skåp och dörrar som leder ut. Dörrarna har glasfönster. Dessutom skapas ideationell betydelse genom att vi genom fönstret på en av glasdörrarna ser ett barn med röd tröja. Barnet håller en

iPad framför ansiktet. Ur interpersonellt perspektiv fotograferas barnet som hoppar från sidan, något underifrån på socialt avstånd. Det upprättas ingen kontakt med blicken mellan henne och betraktaren. Ur ett textuellt perspektiv får barnet som hoppar en visuell framskjutenhet, eftersom hen är centralt placerad i bildens förgrund.

I relation till uppgiften ”Visa rädsla/frihet” riktar fotografiet betraktarens uppmärksamhet mot barnet som hoppar och hoppet som handling. Hoppet som handling förstärks av att barnet är i luften, de bakåtsträckta armarna och att håret flyger bakåt. Interpersonellt får det också betydelse att fötterna och tröjan är suddiga, eftersom det påverkar bildens validitet. I detta sammanhang innebär det att hoppet som handling ytterligare förstärks, eftersom de suddiga partierna i bilden beror på att iPadens kamera är begränsad och inte förmår att med skärpa fotografera det som är i rörelse. Det framkommer också att det är från skåpen hen hoppar samt att detta sker i en skolmiljö. Eftersom barnet är fotograferat från sidan, och hens blick inte riktas mot kamerans lins placeras vi i en position där vi betraktar det som sker. Om användningen av de semiotiska resurserna tolkas i förhållande till situationskontexten är det relevant att känna till att eleverna på skolan inte får stå på, sitta på eller hoppa från skåpen.



Bild 23. 201210.4xx.Rädsla/frihet.Ana1

I bild 23 ser vi ett barn som springer ut från en skolbyggnad. Hen har på sig en rosa tröja och svarta byxor. Det vänstra benet är längre bak än det högra. Båda fötterna är i luften, och de är suddiga. Till vänster om barnet finns delar av en innervägg, dörrkarm och en teglad yttervägg. Till höger finns en öppen glasdörr. Barnet springer på grå asfalt i riktning mot en samling buskar och träd på andra sidan asfalten där det finns ett

fotbollsmål. Bakom samlingen av buskar och träd syns delar av ett hus precis i linje med det springande barnet. I bilden finns också en gräsyta och en barackbyggnad till höger om barnet. Allt det vi ser i bilden skapar gemensamt den ideationella betydelsen. Ur ett interpersonellt perspektiv är barnets blick vänd bort från den som fotograferar. Barnet är fotograferat bakifrån ur ett normalperspektiv på ett socialt avstånd. Ur ett textuellt perspektiv är det barnet som får visuell framskjutenhet. Det beror främst på den centrala placeringen samt att framskjutenheten också förstärks av att linjerna från dörröppningen bildar en ram kring hen samt att lyktstolpens svarta linje betonar barnets kropp, eftersom den leder ner mot den.

I relation till uppgiften ”Visa rädsla/frihet” riktar fotografiet betraktarens uppmärksamhet mot ett barn som springer bort från något och mot något som finns utanför den skolmiljö hen startar i. Som betraktare stängs vi ute från hens värld, och barnet rör sig också i riktning från oss. Att barnet är i rörelse förstärks av de suddiga fötterna som dessutom är i luften. Eftersom vi inte ser barnets ansikte vet vi inte hur hen förhåller sig till situationen. Sammantaget menar jag att det skapas en känsla av flykt från skolan som miljö eller från något som har hänt på skolan.



Bild 24. 201210.4xx.Rädsla/frihet.Kim1

I bild 24 ser vi ett barn som sitter i ett skåp med ryggen mot betraktaren. Barnet böjer sin rygg och sitt huvud in mot skåpet. På sig har hen en vit och svart tröja med svart huva. Huvan är uppdragen över huvudet.

Ideationell betydelse skapas också genom att skåpet som barnet sitter i är grått. Dörren till skåpet är öppen, och kanten på den gula dörren syns till höger om barnet. Till vänster om skåpet finns ett annat skåp med stängd gul dörr, och ovanför skåpet syns en ljusgrön vägg. Till höger finns delar av golv och en öppen dörr. Interpersonell betydelse skapas genom att barnet inte tittar genom kamerans lins samt genom att hen är fotograferad bakifrån från ett socialt avstånd samt något ovanifrån. Textuellt får det ihopkrupna barnet i skåpet betydelse på grund av den centrala placeringen. Den visuella framskjutenheten förstärks av att skåpet hen sitter i ramar in av kontrasten mellan barnets kläder/det gråa skåpet och färgerna runt omkring. Den visuella framskjutenheten förstärks också av barnets vita tröja. Däremot blir barnets huvud nästan till en del av skåpet, eftersom den svarta huven och de gråa partierna i skåpet framstår som ett gemensamt färgparti i bilden. Sett till koherens är den inre koherensen stark, men när det gäller den externa koherensen uppstår en spänning, eftersom elever inte brukar krypa in i sina skåp.

I relation till uppgiften ”Visa rädsla/frihet” riktar fotografiet betraktarens uppmärksamhet mot ett barn som sitter i ett skåp på en skola. En upplevelse av instängdhet och utsatthet skapas genom barnets ihopkrupna kroppsspråk, det valda ovanfrånperspektivet samt det trånga utrymmet. Detta betonas genom avståndet som skapas av att barnet är bortvänt och av att barnet positioneras som den som betraktas. Det skapas inte betydelse kring anledningen till att barnet krupit ihop i skåpet, och eftersom det är en handling som avviker i kontexten som representationen skapas i betonas själva handlingen ytterligare och väcker frågor och nyfikenhet. Dessutom finns det inga semiotiska resurser som visar vem barnet är och på grund av likheterna i färger mellan delar av barnets kläder och skåpet upplöses nästan barnet och blir till ett med skåpet.



Bild 25. 201210.4xx.Rädsla/frihet.Kim2

I bild 25 står ett barn framåtlutat uppe på en träfärgad klätterställning med stegpinnar och ytterkant i grönt. Barnets överkropp är suddig. Hen har mörka skor och byxor på sig samt en svartvit tröja med svart huva. Huvan är uppdragen över huvudet. Varken personens ansikte eller händer syns i bilden. Dessutom skapas ideationell betydelse genom att vi ser en klätterställning som står på en grusad plan. I bildens bakgrund finns en skolbyggnad med flera fönster som är upplysta inifrån. I bilden finns också en asfalterad gång samt gräs mellan skolbyggnaden och den grusade planen. Ovanför skolbyggnaden syns en himmel som skiftar i gråblått. Interpersonell betydelse skapas genom att personen i bilden inte tittar på betraktaren samt att hen är fotograferad från sidan på ett personligt avstånd samt att personen är fotograferad något underifrån. Textuellt får klätterställningens gröna stegpinnar en visuell framskjutenhet, eftersom klätterställningen är centralt placerad i förgrunden av bilden samt att den gröna färgen skapar en kontrast till färgskalan som skapas av de andra ideationella deltagarna. Även om barnets ansikte inte syns får barnet som deltagare också en stark visuell framskjutenhet, eftersom hen är ett barn och tydligt är i rörelse. Den inre koherensen minskas av det suddiga i bilden, medan den externa koherensen är stark.

I relation till uppgiften ”Visa rädsla/frihet” riktar fotografiet betraktarens uppmärksamhet mot ett barn i rörelse uppe på en klätterställning på en skolgård. Det skapas en distans mellan barnet och oss som tittar, eftersom det inte framgår vem barnet är och barnet positioneras som den som

betraktas. Inte heller när det gäller den här bilden finns några identitetsmarkörer förutom barnets storlek och kläder.



Bild 26. 201210.4xx.Rädsla/frihet.Mahdi1

I bild 26 domineras fotografiet av ett barns ansikte och axlar som nästan fyller hela bilden. Barnet lutar huvudet något framåt, tittar uppåt samt ler. Hen har på sig en blå tröja med vit krage. Ideationell betydelse skapas också genom att vi till vänster och höger om ansiktet ser delar av en grusad plan, gräsmatta samt träd. På gräsmattan står ett bord med bänkar. Interpersonell betydelse skapas genom att barnet tittar rakt in i kameran samt genom att bilden är fotograferad på personligt avstånd rakt framifrån ur ett normalperspektiv. Textuellt skapas betydelse genom ansiktets centrala placering samt att det fyller nästan hela bilden. Blicken får en särskilt framskjuten betydelse, eftersom ögonen återfinns nästan i mittlinjen av bilden. Den inre koherensen i bilden är stark, och den externa koherensen påverkas något av att barnet är fotograferat på ett närmare avstånd än vad som är brukligt samt av att valet av utsnitt och perspektiv innebär att proportionerna i ansiktet förskjuts och att exempelvis kinder och näsa ser större ut jämfört med vad de vanligtvis gör.

I relation till uppgiften ”Visa rädsla/frihet” riktar fotografiet betraktarens uppmärksamhet mot barnet och barnets blick samt ansiktets förskjutna proportioner. Dessutom riktas uppmärksamhet mot den gräns som passeras genom närheten till kameran, vilket skapar en påträngande effekt. Genom barnets leende och blick på betraktaren framstår det som att hen är medveten om det.



Bild 27. 201210.4xx.Rädsla/frihet.Mahdi2

I bild 27 befinner sig ett barn uppe i luften med benen uppdragna under sig. Hen ser ut att le och har armarna sträckta uppåt. På sig har hen blå byxor och en grön tröja med ett svartvitt tryck. Under barnet finns en grusad plan och bakom den en grön gräsmatta med träd och buskar på. Ideationell betydelse skapas dessutom av att det mellan träden syns delar av en lyktstolpe samt träd med gröna löv. Till höger om barnet och trädet syns delar av en byggnad med fönster som är upplysta inifrån av ett gult sken. Interpersonell betydelse skapas genom att barnet är fotograferat framifrån från ett distanserat avstånd samt något underifrån. Det skapas också betydelse genom att barnet tittar på den som betraktar bilden och på det sättet riktar en uppmaning till den som betraktar bilden. Ur textuellt perspektiv får barnet en visuell framskjutenhet på grund av sin centrala placering, men det får också skenet från fönstren på grund av att det gula skenet bryter av mot den annars mörkare färgskalan.

I relation till uppgiften ”Visa rädsla/frihet” riktar fotografiet betraktarens uppmärksamhet mot hoppet som handling. Det gröna på barnets tröja binder samman hen med det gröna gräset och det gröna i buskarna och träden bakom. Barnet hoppar förmodligen på en skolgård, men vi får inga ledtrådar till varför hen hoppar och därför blir själva hoppet, att hen befinner sig i luften, det mest betydelsefulla.





Bild 28. 201210.4xx.Rädsla/frihet.Leila1

I bild 28 sitter ett barn under ett bord mot en ljusbrun vägg med benen uppdragna mot sig. Ideationell betydelse skapas också genom att hens ansikte har ett neutralt uttryck, och att hen håller armarna runt sina knän. Kläderna är svartvita och skorna vita. Barnet sitter på ett gulmelerat golv. På båda sidorna om hen syns delar av grå hyllor, och på båda sidor om hens huvud finns lådor med en träfärgad kant. Interpersonell betydelse skapas genom att ansiktet är fotograferat framifrån, men blicken möter inte kamerans lens. I stället tittar hen neråt snett framför sig. Ideationell betydelse skapas också genom att hen är fotograferad framifrån på ett socialt avstånd ur ett ovanifrånperspektiv. Textuellt skapas betydelse genom att barnet sitter i mitten av bilden. Särskild betydelse får hens ansikte, eftersom huvudet ramas in av de linjer som bordskivan ovanför hens huvud bildar tillsammans med de träfärgade lådorna. Bildens inre koherens är stark. När det gäller den externa koherensen skapas en spänning i förhållande till handlingen att sätta sig under bordet och krypa ihop där, eftersom det inte tillhör de vanliga handlingarna i skolmiljön även om det kan inträffa.

I relation till uppgiften ”Visa rädsla/frihet” riktar fotografiet betraktarens uppmärksamhet mot ett barn som satt sig under ett bord och krupit ihop där. Betydelsen av handlingen stärks eftersom det också är något avvikande med den, vilket gör att det väcks frågor kring varför hen har satt sig där. Utöver det skapar valet av ovanifrånperspektiv en känsla av underläge. Denna känsla förstärks dels av barnets ihopkrupna kroppsposition och till viss del också av hens ansiktsuttryck, dels av placeringen i ett trångt utrymme och inramningen av barnets ansikte. Jag menar att detta sammantaget representerar någon som upplever sig vara

utsatt och/eller i underläge. Som betraktare placeras vi i en position där vi betraktar barnets utsatthet.



Bild 29. 201210.4xx.Rädsla/frihet.Leila2

I bild 29 syns ett par svarta kängor som hänger fritt i luften. Utöver kängorna utgörs det ideationella innehållet av att vi ser en bit av en persons ben samt byxor. Bakom kängorna syns en bit mark med stora buskar och några träd. På marken är det löv, och mellan träden skymtar delar av ett hustak. I buskaget syns en öppning, vilken möjligtvis kan vara en gång mellan buskarna. Färgerna i bilden har en låg mättnadsgrad. Interpersonellt skapas betydelse genom att kängorna är fotograferade på ett nära avstånd, rakt framifrån och ur ett normalperspektiv. Det finns inga ögon som kan skapa ytterligare interpersonell betydelse. Textuellt skapas betydelse genom att kängorna är placerade i mitten av bilden samt i förgrund. Det skapas inte någon koppling mellan kängorna och de andra ideationella deltagarna, och de fungerar därför främst som kontextuella markörer. Både den inre och externa koherensen är stark.

I relation till uppgiften ”Visa rädsla/frihet” riktar fotografiet betraktarens uppmärksamhet mot ett par svarta kängor som hänger fritt. Det framkommer inte vem kängorna tillhör eller hur personen hänger för att kängorna ska hänga fritt, inte heller hur personen förhåller sig till situationen. Den betydelse som främst skapas är därför ”sväva fritt i luften”.

## Vilka aspekter av *rädsla* och *frihet* riktar fotografierna uppmärksamhet mot och hur?

Sammantaget riktar fotografierna uppmärksamheten mot både lika och olika aspekter av dessa känslor med både lika och olika semiotiska resurser. På de allra flesta bilderna representeras situationer som eleverna har iscensatt med människor som deltagare. Att använda människor som semiotisk resurs innebär alltid att ett socialt band skapas mellan den eller de som deltar i bilden och de som betraktar den. Betydelsen av det kan variera och som vi ser får den en särskild betydelse i tolkningen av flera av bilderna som exempelvis av bild 21. Att använda människor som semiotisk resurs innebär också att det skapas möjligheter att förutom blick också använda kroppsspråk och ansiktsuttryck för att skapa betydelse. Även kläder och utseende kan fungera som semiotiska resurser. Det finns flera exempel på hur situationerna som har skapats representerar känslor som att vara trängd, utsatt eller instängd och där kroppsspråk får stor betydelse. Dessa bilder kan å ena sidan tolkas som symboler för en känsla som kan associeras till rädsla eller frihet, å andra sidan som ett index på att något har hänt som har gett upphov till känslan eller till att en person exempelvis upplevt rädslan och krupit in under ett bord. Det finns också exempel på bilder som representerar olika former av handlingar som att hoppa, vara i rörelse, fly, slå eller att bli utsatt för andras handlingar som att bli slagen eller instängd. Dessa bilder kan tolkas som exempel på representationer av situationer i vilka vi kan uppleva känslor som rädsla eller frihet och kan då tolkas på ikonisk nivå. En representation av flykt kan emellertid också tolkas som ett index på att något har hänt som har skapat rädsla.

Alla fotografier är utsnitt av tid och rum (Sontag, 1977, s. 22). När det gäller bilderna i makt-materialet tolkar jag dem som att utsnittet har gjorts för att rikta uppmärksamheten mot något som påverkar eleverna som personer eller utgör index eller symboler för påverkan. Det som har betydelse är det vi kan se i fotografiet i förhållande till makt som fenomen. När det gäller bilderna som visar rädsla eller frihet förhåller många av dem sig på ett annat vis genom att påminna oss som betraktare att det finns ett så kallat *negativt rum* (Cornell et al., 1988, ss. 249–250; Koppfeldt, 2005d, s. 136). Ett negativt rum är det som finns utanför bildens utsnitt. Att beskära något, som att exempelvis enbart visa armen på den som slår, kan vara ett sätt att avidentifiera den som slår och på så sätt skapa en mer generell representation av våld. I fotografierna från

materialet ”Visa rädsla/frihet” används också andra resurser för att avidentifiera någon eller något och på så sätt skapa mer generella representationer. Det gäller exempelvis bild 25 där tröjans luva, suddighet och valet av kläder innebär att ansiktet inte syns och inte heller andra tydliga identitetsmarkörer framträder. Att beskära något innebär emellertid inte enbart att betydelse kan skapas som innebär att representationen kan tolkas som mer generell, utan också att det kan skapa en nyfikenhet för bilden och öppna upp för många möjliga tolkningar. Det finns exempelvis ett fotografi med en hand som stänger ett skåp, men vi får inte se vem som stänger eller hur den personen förhåller sig till situationen. På så vis kan bildens rum expandera i mötet med en mottagare. Även fotografiets tid kan expandera som när det gäller de bilder som kan tolkas som index på att något har skett som innebär att en person exempelvis flyr från något som i bild 23. Då kan frågor ställas kring vad personen har varit med om. På samma sätt kan fotografiets tid sträcka sig mot framtiden. Vad kommer hända med personen som hänger ner från trädet och ser ut att vara på väg att trilla ner?

En annan resurs som eleverna återkommande använder i bilderna är rummet som semiotisk resurs. Platser kan användas i förhållande till hur en person placeras för att skapa en känsla av utsatthet eller instängdhet. Platser kan dessutom användas för att förstärka en upplevelse av frihet i relation till situationskontexten. I ett flertal bilder representeras elever som hoppar från skåp, och eftersom eleverna på skolan inte får vara uppe på skåpen kan deras val att bryta mot regeln fungera som semiotisk resurs. Att hoppa från ett skåp kan då tolkas som ett sätt att känna sig fri och inte behöva begränsas av en regel. Det finns även andra exempel från bilderna som visar hur barnen i bilderna agerar på ett sätt som de inte vanligtvis gör som när de kryper in i skåp eller lägger sig ner i sanden. Dessutom väljer de att iscensätta situationer som i sig bryter mot normer och regler när de låtsas bli slagna eller slå någon.

## **”Redigera samman två fotografier”**

Eleverna arbetar med att göra egna bilderböcker på engelska i vilka de ska kombinera redigerade bilder med text. Innan eleverna påbörjar arbetet med de egna böckerna får de i uppdrag av läraren att först fotografera en bakgrund och något i klassrummet och sedan redigera samman de två fotografierna i appen Sketchbook. Därefter ska de redigera samman ett

fotografi av något de har ritat med ett fotografi av något annat de fotograferar i klassrummet. Läraren har ett fotografi uppe på whiteboarden under tiden hen instruerar eleverna med ett exempel på hur hen har redigerat in en tecknad figur i ett fotografi på en klätterställning. Läraren uppmanar eleverna att de ska hjälpa varandra under lektionen, eftersom hen vet att de har olika erfarenheter av att arbeta med programmet. Syftet med denna lektion är att eleverna ska bli förtrogna med de funktioner av appen som de behöver behärska för att de ska kunna redigera samman två fotografier med varandra när de skapar sina bilderböcker (210219.4yy.Observationsanteckningar).

Mot vad riktar de redigerade bilderna uppmärksamhet och hur? I det här avsnittet presenterar jag analyserna och tolkningarna av Sketchbook-materialet. Materialet består av trettiotvå bilder, och av dem uppmärksammas särskilt sju.



Bild 30. 210219.4yy.Sketchbook.Otto

I bild 30 ser vi en svart flaska med vit text och blå kork. Det finns också två ljusare ytor vid nederkanten av flaskan. Utöver det skapas ideationell betydelse genom en träfärgad yta bakom flaskan. Över den träfärgade ytan finns ett ljust fält, och över det ett tunt vitt fält med en svart list över. Längst till vänster på listen finns en pilliknande symbol samt texten "Gallery". Flaskan går lite nedanför den linje som den träfärgade ytan utgör och ovanför den ljusa ytan. Den svarta listen går utanför de linjer som skapas av de andra ideationella deltagarna. Interpersonell betydelse skapas genom att bilden är fotograferad på nära avstånd ur ett normalperspektiv. Av interpersonell betydelse är dessutom att bildens validitet påverkas av att det syns spår av det fotografi som flaskan

ursprungligen var en del av. Textuellt framstår de olika ideationella deltagarna som separerade från varandra, förutom den träfärgade respektive ljusa ytan. Både bildens inre och externa koherens påverkas negativt av det faktum att flaskan, listan och ytorna är separerade från varandra samt att flaskan inte står på något. Flaskan får en visuell framskjutenhet på grund av att den är centralt placerad och att den tar upp en stor del av bildens utrymme.

I relation till uppgiften ”Redigera samman två fotografier” riktar fotografiet betraktarens uppmärksamhet mot tre olika delar som är ihopsatta. Att både den inre och externa koherensen är låg innebär också att det tydligt framkommer att fotografiet har redigerats. Flaskan hade kunnat sväva i luften, men eftersom det dels är delar kvar av det ursprungliga fotografiet i flaskans nederkant, dels inte framkommer vad som finns under flaskan uppnås inte heller effekten av en svävande flaska. Listan med ”Gallery” fungerar dessutom som ett index på att bilden är skapad i Sketchbook.

Det finns fler bilder i materialet där de skapade semiotiska resurserna och det sätt som det har sammanförts på visar att uppmärksamheten riktas mot att bilder har redigerats samman. Men i det stora flertalet bilder riktas uppmärksamhet primärt mot andra former av betydelse, vilket framkommer i följande exempel:

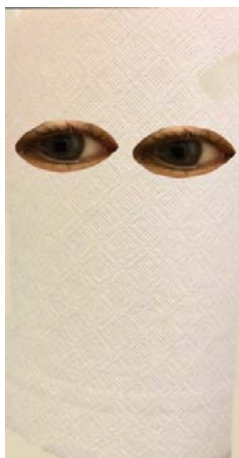


Bild 31. 210219.4yy.Sketchbook.Edvin2

Bild 31 utgörs av en vitmönstrad yta samt två ögon. Ögonen är identiska. Det finns också två partier av ljusa ytor utan mönster i de två nedre hörnen av bilden som skapar ideationell betydelse. Interpersonell betydelse skapas genom att ögonen är fotograferade framifrån på personligt avstånd ur ett normalperspektiv. Betydelse skapas också genom att ögonen tittar på betraktaren. Textuellt skapas betydelse av att de ideationella deltagarna länkas samman, eftersom de tillsammans utgör en ansiktsliknande form. Ögonen får en visuell framskjutenhet både på grund av att de är ögon och på grund av att de i färg kontrasterar mot bildens övriga ljusa delar. Genom denna form av representation skapas en egen form med en egen inre koherens som fungerar väl. När det gäller den externa koherensen uppstår en spänning och ett slags frirum, eftersom det inte är tydligt mot vilken form av extern koherens som representationen ska prövas.

I relation till uppgiften ”Redigera samman två fotografier” riktar fotografiet betraktarens uppmärksamhet mot möjligheten att skapa ett ansikte av ett fotografi av ett hushållspapper och två avfotograferade ögon, samtidigt som uppmärksamheten riktas mot ett ansikte av papper och ögon.



Bild 32. 210219.4yy.Sketchbook.Beatrice2

I bild 32 ser vi ett leende barn som håller upp sin högra hand med utsträckt handflata. På handflatan står en tvålump till hälften fylld av ljusgul tvål. Deltagare i bilden är också en whiteboard med text och papper uppsatta med magneter som syns bakom hen. Interpersonell betydelse skapas genom att barnet tittar på betraktaren samt genom att hen är fotograferad framifrån på personligt avstånd ur ett normalperspektiv. Ur textuellt perspektiv framstår miljön och barnet med tvålumpen som två deltagare.

Eftersom barnet är just ett barn samt dessutom tar upp en stor del av bildens utrymme får hen och handen med tvålpumpen visuell framskjutenhet. Både fotografiets inre och externa koherens är hög. Kunskapen om situationskontexten innebär dock en vetskap om att tvålpumpen är inredigerad.

I relation till uppgiften ”Redigera samman två fotografier” riktar fotografiet betraktarens uppmärksamhet mot själva handlingen att ett barn håller en tvålpump samt att hen ser ut att uppskatta det. Om jag tolkar bilden i relation till uppgiften och situationskontexten blir resultatet dock ett annat. Jag menar att användningen av semiotiska resurser då riktar uppmärksamhet mot att redigeringen har gjorts så noggrant att den lyckas med att få betraktaren att tro att det är en flicka som håller en tvålpump som har fotograferats när det i själva verket är två olika fotografier som har redigerats samman. Tvålpumpen har redigerats in så noga och tack vare att både den inre och externa koherensen är hög uppstår en hög validitet.



Bild 33. 210219.4yy.Sketchbook.Eidin1

I bild 33 ser vi ett barn som vilar sitt huvud på sina armar ovanpå ett flaggspele. Det är endast huvudet och delar av armarna som syns av barnet. Ideationell betydelse skapas också genom flaggspelet som går horisontellt över bilden och har flaggor i olika färger. I bilden finns också delar av en vägg samt delar av ett tak som består av olika plattor. Både väggen och taket är vitmålade. Interpersonellt skapas betydelse genom att barnet tittar på betraktaren samt är fotograferad på ett socialt, på gränsen till ett distanserat, avstånd ur ett underifrånperspektiv. Textuellt skapas betydelse genom att barnet länkas samman med flaggspelet genom



närhet. Av textuell betydelse är också barnets centrala placering i bilden samt att hens visuella framskjutenhet betonas av den linje som flaggspelet formar i bilden. Bildens inre koherens är hög. Den externa koherensen påverkas dels av att det inte framkommer varför vi inte ser mer av barnets kropp, dels av att logiskt sett kan inte ett barn vila på det viset uppe i luften på ett uppspänt snöre.

I relation till uppgiften ”Redigera samman två fotografier” riktar fotografiet betraktarens uppmärksamhet mot den fysiska omöjlighet som bilden representerar, vilken skapas av krocken mellan hög inre koherens och låg extern koherens. Ett annat exempel är bild 34 där den inre koherensen är än högre och där därför effekten av ”krocken” blir ännu högre.



Bild 34. 210219.4yy.Sketchbook.Angie

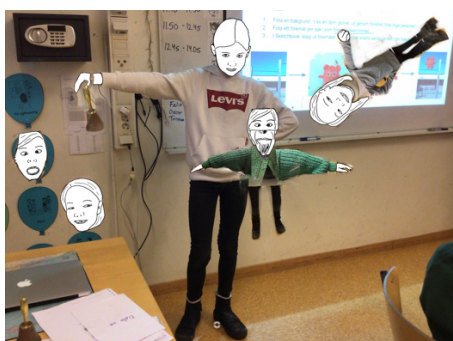


Bild 35. 210219.4yy.Sketchbook.Liv1

I bild 35 skapas ideationell betydelse genom ett barn som står med huvudet lätt framåtböjt. Hela hens kropp syns. Hen har den vänstra

handen placerad vid midjan, och den högra handen håller hen rakt utsträckt åt sidan. I den utsträckta handen håller hen en mässingsbjällra. Bakom barnet syns en vägg med blåa tvådimensionella ballonger av papp, ett skåp och en whiteboard på vilken en instruktion är projicerad. Barnet står på ett gulmelerat golv, och till vänster i fotografiet finns delar av ett bord. På bordet finns papper, en dator samt en mässingsbjällra. På två av de blåa ballongerna av papper syns ansikten. I det ena ansiktet skelar ögonen, och munnen är öppen. På det andra ansiktet syns endast glipor av ögonen, och munnen ler. Framför barnet som håller mässingsbjällran syns en figur i mindre storlek än barnet som står. Figuren svävar fritt i luften. Denna figur utgörs av ett collage av olika kroppsdelar som har satts samman. Ansiktet har liknande drag som ett av ansiktena i ballongerna, det med de skelande ögonen. På detta ansikte är underdelen av det dock större än ansiktet på pappersballongen, och mellan de två halvorna syns en kant. Figuren räcker ut tungan. Denna figur sträcker båda sina armar rakt ut från kroppen. På figuren syns endast halva magen, och benen är inredigerade rakt ner från magen. Snett ovanför denna figur och till höger om personen med bjällran finns en annan figur som svävar fritt i luften. Denna figur har kroppen snett upp till höger med fötterna högre upp i luften än huvudet. Även denna figur har samma ansikte som ett av ansiktena på pappballongerna, det med den leende munnen. Denna figur ser ut att bestå av tre olika delar med streck mellan hals och överkropp och mellan överkropp och ben. Figuren håller sina armar på ett liknande sätt som personen i mitten, men tvärtom: hens högra hand är placerad i midjan, och den vänstra armen är sträckt rakt ut med knuten hand. Alla ansikten i bilden har liknande storlek.

Interpersonellt skapas betydelse genom att barnet som står på golvet tittar på betraktaren. Betydelse skapas dessutom av att ansiktena i bilden är fotograferade framifrån på socialt avstånd och ur ett normalperspektiv. Ur ett textuellt perspektiv länkas barnet som står på golvet samman med de olika ansiktena genom en form av visuellt rim. Eftersom de alla är ansikten liknar de varandra. Utöver det finns det andra likheter i form av att två av deltagarna utgörs endast av ansikten samt att tre av deltagarna har utsträckta armar. Den deltagare som får störst betydelse är den figur som svävar fritt i mitten av bilden. Det finns flera anledningar till det. En är dess centrala placering. En annan är den visuella framskjutenheten som skapas genom den gröna färgen på figurens kofta. Även barnet med bjällran får stor betydelse på grund av sin centrala placering i bilden och

sin storlek. Av kontextuell betydelse är att barnet som står upp står framme vid tavlan på en plats där läraren brukar stå samt att hen håller den bjällra i handen som läraren brukar använda när hen ska fånga elevernas uppmärksamhet. Både bildens inre och externa koherens är svag, men precis som när det gäller bild 34 skapar fotografiet en form av egen inre koherens som fungerar väl. Fyra av figurerna är exempelvis utspridda runt den deltagare som har en ikonisk relation med ett verkligt barn. Dessa fyra figurer liknar också varandra på så sätt att de alla utgörs av utsnitt/ihopsatta utsnitt av människodelar. I förhållande till den inre koherensen finns det emellertid några delar av de ursprungliga fotografierna som inte redigerats bort vilket påverkar den inre koherensen, som mötet mellan hand och bjällra eller att huvudenas storlek inte har anpassats efter de blåa ballongernas storlek. När det gäller den externa koherensen blir den svag, eftersom det uppstår spänningar i relation till den kontext som den relaterar till.

I relation till uppgiften ”Redigera samman två fotografier” riktar fotografiet betraktarens uppmärksamhet mot möjligheten att sammanföra fotografiska representationer av verkligheten och skapa en ny representation av dem med en annan logik. Uppmärksamheten riktas således mot gränser både i form av fysiska lagar och för hur människor kan uppträda och se ut. Förutom figurerna som representeras på olika sätt innebär också barnets placering på lärarens plats med hens bjällra i handen exempel på hur bildens semiotiska resurser skapar betydelse kring olika former av gränser.

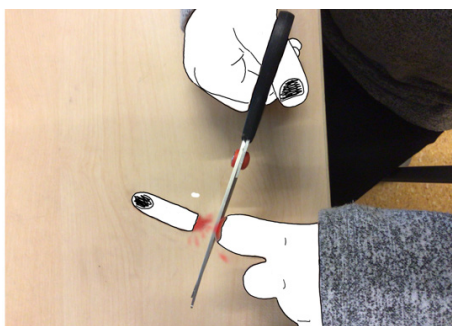


Bild 36. 210219.4yy. Sketchbook. Nellie

I bild 36 ser vi två händer. Den översta handen håller en sax som klipper av ett finger på den andra handen. Mellan den avklippta delen av fingret

och resten av handen finns ett litet mellanrum med röda fläckar/streck. Bakom händerna syns delar av en ljus träfärgad yta. Till höger om bordsytan finns delar av kläder samt ett gulmulerat golv. Gemensamt skapar de olika deltagarna fotografiets ideationella betydelse. Interpersonell betydelse skapas av att händerna är fotograferade på nära avstånd uppifrån. Ur ett textuellt perspektiv länkas de båda händerna samman av saxen. Det röda mellan delarna av det sönderklippta fingret drar till sig uppmärksamhet på grund av dess centrala placering, men också på grund av den röda färgen. Bildens inre koherens är stark, men det uppstår en spänning i förhållande till den externa koherensen, eftersom det är en våldsam handling att klippa av fingret.

I relation till uppgiften ”Redigera samman två fotografier” riktar fotografiet betraktarens uppmärksamhet mot handlingen att klippa av ett finger och mot möjligheten att genom användning av semiotiska resurser skapa bilder med en stark inre koherens och svagare extern koherens. Både bild 34 och bild 36 ser ut som fotografiska representationer med hög validitet, men representerar något som (förmodligen) inte kan inträffa.

### Mot vad riktar fotografierna betraktarens uppmärksamhet och hur?

Det här avsnittets uppgift skiljer sig från uppgifterna i de andra fyra avsnitten. Medan syftet med uppgifterna i de andra avsnitten är att eleverna ska skapa *representationer* utifrån *inre tolkningar* av *objekt*, är syftet med den här uppgiften att eleverna ska få tillgång till fler semiotiska resurser. Resurserna ska eleverna sedan använda när de skapar bilderböcker på engelska. I arbetet med den här uppgiften har eleverna således en hög grad av agens när det gäller vilka aspekter av något de väljer att rikta betraktarens uppmärksamhet mot och med vilka semiotiska resurser. Analysen av fotografierna visar att fotografierna både utgörs av sammansättningar av direkta utsnitt av miljöer och objekt som eleverna har omkring sig i klassrummet och av situationer som eleverna har iscensatt. Som representationer tolkade i relation till sin kontext menar jag att fotografierna riktar betraktarens uppmärksamhet i olika riktningar.

Det finns exempel på fotografier där jag menar att uppmärksamheten riktas mot själva redigeringen. Det gäller både representationer med låg inre och extern koherens och hög inre och extern koherens. När det gäller exemplen med hög inre och extern koherens har utsnitt sammanförts på ett sätt som innebär att den fotografiska representationen hade kunnat

utgöra ett redigerat fotografi. En hög grad av noggrannhet i redigeringsarbetet innebär att det inte finns tecken kvar i det redigerade fotografiet på att två olika fotografier har redigerats samman. Det redigerade fotografiet kan således göra anspråk på att vara en ikonisk representation av verkligheten och uppfattas som om det är *visuellt sant* (Björkvall, 2009, ss.113–125; Kress & van Leeuwen, 2021, ss. 149–159). Det finns också exempel på fotografier som har en hög inre och extern koherens, men det som representeras är något extremt och oväntat, vilket kan väcka förvåning eller obehag hos den som tittar på fotografiet.

Den höga graden av noggrannhet används också i representationer i vilka det uppstår en spänning mellan den inre och externa koherensen. Fotografier i den kategorin överträder olika former av gränser genom att de genom sin höga inre koherens kan göra anspråk på att vara ikoniska representationer av verkligheten, men eftersom de bryter mot olika former av fysiska lagar och erfarenheter av hur exempelvis människor kan se ut eller hur stora de brukar vara är den externa koherensen låg. I denna kategori finns det också ett exempel på ett fotografi som utöver att bryta mot exempelvis fysiska lagar också bryter mot normer i den situationskontext det uppkommit i. Det syns exempelvis bild 35 i vilken en elev både står på lärarens plats och håller i hans bjällra.

Utöver dessa exempel finns det också flera fotografier i materialet vilka utgörs av fotografier som förts samman på sätt som innebär att de inte alls gör anspråk på att utgöra ikoniska representationer av verkligheten eller skapar betydelse genom spänning mellan inre och extern koherens och så vidare. Dessa fotografier utgörs av representationer där ögon har redigerats in i olika former av bakgrunder och som jag menar därför framstår som ansikten.

## **”Gestalta tro/stamfader”**

Eleverna har arbetat med kristendom under en tid. I slutet av arbetsområdet får de i uppgift att genom fotografi gestalta några av begreppen som de har arbetat med: *tro, helig, regel, ceremoni, gamla testamentet, monoteism, stamfader* och *ideologi*. Deras uppgift är att kunna förklara orden både genom fotografi och genom att berätta muntligt. Eleverna får också veta att bilderna de fotograferar kommer att delas med en annan klass och att de kommer få bilder från den klassen. Under en lektion arbetar eleverna i grupp med att skriva förklaringar till

begreppen. Därefter arbetar eleverna i par under två lektioner med att fotografera och redigera fotografier. Inför det arbetet påminner läraren dem om det arbete de har gjort tidigare kring kameraetik samt om övningar de gjort med avstånd, perspektiv och ljus. Läraren visar också bilder från arbetet med övningar som exempel på hur de använt olika resurser när de har fotograferat. Eleverna får i uppgift att fotografera samma motiv i paren, men de väljer själva vilka bilder de vill lägga in i presentationen samt hur de eventuellt vill redigera bilderna. (211209/211210/211216.4y.Observationsanteckningar)

Vilka aspekter av de representerade begreppen riktar bilderna uppmärksamhet mot och hur? I detta avsnitt presenterar jag analysen av bilderna i materialet som gestaltar *tro* (elva bilder) och *stamfader* (sju bilder). Jag har valt att särskilt uppmärksamma fyra exempel kopplat till *tro* och tre exempel kopplat till *stamfader* kategorin.

## Tro



Bild 37. 211217.4y.Tro.Melina

I bild 37 ser vi två barn som är vända mot varandra. De har inte ögonkontakt. Barnet till vänster i bild står upp och sträcker armarna rakt ut med öppna händer. Hens huvud är tillbakalutat, och hen tittar uppåt. Barnet till höger i bild knäböjer. Hen böjer sitt huvud framåt och ner mot sina sammanförda händer. Huvudet är böjt i riktning mot barnet som står till vänster i bild. Golvet som de står/sitter på är gråmelerat. Till vänster i bilden och bakom barnet till vänster syns gula skåp med hänglås. Utöver detta skapas också ideationell betydelse genom att vi i bakgrunden ser en öppen blå dörr, en pelare samt fler skåp och ytterligare en dörr. Förutom den interpersonella betydelse som skapas mellan personerna, skapas

också interpersonell betydelse i relation till de som betraktar bilden genom att barnen är fotograferade från sidan på socialt avstånd något uppifrån. Textuellt skapas betydelse genom att de två barnen kopplas samman av att barnet till vänster i bild sitter i riktning mot den andra personen. Relationen mellan dem får en framträdande betydelse, eftersom barnen finns i bildens förgrund. Resten av det ideationella innehållet binds samman genom att de olika deltagarna utgör delar av en skolmiljö. Både den inre och den externa koherensen är stark, förutom att när det gäller den externa koherensen uppstår det en spänning kopplad till barnens handlingar i relation till skolmiljön.

I relation till uppgiften "Gestalta tro" riktar fotografiet betraktarens uppmärksamhet mot något som finns över dem samt underordning. Barnet till vänster representerar genom sitt sätt att hålla huvudet att hen vänder sig mot något som finns utanför bilden och över hen. De öppna armarna visar att hen öppnar sig för detta som finns ovanför hen, men gesten kan också tolkas som ett sätt att överlämna sig till det som hen öppnar upp sig för. Eftersom hen binds samman med den andra personen är det emellertid relationen dem emellan som framstår som mer betydelsefull. Barnet till vänster kan då tolkas som en person som står i kontakt eller vänder sig mot något som finns ovanför hen, medan personen till höger underordnar sig personen till vänster eller det som hen står i kontakt med. Det framkommer genom att hen riktar sig mot hen, men också genom att hen knäböjer framför den andra personen, att hen böjer ner sitt huvud och att hans händer är sammanförda i en bedjande gest. Eftersom vi inte ser hans ansikte framstår representationen som mer möjlig att tolka på ett generellt plan än vad som hade varit möjligt om barnets ansikte hade syns.



Bild 38. 211217.4y.Tro.Elton

I bild 38 ser vi ett barn med fyra armar som knäböjer. Hen blundar och böjer sitt huvud lätt bakåt. Till höger i bilden finns en pelare och möbler. Färgerna i bilden har en låg mättnadsgrad och präglas av ett ljusst filter, vilket också skapar ideationell betydelse. Interpersonell betydelse skapas genom att barnet är fotograferat framifrån på ett socialt avstånd ur ett underifrånperspektiv samt av att barnets ögon är slutna. Textuellt skapas betydelse av att barnet får särskild betydelse genom att vara placerad i förgrund och att det finns en inre koherens mellan barnets kroppsspråk, underifrånperspektivet och det ljusa filtret. Däremot innebär det faktum att barnet har fyra armar att den externa koherensen blir lägre.

I relation till uppgiften ”Gestalta tro” riktar fotografiet betraktarens uppmärksamhet mot något som är förhöjt och annorlunda än den faktiska verkligheten genom valet av de fyra armarna samt filtret. Att det är något förhöjt och betydelsefullt som representeras understryks av underifrånperspektivet. Valet av underifrånperspektivet innebär också att vi som betraktare positioneras som underordnade inför representationen vi ser. Eftersom barnets ögon är slutna får vi ingen direkt kontakt, utan betraktar i stället de slutna ögonen. De kan tolkas som tecken för att barnet riktar sin uppmärksamhet inåt och uppåt. Eftersom det uppstår en kontrast mellan händernas ljusa färg och klädernas mörkare färg betonas också den gesten, särskilt genom det undre paret av händer.



Bild 39. 211217.4y.Tro.Nikki

I bild 39 svävar en gestalt fritt i luften. Gestalten har skägg och långt hår. Huvudet och håret är inte fotograferat utan målat. Under det målade håret syns hår som är fotograferat. Håret är av två olika kvaliteter. Gestaltens ben är kapade mellan knäet och foten med raka linjer. Inte heller



gestaltens högra hand syns, men lite av den vänstra. Gestalten sträcker ut sin högra arm och sitt högra ben snett utåt. Den vänstra armen är lyft och böjd, och knäet på det högra benet är uppdraget. Ideationell betydelse skapas också genom att det bakom gestalten finns en vägg vars nedre del är målad i grått och den övre i ljusgrönt. Till vänster i bild finns en öppen dörr och en del av ett klassrum. Interpersonell betydelse skapas genom att gestalten är fotograferad på socialt avstånd framifrån ur ett normalperspektiv och genom att gestalten tittar in i kamerans lins. Textuellt skapas betydelse av att gestalten får särskild betydelse genom att vara placerad i förgrund samt i mitten av bilden. Den inre koherensen påverkas av att gestaltens huvud och delar av hår är representerat i en annan teknik än resten av representationen. Den externa koherensen påverkas av att gestalten ser ut att sväva fritt och saknar det mesta av sina fötter och händer.

I relation till uppgiften "Gestalta tro" riktar fotografiet betraktarens uppmärksamhet mot något som inte gör anspråk på att säga något om den faktiska verkligheten, utan mot något som tillhör en annan dimension. Eftersom varken den inre eller externa koherensen är stark görs inga anspråk på att skapa en naturalistisk representation av verkligheten, eftersom personen ser ut att sväva ovanför marken. Denna tolkning kan ytterligare underbyggas med att personens utseende kan associeras med det sätt som Jesus brukar representeras när det gäller skägget och det långa håret. Dessutom uppstår betydelse i den kontrast som uppkommer mellan representationen av den fritt svävande personen och resten av det ideationella innehållet.



Bild 40. 211217.4y.Tro.Kevin

I bild 40 sitter ett barn på knä i mitten av bilden med handflatorna sammanförda framför bröstkorget. Barnet har på sig svarta byxor och en svart-vit tröja med grön huva. Även axelpartiet av tröjan är grönt. Av ansiktet syns endast en del av näsan och kinden, eftersom barnet böjer sitt huvud framåt och har huvan upprätt. Personen håller sina händer framför sig i höjd med hjärtat med handflatorna mot varandra. Dessutom skapas ideationell betydelse av att golvet som barnet sitter på är gulmelerat, och till höger om personen finns flera blåa skåp med hänglås. Interpersonellt skapas betydelse genom att barnet är fotograferat framifrån på ett socialt avstånd ur ett ovanifrånperspektiv. Eftersom barnet böjer sitt huvud framåt upprättas inte kontakt med betraktaren. Textuellt får personen en visuell framskjutenhet på grund av sin centrala placering samt att personen finns i förgrunden av bilden. Den del av personen som får allra mest visuell framskjutenhet är de sammanförda handflatorna. Handflatorna finns i bildens mittpunkt, och deras ljusa färg skapar en stark kontrast gentemot den svarta tröjan de hålls framför. När det gäller den externa koherensen påverkas den av att barnet i bilden ser ut att sitta och be i något som ser ut att vara en skolkorridor.

I relation till uppgiften ”Gestalta tro” riktar fotografiet betraktarens uppmärksamhet mot aspekter av *tro* som underordning, tilltro eller bön. De resurser som används för att skapa den känslan är att personen knäböjer, böjer sitt huvud framåt samt sammanför sina händer på ett sätt som är vanligt i bön i vissa kulturer. Känslan av underordning förstärks genom det valda ovanifrånperspektivet. Att personen inte tittar in i linsen innebär att vi positioneras som betraktare, och den bedjande personen skulle kunna utgöra en generell representation av någon som ber, eftersom personens ansikte inte syns och det inte heller finns särskilda tecken för ålder, kön eller andra egenskaper.

## Stamfader



Bild 41. 211217.4y.Stamfader.Olivia

I bild 41 ser vi en grupp barn som deltagare. Inom denna grupp av barn skapas variation genom olika utseenden, kläder, positioner och ansiktsuttryck. Alla barn står nära varandra. Två av dem rör också andra barn med handen. Alla står på golvet, utom ett barn som står bakom de andra och befinner sig högre upp. Barnet som står bakom de andra har armarna i sidan. Det är det barn som står längst till vänster i bild också. I bildens finns också en vägg med teckningar och tavlor uppsatta som skapar ideationell betydelse. Bakom barnet som befinner sig högre upp än de andra hänger en avlång mörk tavla. Bildens färger har låg mättnadsgrad, och bilden har mörka mjuka kanter. Interpersonellt skapas betydelse genom att alla barn ser på betraktaren. Dessutom skapas interpersonell betydelse genom att barnen är fotograferade framifrån på socialt avstånd ur ett normalperspektiv. Textuellt framstår barnen som en enhet genom deras närhet till varandra och genom att de alla är just barn. Däremot skapas ingen tydlig koppling till den miljö de befinner sig i. Utöver att barnen gemensamt skapar en enhet på grund av att de står nära varandra och genom att vara barn är de också alla vända mot samma håll, och alla tittar in i kameran. Deras uttryck är emellertid inte identiskt, utan variation inom enheten skapas genom olika utseenden, kläder, positioner och ansiktsuttryck. Dessutom skapas skillnad mellan det barn som står bakom de andra, eftersom hen befinner sig högre upp än de andra. Hens visuella framskjutenhet förstärks av att tavlan bakom hen framträder som en mörk fond runt hens kropp. Det finns också andra barn vars visuella framskjutenhet framstår som starkare än andras. Barnet längst till vänster

står exempelvis något längre från de andra än vad de andra barnen gör i relation till varandra. Det barn som står i mitten får också en särskild betydelse av att hen just står i mitten samt har en tröja med färger och mönster som skiljer sig från de andra barnens kläder. Även barnet med mössa till vänster om hen framträder som mer betydelsefull på grund av sin placering samt sin öppna mun.

I relation till uppgiften ”Gestalta stamfader” riktar fotografiet betraktarens uppmärksamhet mot skillnaden av roller i en grupp. Betydelse skapas genom den skillnad som representeras mellan ett av barnen i relation till de andra samt ramar in av ett mörkt fält. Eftersom barnet står högre upp samt framträder med ett bestämt uttryck innebär skillnaden att det barnet på något sätt är överordnat de andra barnen. Det intrycket förstärks av barnets bestämda ansiktsuttryck samt att hen har händerna bestämt satta i sina sidor. Hens överordnade position förminskas däremot av att de andra barnen inte står i riktning mot hen, utan i stället riktar sin uppmärksamhet mot betraktaren genom att titta in i kamerans lins. Även skillnaden i uttryck emellan de andra barnen i gruppen skapar betydelse. Barnet längst till höger i bild ger exempelvis uttryck för att hen inte vill vara en del av gruppen/situationen genom att hens avstånd till de andra är något större än i övrigt samt att hen har ett ledset ansiktsuttryck. Det ser emellertid ut som att ett av de andra barnen hindrar hen från att ge sig i väg genom att dels se bestämd ut, dels hålla en hand på hens axel. Bildens övriga ideationella innehåll, klassrumsmiljön får inte någon särskild betydelse i relation till detta, utan fyller mest funktionen av att visa att barnen befinner sig i ett klassrum och bidrar därmed med kontextuell betydelse.



Bild 42. 211217.4y.Stamfader.Izabell

I bild 42 står fem barn med ett allvarligt ansiktsuttryck. Ett av barnen skiljer sig från de andra, eftersom hen står på en stol. Hens kroppsspråk skiljer sig också från de andras, eftersom hen håller sina armar utåt och över gruppen medan de andra står med armarna neråt. Utöver det skapas ideationell betydelse genom att de andra barnen står på ett ljusbrunt golv. Bakom dem syns en vägg med teckningar, ett ritat skelett och tavlor. Till vänster om dem syns en träfärgad stol och delar av ett bord. Det ligger också en sko under stolen. I förgrunden av bilden syns delar av två gråa bänkar. Interpersonell betydelse skapas genom att barnen är fotograferade framifrån på socialt avstånd ur ett normalperspektiv. Några av dem tittar in i kamerans lins och andra tittar på andra håll. Textuellt bildar barnen en grupp på grund av sin närhet till varandra och på grund av sina likartade uttryck. Barnet som står bakom de andra framträder emellertid på ett särskilt sätt, eftersom hen står på en stol samt bakom de andra. Hen står också i mitten av bilden samt sträcker ut armarna vilket innebär att hen tar större utrymme än de andra i bilden. Det skapas ingen tydlig koppling mellan klassrumsmiljön och barnen.

I relation till uppgiften "Gestalta stamfader" riktar fotografiet betraktarens uppmärksamhet mot skillnaden av roller i en grupp. Betydelse skapas genom den skillnad som representeras mellan ett av barnen i relation till de andra som befinner sig i en upphöjd position. Armarnas position tolkas jag som att hen har i uppgift att beskydda de andra.



Bild 43. 211217.4y.Stamfader Damian

I bild 43 ser vi en grupp med fem barn. Fyra av dem står på ett ljusbrunt golv. De har olika kläder, ansiktsuttryck och står i olika positioner. Barnet längst till vänster gör en min och håller sin hand på barnet bredvid. Barnet bredvid småler. Barnen som står till höger i bild står med raka ryggar. En av dem har armarna ut med sidan och händerna över varandra. Det andra

håller armarna korsade över bröstet. Ideationellt skapas också betydelse genom att det femte barnet står bakom de andra fyra på en stol. Hen håller armarna sträckta uppåt, och ansiktet är vänt i samma vinkel som händerna. Bakom barnen syns en vägg med teckningar, ett ritat skelett och tavlor. Till vänster om dem syns en träfärgad stol och delar av ett grått bord. I förgrunden av bilden syns delar av två gråa bord. Till höger i bild syns också en papperspåse samt del av ett stativ. Interpersonellt skapas olika former av betydelse till de fem barnen. Alla är fotograferade framifrån på socialt avstånd ur ett normalperspektiv. Fyra av dem tittar in i kamerans lins, och en av dem tittar uppåt. Textuellt skapas betydelse genom att de fem barnen framstår som en grupp och som det ideationella innehåll som är mest betydelsefullt, eftersom de står i bildens mitt. Av de fem barnen framstår barnet på stolen som den mest betydelsefulla, eftersom hen står högre upp än de andra och tar med sina utsträckta händer mest utrymme. Hen står också i mitten av bilden, och dessutom är den röda färgen på hens tröjarmar en semiotisk resurs som drar till sig uppmärksamhet. Bildens inre koherens är hög, men när det gäller den externa koherensen uppstår en spänning mellan klassrumskontexten och det sättet barnet på stolen står.

I relation till uppgiften ”Gestalta stamfader” riktar fotografiet betraktarens uppmärksamhet mot skillnaden av roller i en grupp. Betydelse skapas genom den skillnad som representeras mellan ett av barnen i relation till de andra. Förutom att hen har en upphöjd position och därigenom också framstår som särskilt viktig riktar hen också sin uppmärksamhet i en annan riktning. Både ansiktets och armarnas position kan tolkas som att hen vänder sig mot något som befinner sig ovanför dem utanför bilden. Som betraktare av bilden innebär den interpersonella relationen till hen att vi betraktar hen, medan de andra barnen betraktar oss. I relation till det kan barnen som står framför det upphöjda barnet framstå som en grupp som ska beskydda och värna det upphöjda barnet. Det är en tolkning som har störst giltighet i relation till barnen som står till höger, eftersom de båda förmedlar ett bestämt uttryck genom ansikte och kroppslig position.

**Vilka aspekter av de representerade begreppen riktar fotografierna uppmärksamhet mot och hur?**

Sammantaget visar analyserna att fotografierna som förklarar *tro* och *stamfader* riktar uppmärksamhet mot både lika och olika aspekter av

begreppen genom elevernas användning av semiotiska resurser. Jämfört med de andra samlingarna av fotografier finns det dock större likheter bilderna emellan i denna samling. Det gäller särskilt bilderna som förklarar stamfader.

När det gäller likheterna mellan fotografierna som förklarar tro återkommer sammanförda händer, personer som sitter på knä samt utsträcka händer som semiotiska resurser, vilka alla tre kan ses som konventionaliserade sätt att representera troende människor. Utöver det återkommer också ovanifrån- respektive underifrånperspektiv som en av de semiotiska resurser som riktar betraktarens uppmärksamhet mot aspekterna underordning och överordning som aspekter av tro som fenomen. Utöver dessa semiotiska resurser finns det i materialet exempel på bilder vars validitet minskas genom att använda semiotiska resurser som innebär att bilden representerar något som är förhöjt och inte gör anspråk på att representera verkligheten på ett naturalistiskt sätt. I likhet med några av fotografierna från Sketchbook-samlingen finns det exempelvis även i detta material elever som i olika bildversioner av barnet med fyra armar skapat spänning mellan den inre och externa koherensen som ett sätt att skapa betydelse. I någon av bilderna syns en del av barnet som sitter bakom och bidrar med det extra armparet, vilket minskar den bildens inre koherens. Men de övriga bilderna med det fyrarmade barnet har en hög inre koherens och skapar representationen av något utanför det verkliga genom att skapa en spänning mellan bildens inre och externa koherens. I det exempel jag visar (bild 38) har representationen av något förhöjt och överkligt dessutom förstärkts av ett filter som skapar en låg mättnadsgrad, och den resursen har också fler elever använt sig av i fler fotografier som förklarar tro. Kress och van Leeuwen (2021) menar att användning av filter som suddar ut gränser mellan deltagare eller skapar ett mjukt gyllene sken innebär att det har blivit vanligare i mänsklig kommunikation att fenomen representeras på ett mer symboliskt sätt. Det kan vara en erfarenhet som eleverna använt sig av i arbetet med dessa fotografier. Eleverna i den här gruppen hade dessutom tidigare arbetat med betydelsen av ljus när de gestaltade känslor genom fotografi. De kan därför ha använt sig av resurser de fått genom undervisningen i representationen av tro eller stamfader eller av fritidserfarenheter som de upplevde som relevanta resurser eller erfarenheter att använda för att representera sina inre tolkningar av tro.

När det gäller tro-bilderna menar jag att de kan tolkas på ett symboliskt plan som att de representerar abstrakta dimensioner av fenomenet tro.

När det gäller mitt material i stort utgör stamfader-bilderna de som åtminstone i förstone uppvisar störst likheter med varandra. I alla bilder återkommer elevernas val att placera ett barn bakom en grupp med barn samt högre upp. Det finns emellertid en variation mellan barnen som står samlade längst fram när det gäller deras ansiktsuttryck och övriga kroppsspråk. Många framstår som allvarliga, men det finns också de som skrattar, ler och gör miner. Även de barn som står högre upp än de andra framstår på olika sätt.

Jag väljer att tolka alla stamfaderbilderna som symboliska representationer av det abstrakta fenomenet stamfader. Det gör jag eftersom valet att placera någon högre upp än de andra är ett sätt att med hjälp av tidigare erfarenheter av visualiseringar av en grupp människor där någon har mer makt, pengar, större betydelse placeras över de andra snarare än en ikonisk representation av en situation där någon exempelvis leder andra eller av en person i exempelvis Bibeln som haft en roll som stamfader. Tolkningen av förklaringarna av stamfader som något som representeras på symbolisk nivå är särskilt giltigt när det gäller bild 41 på grund av det valda filtret som skapar den förhöjda effekten.

Jämfört med samlingen av fotografier som visar rädsla respektive frihet används inte rummet som en semiotisk resurs i det här materialet, utan miljön som deltagare fungerar mer som en omständighet som ibland innebär att den inre koherensen blir lägre, eftersom det uppstår friktion mellan semiotiska resurser som representerar plats och filter som bidrar till att representationen framstår som en förhöjd representation av något.

När det gäller vilka aspekter av tro respektive stamfader som eleverna riktar uppmärksamhet mot genom sina bilder varierar det trots de uppenbara likheter som jag har beskrivit i relation till de olika exemplen samt i sammanfattningen ovan. När det gäller bilderna som förklarar tro riktar eleverna genom sina bilder sin uppmärksamhet mot aspekter som öppenhet inför något som finns ”ovan”, underordning, överordning, något förhöjt och/eller annorlunda än den faktiska verkligheten, uppmärksamhet som riktas inåt och uppåt, association till Jesus, bön och tilltro. När det gäller bilderna som förklarar stamfader riktar de alla uppmärksamhet mot aspekten att någon i en grupp har en annan roll än de övriga. Däremot finns det i materialet en variation när det gäller vilken



denna andra roll kan vara. Någon av bilderna betonar exempelvis den upphöjda personens överordning, någon annan dess roll som beskyddare och en tredje representerar hen som någon som har kontakt med något ”ovan”. När det gäller denna tredje form av representation representeras dessutom de övriga deltagarnas roll som att vara de som beskyddar/värnar den som har den upphöjda rollen.

## Visuell argumentation

Läraren introducerar området visuell argumentation och förklarar att de ska arbeta med området genom att skapa bilder som visar något eleverna vill förändra och tala om varför de vill förändra det. Arbetet sker i olika steg och pågår under fem lektioner. När arbetet inleds påminner läraren eleverna om det arbete som de har gjort tidigare kring kameraetik samt övningar med avstånd, perspektiv och ljus. Läraren visar också exempel på hur eleverna har använt olika resurser när de har fotograferat tidigare som avstånd, perspektiv och ljus. När arbetet inleds får alla elever också arbeta med redigeringsappen Sketchbook för att lära sig att redigera fotografier. Först får eleverna i uppgift att fotografera något de vill förändra i klassrummet och sedan på skolan. De kan då välja vad som helst och behöver inte tänka på om det är möjligt att förändra det. Därefter ska de välja något de vill förändra som de vill presentera för elevrådet. I förslaget till elevrådet ska det finnas fotografier samt en text där deras åsikt och argument för åsikten framkommer. Fotografierna ska redigeras på ett sätt som innebär att de tillsammans visar vad de vill förändra. Under den avslutande lektionen visar de sina bilder och berättar om dem i grupper. I detta avsnitt utgår analysen från de fotografier som skapades med elevrådet som mottagare (220125.4y.Observationsanteckningar).

Det som skiljer denna samling bilder från de andra samlingarna är att eleverna här skulle skapa en representation som dels utgjordes av två fotografier, dels åsikt och argument i skriftlig form. Text saknas emellertid på många av bilderna, vilket kan förklaras med att klassen arbetade med visuell argumentation under en period då många elever var borta på grund av strikta karantänsregler kopplade till covid-19 och därför inte hann avsluta arbetet under de fem lektioner då jag dokumenterade processen.<sup>9</sup> En annan möjlig förklaring är att fokus i undervisningen var

---

<sup>9</sup> I detta avsnitt använder jag *fotografi* för att beteckna de bilder som eleverna fotograferar och redigerar samt *bild* för att definiera den helhet som elevernas två fotografier tillsammans bildar med eventuell text.

på de fotografiska representationerna. I relation till tidigare forskning om visuell argumentation är det intressant att vi i denna uppgift valde att eleverna inte enbart skulle skapa sina representationer genom semiotiska resurser från bild som teckenvärld, utan också genom skrift. Kjeldsen (2015) beskriver hur forskningsfältet kring visuell argumentation vuxit fram under de senaste decennierna. Fältet har vuxit fram ur, jämsides och i kontrast mot ett fält som tidigare fokuserat på verbalspråklig argumentation (Cheng-Wen & Archer, 2017; Kjeldsen, 2015). Generellt sett utgår forskare inom fältet antingen från att argumentation inte är bunden till en särskild teckenvärld och att bilder därför skulle kunna vara argumenterande eller att bilder per se inte kan vara argumenterande, åtminstone inte på det sätt som tal och text kan (Kjeldsen, 2015).

Mot vad riktar bilderna uppmärksamhet och med vilka semiotiska resurser riktas uppmärksamheten? Materialet består av fjorton bilder, och av dem uppmärksammas särskilt fem.



Bild 44. 220202.4y.Visuell argumentation.Olivia

Bild 44 utgörs av två delar vilka delvis har samma ideationella betydelse. I den nedre delen av båda fotografierna finns en gräsmatta, och i den övre delen finns ett staket, en väg samt delar av hus och plank. Husen varierar i färg. En skillnad när det gäller den ideationella betydelsen är att det vänstra fotografiet har en form av mörkt filter, vilket innebär att färgerna i det fotografiet har en dovare framtoning. Det fotografiet har också mörkare kanter. En annan skillnad utgörs av att det i det högra fotografiet

finns en klätterställning på gräsmattan. Interpersonell betydelse skapas genom att deltagarna på de båda fotografierna är fotograferade på olika avstånd ur ett normalperspektiv. När det gäller den textuella betydelsen framträder de delar av det ideationella innehållet som är gemensamt för de båda fotografierna på olika sätt. På det vänstra fotografiet kopplas de olika deltagarna samman genom sin närhet till varandra. Gräsmattan i den främre delen av fotografiet framträder som ett mörkt fält utan större betydelse. Det som i stället får en visuell framskjutenhet är de delar av det ideationella innehållet som genom sina ljusare färger får betydelse i relation till fotografiets i övrigt mörka partier, det vill säga vägen och de två husen i det övre vänstra hörnet. När det gäller det högra fotografiet är det klätterställningen som får en framskjuten betydelse, både på grund av att den inte finns med på det vänstra fotografiet och eftersom den är placerad i förgrund på det högra fotografiet. Den visuella framskjutenheten förstärks också av de röda detaljerna på klätterställningen samt att gräsmattan bildar en grön bakgrund och inramning till klätterställningen. Fotografiets inre koherens är hög. När det gäller den externa koherensen i det högra fotografiet påverkas den av att klätterställningen proportionerligt sett ser liten ut i relation till resten av det ideationella innehållet.

I relation till uppgiften ”Visa något som ska förändras och varför” riktar bilden betraktarens uppmärksamhet mot att en klätterställning med rutschkana är det som ska tillföras. Av betydelse är också att stämningen i det vänstra fotografiet utan klätterställningen framstår som tråkigare än i den högra, eftersom det är mörkare och följaktligen argumenterar representationen för att det blir bättre om en klätterställning tillförs. Klätterställningen är inredigera på ett sätt som innebär att det framstår som möjligt för den att stå just på den platsen. Fotografiets validitet påverkas emellertid negativt av att det är möjligt att upptäcka att fotografiet är redigerat, eftersom klätterställningen ser ut att vara för liten.



Bild 45. 220202.4y.Visuell argumentation.Lionel

Bild 45 utgörs av två delar vilka delvis har samma ideationella betydelse. På det vänstra fotografiet finns en vit soffa som står mot en vägg med två färgfält. På båda sidor om soffan syns delar av dörröppningar i bakgrunden. Förutom soffan finns de andra ideationella deltagarna också med på det högra fotografiet. De framträder emellertid på ett annat sätt, eftersom fotografiets proportioner inte är de samma som det vänstras, vilket är mer utdraget horisontellt än det högra. Dessutom är det högra fotografiet betydligt mörkare än det vänstra samt har en ledsen emoji till höger i den övre delen av fotografiet. Interpersonellt är fotografierna fotograferade framifrån på ett nära avstånd ur ett normalperspektiv. På det högra fotografiet finns också ett ansikte, vilket får betydelse interpersonellt. Blicken möter inte betraktarens. Textuellt kopplas det vänstra fotografiets deltagare samman på ett koherent sätt till delar av en miljö i vilken den vita soffan får en särskild betydelse, eftersom den fyller nästan hela den nedre delen av fotografiet. Den framskjutenheten förstärks av färgskillnaden mellan soffan och den ljusgröna väggen. Den inre koherensen påverkas något av att det vid några av soffans kanter finns ljusare fält. De hade emellertid varit mer framträdande och därmed påverkat koherensen mer om soffan redigerats in i det gröna fältet av fotografiet. Dess storlek i relation till det andra ideationella innehållet framstår som rimlig och påverkar därför inte den externa koherensen eller fotografiets validitet. När det gäller det högra fotografiet är den vänstra delen ljusare än den högra. Den högra delen av fotografiet är så mörk att det är svårt att urskilja vad som finns i det. Textuellt kopplas de ideationella deltagarna, förutom emojin, samman till en miljö där den vänstra delen framstår som mer betydelsefull, eftersom den är ljusare än

den högra och därför enklare att urskilja. Störst visuell framskjutenhet får dock emojin på grund av sin färg, men också för att den skiljer sig från resten av fotografiet, eftersom den inte är fotograferad.

I relation till uppgiften ”Visa något som ska förändras och varför” riktar bild 45 betraktarens uppmärksamhet mot att det är en soffa som bör tillföras. Jämfört med bild 44 framstår emellertid likheterna mellan fotografierna inte lika tydligt på grund av fotografiernas olika proportioner. Därmed framstår tillägget av en soffa på det vänstra fotografiet som mindre betydelsefullt än vad det annars hade gjort. Det mörka filtret på det högra fotografiet får precis som för bild 44 betydelse för den stämning som förmedlas genom de båda fotografiernas semiotiska resurser. Det högra fotografiets dystra stämning förstärks av den ledsna emojin som i stället för att bli en integrerad del av fotografiet framstår som en kommentar till den. Sammantaget blir tolkningen att bild 45 riktar uppmärksamhet mot att en miljö med en vit soffa är bättre än med en utan.

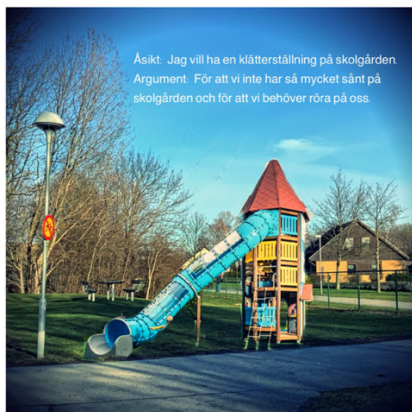
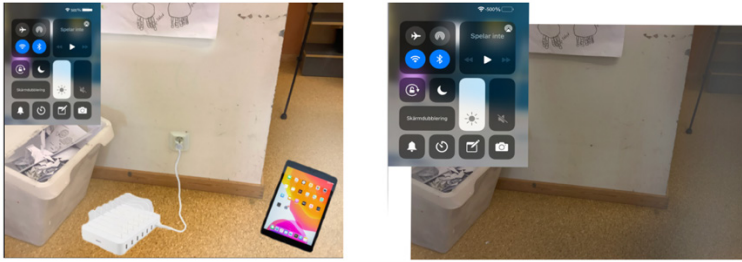


Bild 46. 220202.4y.Visuell argumentation. Kevin

I bild 46 skapas ideationellt innehåll genom två fotografier. Det vänstra av dem är rektangulärt och mindre än det högra kvadratiskt formade fotografiet, och även om fotografierna delvis har ett liknande ideationellt innehåll finns det också betydelsefulla skillnader. På den undre delen av det vänstra fotografiet finns en väg i skugga och i högra kanten av fotografiet finns en del av ett träd längs med hela kanten. Till vänster i

fotografiet finns en del av en vit barack och bakom den en klunga träd. Över dem finns en blå himmel som också fyller en stor del av fotografiet till höger om trädningen. Till höger om baracken finns också en lyktstolpe med en trafikskylt på och till höger om den och ovanför vägen en grupp med hus. Det högra fotografiet är en beskuren version av det vänstra fotografiet med tillägg av en klätterställning. I himmelsdelen på det högra fotografiet finns dessutom texten: "Åsikt: Jag vill ha en klätterställning på skolgården. Argument: För att vi inte har så mycket sånt på skolgården och för att vi behöver röra på oss." Båda fotografiernas mittpartier är ljusare än kanterna, men det högra fotografiets färger har en högre mättnadsgrad än det vänstra fotografiets. Det vänstra fotografiet har en svart ram. Interpersonellt skapas betydelse genom att de ideationella deltagarna är fotograferade på olika avstånd ur ett normalperspektiv. Textuell betydelse skapas genom att de båda fotografierna binds samman av visuellt rim. Det högra fotografiet framstår som mer betydelsefullt, eftersom det har klarare färger. Dessutom får klätterställningen i det högra fotografiet visuell framskjutenhet, eftersom det utgör den största skillnaden mellan fotografiet, har röda detaljer och är placerad i förgrund. När det gäller den inre koherensen mellan text och bild har de båda klätterställningen i fokus. Däremot framstår inte miljön som en typisk skolgårdsmiljö, vilket försämrar den inre koherensen. När det gäller den externa koherensen påverkas den något av att klätterställningen proportionerligt sett ser en aning liten ut i relation till resten av det ideationella innehållet.

I relation till uppgiften "Visa något som ska förändras och varför" riktar bilden med både fotografi och text betraktarens uppmärksamhet mot att det är en klätterställning som bör tillföras. Texten i bilden förklarar dessutom att anledningen till att klätterställningen ska tillföras är att eleverna behöver få röra sig. Av betydelse får också att stämningen i det vänstra fotografiet utan klätterställningen framstår som tråkigare än i det högra, eftersom det är mörkare och följaktligen argumenterar representationen för att det blir bättre om en klätterställning tillförs. Klätterställningen är inredigerad på ett sätt som innebär att det framstår som möjligt för den att stå just på den platsen. Fotografiets validitet påverkas emellertid negativt av klätterställningens proportioner i relation till miljön den står i.



Det är bra för alla har inte en laddare och man kan bara sätta den på laddning :)

Bild 47. 220202.4y.Visuell argumentation.Sara

I bild 47 skapas ideationellt innehåll genom två fotografier och texten: ”Det är bra för alla har inte en laddare och man kan bara sätta den på laddning” Texten avslutas med emoji: ”:)”. Fotografierna har delvis samma ideationella innehåll. På båda fotografierna syns en del av ett rum. Rummet har ett gulmulerat golv och en gråvit vägg. Till vänster i båda fotografierna syns en större del av en vit plastlåda med papper i. Över den syns en inredig display. På displayen framkommer att både wifi och bluetooth är aktiverade samt att ljusstyrkan på skärmen är uppdragen på max. Det vänstra fotografiets display är mindre än det högra fotografiets. En skillnad mellan fotografierna är att batteriet på det vänstra är helt fyllt samt att det framgår att batteriet är laddat till 500%, medan batteriet på det högra fotografiets display är helt tomt samt att det framgår att batteriet är urladdat till -500%. Andra skillnader utgörs av att det högra fotografiets färger har en låg mättnadsgrad samt att det i det vänstra fotografiet finns både en laddningsstation och en iPad. Interpersonellt skapas betydelse genom att deltagarna är fotograferade på ett nära avstånd samt något uppifrån. Textuell betydelse skapas genom att de båda fotografierna binds samman av visuellt rim. Det vänstra fotografiet framstår som mer betydelsefullt, eftersom det har klarare färger. I det vänstra fotografiet får också laddningsstationen och iPaden visuell framskjutenhet, eftersom de utgör de största skillnaderna mellan fotografierna. Även displayerna får en visuell framskjutenhet, eftersom de utgör en egen del som lagts på de båda fotografierna. I relationen mellan dem framstår den högra displayen som mest betydelsefull på



grund av sin storlek. När det gäller den inre koherensen mellan text och bild har de båda laddning/laddare som ideationellt innehåll. Även den externa koherensen är hög, förutom när det gäller den möjliga laddningen/urladdningen som syns på displayen.

I relation till uppgiften ”Visa något som ska förändras och varför” riktar bilden betraktarens uppmärksamhet mot att klassrummet ska tillföras en laddningsstation. Genom texten förklaras att det är bra, eftersom då kan även de som saknar en laddare få möjlighet att ladda. Pronomenet *den* i texten ser ut att syfta på en iPad, eftersom iPaden i det vänstra fotografiet också är något som utgör en skillnad fotografierna emellan. Det positiva med en laddningsstation förstärks av att fotografiet med laddningsstationen är mycket ljusare än det andra. Utöver detta innebär displayen som deltagare att något ytterligare tillförs i argumentationen. Genom kontrasten mellan laddningen på de båda fotografierna i både siffror och bild betonas skillnaden i de två situationerna. Överdriften av den möjliga laddningen/avsaknad av laddning till +500% respektive -500% tillför ytterligare en dimension till argumentationen och kan få effekten att problemet bilden visar på och vill förändra ytterligare uppmärksammas och väcker intresse. I likhet med ett flertal av bilderna från materialet från arbetet med Sketchbook och med begreppen i religion finns en diskrepans mellan den inre och den externa koherensen.

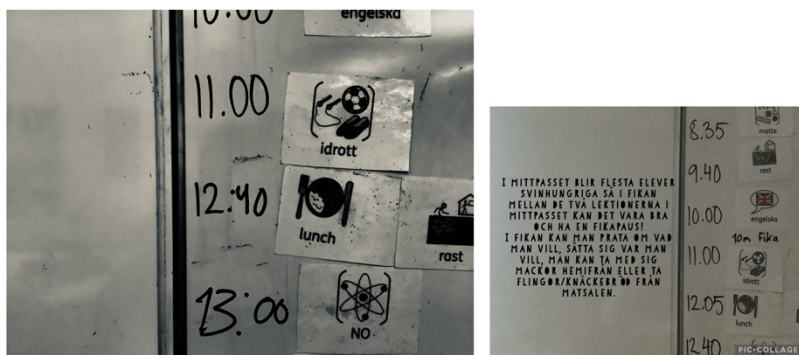


Bild 48. 220202.4y.Visuell argumentation.Damian

I bild 48 skapas ideationellt innehåll genom två fotografier. Det finns likheter mellan fotografierna i form av att de båda utgörs av en



whiteboardtavla med tider skrivna i siffror och bilder med olika texter samt att färgerna har låg mättnadsgrad, men också stora skillnader. Det vänstra fotografiet är större än den högra, och både tiderna och bilderna utgör en större del av det ideationella innehållet på den än på den högra bilden. Det högra fotografiet utgörs av två delar som skiljs åt av en mörk linje. I den vänstra delen står en lång text med versaler, och i den högra delen står tider skrivna i siffror och bilder med olika texter. Mellan bilden med engelska och bilden med idrott står: ”10m fika”. Interpersonell betydelse skapas genom att whiteboarden är fotograferad på nära avstånd framifrån ur normalperspektiv. Textuellt skapas betydelse genom att fotografierna till viss del binds samman av sina likheter avseende ideationellt innehåll och färgernas mättnadsgrad. När det gäller relationerna fotografierna emellan får fotografiet till vänster större betydelse, eftersom det är större. Både tiderna och bilderna med text får också en större visuell framskjutenhet på det fotografiet än på det högra.

I relation till uppgiften ”Visa något som ska förändras och varför” riktar bilden betraktarens uppmärksamhet i två möjliga riktningar. En tolkning är att det vänstra fotografiet genom ett förstorat utsnitt av det högra lyfter fram något särskilt viktigt. En annan tolkning är att det är texterna i det vänstra fotografiet som visar på det som ska förändras. Av texterna framkommer att en rast ska läggas in på förmiddagen mellan två lektioner med argumentet att många eleverna behöver få något att äta då, eftersom de är hungriga.

### Mot vad riktar bilderna uppmärksamhet och med vilka semiotiska resurser riktas uppmärksamheten?

Sammantaget visar analyserna att bilderna riktar uppmärksamhet mot olika fenomen som eleverna vill förändra. En resurs som eleverna återkommande använder sig av är två likartade fotografier, i vilket det ena har förändrats på det sätt som eleverna önskar. Det var också en del av instruktionen att göra på det sättet. Cheng-Wen och Archer (2017, s. 66) menar att bildens möjlighet att använda sig av två bilder jämsides varandra kan jämföras med verbalspråkets möjlighet att visa på skillnad genom användningen av konjunktionen *men*. Användningen av *juxtaposition* kan användas för att skapa spänning eller skillnad.

Möjligheten att med hjälp av mättnadsgrad ge fotografiernas olika versionerna av verkligheten olika laddning var också något som läraren uppmanade eleverna att använda sig av. Som framkommer av exempen

är det en resurs som många elever använder sig av. I elevernas användning av resursen visar det sig också att en stor skillnad i mättnadsgrad av färgerna innebär att förändringen, det vill säga det som eleverna har redigerat in, inte får samma självklara framskjutenhet som i bilder med en större likhet mellan det vänstra och högra fotografiet. Däremot bidrar förändringen av färgernas mättnadsgrad till att ge representationerna en positiv respektive negativ laddning i relation till varandra.

En annan del av lärarens instruktion var att eleverna skulle skriva in åsikt och argument. ”Åsikt” och ”argument” stod dessutom redan på den presentationssida där de skulle lägga in sina bilder. Trots det har flertalet av eleverna inte skrivit åsikt och argument, och de har också tagit bort den text som ursprungligen stod på sidan där de skulle skapa sina bilder. Det finns flera möjliga anledningar till det. En kan vara det jag skrev i beskrivningen av situationskontexten: att eleverna inte avslutade sitt arbete på grund av hög frånvaro under covid-19. En annan möjlighet kan vara att undervisningen inte gav det arbetet lika stort utrymme i undervisningen och att eleverna därför upplevde det som oviktigt. Och en tredje anledning kan vara att det upplevdes som svårt av eleverna. Av de eleverna som använder sig av skrift som semiotisk resurs har alla tagit bort den text som var inskriven av läraren och i stället valt att kombinera fotografier och text på andra sätt. Någon har som i bild 48 lagt in texten som en del av bilden, medan andra har lagt in texten nedanför de två fotografierna. Lärarens instruktion vid detta tillfälle omfattade således tydligare riktlinjer när det gällde möjlig användning av semiotiska resurser jämfört med materialen jag presenterat i föregående avsnitt. Däremot angav läraren inte hur eleverna skulle placera fotografierna i relation till varandra. Eleverna har i det fallet gjort olika val. I en knapp majoritet av bilderna är det som eleverna vill förändra placerat till vänster. Det är intressant i relation till att Kress och van Leeuwen (2021) lyfter fram att en vanlig princip för organisation av visuellt material är att representera utgångspunkten till vänster i linje med den västerländska traditionen att läsa från vänster till höger. En möjlig tolkning av valet att i stället placera det fotografi som visar hur de vill att det ska vara efter deras föreslagna förändring är att de bedömer det som viktigast och att det därför ska komma först.

När det gäller materialet i stort har fotografierna en hög grad av inre koherens. Som ett sätt att argumentera har eleverna således vinnlagt sig

om att skapa trovärdiga representationer av den förändring de vill åstadkomma. Däremot har eleverna inte varit lika noga med den externa koherensen, det vill säga den delen av koherensen som relaterar till erfarenheter av världen i stort. I det fallet kan det exempelvis vara proportionerna mellan fotografiets olika deltagare som inte stämmer eller att miljön i fotografiet och det som har redigerats in har fotograferats från olika vinklar. I lärarens instruktion ingick att ge eleverna en möjlighet att argumentera genom att använda sig av skillnad och kontrast. Utöver de resurserna finns det exempel på en ledsen emoji som förstärker den negativa känslan i det fotografi som representerar situationen eleven vill förändra, vilket ytterligare betonar skillnaden mellan de två fotografierna. I bild 47 tar eleven fasta på möjligheten att argumentera genom att använda sig av kontrast när hen redigerar batteritiden och batteriprocent i båda fotografierna. Hen använder sig dessutom av hyperbol som stilfigur när hen väljer att göra det genom att överdriva när hen redigerar in -500% respektive +500% som laddningsprocent.

När det gäller möjligheten att tolka fotografier som ikoner, index eller symboler menar jag att när det gäller den här samlingen av bilder väljer eleverna att skapa ikoniska representationer av förändringar som de vill åstadkomma. Förändringarna de argumenterar för varierar, men det är i huvudsak förändringar i den miljön de har runt sig som de uppmärksammar. Som framkommer genom exemplen vill de förändra sin utomhusmiljö genom att tillföra klätterställningar. Det finns även en elev som vill förändra de sittplatser som finns utomhus. När det gäller den inre miljön argumenterar eleverna genom sina bilder för att byta trästolarna mot mjuka fåtöljer, ställa soffor i korridoren, laga en fönsterruta, installera LED-belysning, byta de vita muggarna som de dricker vatten ur till färgglada, laga en fönsterruta, utrusta klassrummet med en laddningsstation och sätta upp affischer i korridoren med pingviner med vapen. En av bilderna kan dock tolkas som en symbolisk representation och det är bild 48 med vilken eleven argumenterar för att de ska få ha en fikapaus på förmiddagen. På samma sätt som när det gäller samlingen av makt-fotografier menar jag att eleven i det här fallet väljer att fotografera en symbol för organisationen av skoldagen och gör en förändring av schemat på tavlan för att visa på den förändringen.

## Elever realiserar affordanser

Jag har i detta kapitel riktat ljuset mot fotografier och bilder som elever har skapat i olika kontexter. Elevernas fotografier ser jag som ett av flera resultat av semiosis i literacyhändelser som uppstår när elever fotograferar och redigerar fotografier. Det innebär att jag ser fotografierna som representationer i en triad där objekt och inre tolkning utgör de andra delarna (Peirce, 1955. Se också avhandlingens teorikapitel.) Med utgångspunkt i forskningsfrågorna: ”Vilka semiotiska resurser använder elever när de erfar och representerar världen genom fotografi?” och ”Hur skapar elever mening när de erfar och representerar världen genom fotografi?” har jag genom metafunktionella analyser analyserat fotografierna och bilderna. Analyserna har gjorts i relation till det jag vet om kontexten som representationerna har skapats inom. Resultaten av analyserna har skapat förståelse för vilka aspekter av olika fenomen som fotografierna riktar betraktarens uppmärksamhet mot och med vilka semiotiska resurser. Jag har också resonerat kring och föreslagit tolkningar av representationerna i relation till tidigare teoriutveckling kring meningsskapande genom fotografi; frågor har ställts kring relationen mellan fotografierna som representationer och det de representerar. Är relationen ikonisk, indexikal eller symbolisk?

I inledningen av kapitlet skriver jag att min ambition inte är att dra slutsatser kring elevernas intentioner med fotografierna eller kring huruvida deras användning av semiotiska resurser är medveten eller omedveten. I detta avslutande avsnitt är det inte heller min ambition att dra slutsatser om elevernas intentioner med sina fotografier. Däremot växlar jag nu från att skriva om hur användningen av semiotiska resurser riktar betraktarens uppmärksamhet mot olika aspekter av fenomen till att skriva om vilka affordanser som eleverna har realiserat när de har representerat aspekter av världen genom fotografi oavsett om de har realiserat dem medvetet eller omedvetet.

Inom ramen för avhandlingens undersökning utgår jag från att affordans uppstår i relationen mellan individer, semiotiska resurser, teckenvärldar och miljö. Gibson (2015) definierar en miljöns affordans som: ”what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill” (s. 119). Fotografiets affordanser, det vill säga fotografiets möjligheter till meningsskapande, har utvecklats i relation till fotografiets materialitet över tid och i olika sammanhang med olika syften (Gibson, 1977; Gibson,

1979; Jewitt, 2014; Lindstrand, 2021; van Leeuwen, 2005). Beroende på med vilken teckenvärld som något uttrycks genom kan därför olika *epistemologiska åtaganden* skapas. Lindstrand och Selander (2022) uttrycker det som att: ”Epistemological commitments provide both a certain lens on the world—enabling a certain kind of access to a certain kind of knowledge about a phenomenon—and prompt the meaning-maker to make certain decisions based on the mode used for representing something” (s. 25). För en persons uppfattning om världen och förståelse för olika fenomen har användning av teckenvärldar följaktligen betydelse när vi erfar aspekter av världen genom olika representationer, men också för vilka aspekter av något vi väljer att representera.

I detta kapitel har jag presenterat analyser och tolkningar av ett urval av fotografierna i materialet. Urvalet har gjorts för att exemplen tillsammans ska ge en så nyanserad bild som möjligt av vilka affordanser för meningsskapande som elever realiserar i literacyhändelser när de ges möjlighet att representera världen genom fotografi. Analysen och tolkningarna visar att det finns en stor variation i elevernas sätt att rikta betraktarens uppmärksamhet, att de använder en mängd olika former av semiotiska resurser samt att de också genom sitt meningsskapande realiserar olika aspekter av fotografiets affordans i olika situationskontexter. När resultaten av analyserna och tolkningarna av elevernas fotografier och bilder förs samman framträder mönster och variationer avseende hur elever förhåller sig till fotografiets affordans. Dessa mönster och variationer synliggör jag genom att besvara forskningsfrågan: ”Vilka affordanser för meningsskapande realiserar elever när de representerar världen genom fotografi?”. De realiserade affordanserna beskrivs under rubrikerna ”I samspel med fotografiets affordans”, ”Expandera rum och tid” samt ”Korsa och synliggöra gränser”.

## I samspel med fotografiets affordans

### *Tillgängliga resurser*

Genom analysen av fotografierna och bilderna synliggörs hur elever har realiserat den affordans som innebär att de har möjlighet att använda det de har runt sig i form av miljöer och föremål som semiotiska resurser på en mängd olika sätt. En dimension av fotografiets materialitet är att den är tvådimensionell (Bateman, 2021, s. 40; 2022, s. 3; Bateman et al.,

2017, s. 230). Det innebär att den som fotograferar behöver göra val av vilka visuella aspekter av något som hen vill fotografera genom val av avstånd, perspektiv och vinkel. Alla fotografier i materialet är således utsnitt av tid och rum (Sontag, 1977). Däremot finns det en variation i materialet när det gäller *hur* eleverna har skapat fotografiernas ideationella innehåll samt format sina utsnitt av världen.

När det gäller materialet med fotografier av makt dominerar användning av semiotiska resurser som innebär att eleverna valt något de har omkring sig att göra ett utsnitt av när de representerar sin inre tolkning av makt. Utöver de resurser som skapas och sammanförs genom val av avstånd och perspektiv och vinkel använder eleverna sig också av andra möjligheter för att skapa betydelse. En av dessa handlar om möjligheten att också före utsnittet som görs förändra något genom att tillföra tecken i form av objekt, en relation eller en scen. På så sätt skapar eleverna fler resurser att skapa mening med och möjligheter att påverka det som kan representeras i det utsnitt av tid och rum som väljs ut. I samlingen av makt-fotografier finns det också exempel på elever som har valt att iscensätta något som att lägga två mynt på en neutral yta och sedan fotografera dem eller rita något som de har fotograferat. I andra material har eleverna uteslutande valt att iscensätta situationer med sig själv och klasskompisar som i materialet med gestaltningar av tro och stamfäder. När eleverna väljer att skapa mening genom att använda sig av människor som deltagare innebär det också att valet skapar betydelse interpersonellt och ideationellt. Interpersonell betydelse skapas genom att beroende på deltagarens blick kommer relationen antingen utgöras av erbjudande eller av krav (Björkvall, 2009, s. 31 & 36; Kress & van Leeuwen, 2021). Ur ett ideationellt perspektiv skapas möjlighet att också skapa mening genom resurser som relationer människor emellan, relationer mellan människor och miljöer eller objekt och genom kroppsspråk, ansiktsuttryck, kläder med mera. Dessutom kommer människan eller delar av människor som deras ögon att få en särskilt framträdande betydelse enbart genom att vara människor (Kress & van Leeuwen, 2021, ss. 58–59).

Både när eleverna gör utsnitt av det de har runt sig och av något de har iscensatt kan fotografierna i mitt material kommunicera på ikonisk nivå. Fotografierna visar något som går att identifiera och känna igen, även om fotografierna samtidigt också kan fungera som index och symboler, vilket jag återkommer till längre fram. Jag menar att ett tredje sätt att förhålla sig till möjligheter att med hjälp av det de har runt sig representera en inre

tolkning är att fotografera på ett sätt som innebär att det fotograferade dekontextualiseras. När något dekontextualiseras innebär det att vi inte kan se *var* det är fotograferat eller ibland inte heller kan identifiera *vad* som har fotograferats. Den strategin använder eleverna i hög grad när de redigerar samman fotografier. I Sketchbook-materialet finns det dessutom flera exempel på hur delarna i fotografier som har en ikonisk relation till verkligheten är sammanförda till helheter som inte alls gör anspråk på att skapa ikoniska relationer till verkligheten, utan skapar representationer med en egen logik.

### *Att skapa betydelse*

Teckenvärldars eller semiotiska resursers affordanser utgörs av dess möjligheter till meningsskapande. Olika teckenvärldar organiserar innehåll på olika sätt (se exempelvis Bezemer & Kress, 2016; Leijon & Lindstrand, 2012). De affordanser som uppstår i relation till meningsskapande genom fotografi kan av individen både upplevas som att det är något som möjliggör och hindrar det hen vill uttrycka. I teorikapitlet skriver jag exempelvis att möjligheten att uttrycka tid inte utgör en del av bilders inneboende potential (Bezemer & Kress, 2016), men att det också har utvecklats möjligheter för det som att redigera samman en serie stillbilder tagna vid olika tidpunkter (Bateman, 2014). En av fotografiets inneboende potentialer är däremot att använda sig av rummets logik i representationer av inre tolkningar. Jag menar att en annan inneboende potential är att skapa ikoniska representationer samt att representera något på ett specifikt och konkret sätt när det handlar om materiella visuella aspekter av något som färger, former och människors utseende.

När eleverna ska representera inre tolkningar av abstrakta fenomen som makt, rädsla, frihet, tro och stamfader genom fotografi realiserar olika affordanser avseende vilken relation som upprättas mellan elevernas inre tolkning och de fotografiska representationerna och bilderna. När det gäller makt menar jag att det är möjligt att tolka elevernas fotografier som exempel på fenomen som påverkar dem. I linje med den tolkningen finns det exempel på hur eleverna har valt att skapa såväl ikoniska som indexikala och symboliska relationer mellan fotografiet och de inre tolkningar som de representerar. Utöver det visar analyserna att fotografierna också representerar underordning och överordning som aspekter av upplevelsen av makt. När vi fotograferar behöver vi alltid

positionera den som betraktar fotografier i relation till det ideationella innehållet. Att representera under- och överordning ingår således i fotografiets inneboende potential. Det är också en aspekt eleverna representerar i relation till fenomenen tro, rädsla och frihet.

När det gäller de andra fotografierna visar mina analyser och tolkningar av fotografierna av rädsla respektive frihet att eleverna även i de samlingarna av fotografier realiserar den affordans som innebär att olika former av relationer kan upprättas mellan fotografier och inre tolkningar. På så sätt realiserar affordanser som innebär att det är möjligt att representera aspekter av rädsla och frihet som vad det innebär att vara trängd och utsatt, vilka känslor och handlingar som upplevelser av rädsla och frihet kan leda till samt exempel på situationer när vi kan uppleva rädsla och frihet. I materialet med Sketchbook-fotografier riktas uppmärksamhet mot själva redigeringsprocessen och mot olika former av gränser. I det fallet är min tolkning att eleverna leker med den kulturellt utvecklade affordansen kring fotografier som innebär att fotografier kan göra anspråk på att visuellt representera ett utsnitt av verkligheten. Eleverna leker med denna affordans genom att upprätta ikoniska relationer mellan verkligheten och den fotografiska representationen på ett sätt som innebär att fotografierna upplevs som visuellt sanna. När det slutligen gäller materialet från arbetet med visuell argumentation riktas uppmärksamheten i det framför allt mot konkreta förändringar av elevernas miljöer genom att ikoniska relationer upprättas och till viss del förändras. Att eleverna i så hög grad väljer att argumentera för konkreta förändringar skulle kunna förklaras av att konkreta och specifika visuella representationer utgör en av fotografiets inneboende potentialer. I andra sammanhang realiserar eleverna emellertid också affordanser som innebär att de även kan representera abstrakta fenomen.

När det gäller fotografiets affordanser vill jag också visa två exempel på hur elever väljer att förhålla sig till fotografiets tvådimensionella materialitet. Det är exempelvis inte möjligt att samtidigt representera båda sidorna av ett mynt, men eleven löser det i bild 49 genom att placera två identiska mynt bredvid varandra med varsin sida upp. På så sätt hanterar eleven något som skulle kunna uppfattas som en begränsning.





Bild 49. 201002.5x.Makt.Ronja1

Det andra exemplet utgörs av bild 50. Här representeras en person med fyra armar. Det är en representation som är möjlig att skapa i ett redigeringsprogram, men det skulle innebära en tidskrävande och noggrann redigeringsprocess för att uppnå fotografiets höga grad av inre koherens. I stället har eleven realiserat en affordans kopplat till fotografiets tvådimensionella materialitet och placerat ett barn bakom ett annat samt genom sitt val av vinkel valt ett utsnitt som innebär att det enbart är armarna som syns på ett av barnen.



Bild 50. 211217.4y.Tro.Elton

### *Att reducera betydelse och skapa generella representationer*

När vi representerar genom fotografi skapas ofta ett överflöd av betydelse (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 49; Koppfeldt, 2005a). Som jag har skrivit tidigare är det en del av fotografiets inneboende potential att representera något på ett specifikt och konkret sätt när det handlar om materiella visuella aspekter av något som färger, former och människors utseende. I alla stamfaderfotografier representerar deltagarna exempelvis

samtidigt både sig själva och en del av en formation. Ett tecken på att eleverna i efterhand kan bli medvetna om att deras representation inte har representerat något tillräckligt preciserat är det fotografi på vilket en elev har markerat ett elskåp med rött. Det finns också en möjlighet att elever har beskurit fotografier i efterhand för att på det sättet reducera ett betydelseöverskott och mer precist kunna rikta betraktarens uppmärksamhet mot något särskilt i fotografiet. När elever beskär fotografier är det emellertid inte en handling som alltid lämnar tydliga spår, förutom om ett fotografi beskärs hårt. I de fallen kan spår av handlingen synas genom fotografiets låga upplösning. I analyserna av materialet visar det sig att elever också realiserar affordanser som gör det möjligt för dem att även representera aspekter av världen på ett mer generellt och abstrakt plan. Ett exempel är att fotografera något med låg mättnadsgrad så att det inte längre är möjligt att identifiera vilken trädart det är (bild 16). Det kan också handla om att dölja någons ansikte genom att fotografera någon bakifrån (bild 24), med huva (bild 25 & bild 40) eller med håret för ansiktet (bild 37).

### Expandera rum och tid

Fotografierna i materialet är utsnitt av tid och rum (Sontag, 1977, s. 22). Det innebär att det finns möjlighet att fundera kring *vilken* tid och *vilket* rum som fotografiet är ett utsnitt av. Koppfeldt (2005d) skriver: ”När det gäller stillbilden är det som finns utanför bildkanten konstant frånvarande men kan i kraft av denna frånvaro mer eller mindre göra sig påmint i bilden” (s. 136). Analysen av fotografierna visar att eleverna i olika hög grad realiserar denna affordans som innebär att det som är utanför bildkanten gör sig påmint, men också den affordans som innebär att det som kan ha hänt före fotografiet togs gör sig påmint. Genom sitt sätt att skapa mening använder eleverna således också det som finns utanför fotografiet eller kan ha hänt före fotografiets *frysta ögonblick* som resurser för att skapa betydelse (Hamilton, 2000, s. 17). I alla fotografier som realiserar denna affordans är människor eller delar av människor deltagare i bilderna. I relation till de material som jag utgår från i detta kapitel handlar det om materialen ”Visa rädsla/frihet”, ”Redigera samman två fotografier” samt ”Gestalta tro/stamfader”. Eleverna expanderar fotografiets rum och tid genom sitt val av utsnitt eller genom hur blickriktning används, vilket jag utvecklar nedan.

Kress och van Leeuwen (2021) skriver att en person i ett fotografi kan uttrycka ett tydligt känslotillstånd som att de exempelvis ser uttråkade eller förvånade ut, men att fotografiet är beskuret på ett sätt som innebär att det inte framkommer vad som tråkade ut eller förvånade dem. När vi ser fotografierna får vi således ett intryck av att något har hänt, men vi förstår inte varför. Fotografiets *nu* kopplas således ihop med ett *då* som kan ha hänt före fotografiet togs eller med något som är utanför bilden vid samma tidpunkt.



Bild 51. 201210.4xx.Rädsla/frihet.Ergon1

I bild 51 ser vi ett barn som sträcker upp händerna i luften och ser glad ut, men det som har gjort hen glad finns i fotografiets negativa rum eller så har något hänt före fotografiet togs. Genom denna expansion av fotografiets rum riktas betraktarens uppmärksamhet även om det som finns bortom själva utsnittet och kan väcka tankar om vad det kan vara som väckt glädje.



Bild 52. 201210.4xx.Rädsla/frihet.Ana1

På samma sätt ser vi i bild 52 någon som springer från skolan, men vi får ingen förklaring till varför. Till denna kategori hör också de fotografier i vilka vi ser någon form av tydlig handling, men vi ser inte vem som utför den, hur personen förhåller sig till handlingen eller får någon ledtråd till varför den sker som i bilderna 53 och 54.



Bild 53. 201210.4xx.Rädsla/frihet.Murad1



Bild 54. 201210.4xx.Rädsla/frihet.Celina

Det är också möjligt att påminna betraktaren om det som är frånvarande genom att en av deltagarna riktar sin blick mot något vi inte kan se i bilden, som i bild 55 (Kress & van Leeuwen, 2021).



Bild 55. 201210.4xx.Rädsla/frihet.Edwin2

I några av fotografierna från materialet "Gestalta tro/stamfader" finns exempel på hur en del av betydelsen skapas genom att det upprättas en relation genom blick med något eller någon som finns utanför bilden. Genom att barnet i bild 56 tittar upp mot något utanför bilden skapas det en relation med fotografiets negativa rum.



Bild 56. 211217.4y.Tro.Melina

### Korsa och synliggöra gränser

Mening skapas i relation till andra människor och utgår från gemensamma erfarenheter av hur såväl semiotiska resurser används i olika literacypraktiker som av världen i stort. När det handlar om hur elever använder *gräns* som resurs i sitt meningsskapande blir det särskilt tydligt. Med utgångspunkt i de resultat av analyserna jag har redovisat samt de möjliga tolkningarna jag fört fram ger jag i det här avsnittet exempel på hur eleverna korsar och synliggör gränser som aspekter av sitt meningsskapande genom fotografi. I grunden finns den aspekt av

fotografiets affordans som utgår från den ikoniska relation som kan skapas till (delar av) verkligheten, vilken innebär att fotografier ibland kan uppfattas som en avbildning av verkligheten. Av betydelse är också hur den så kallade *visuella sanningen* uppfattas, det vill säga i vilken grad som en representation gör anspråk på att representera en naturalistisk verklighet (Björkvall, 2009; Kress & van Leeuwen, 2021).

### *Inre och extern koherens*

I ett flertal av fotografierna skapar eleverna betydelse genom att skapa en spänning mellan fotografiets inre och externa koherens. Det gäller framför allt de material där redigeringen är en del av uppgiften. När ett fotografi redigeras upplöses den ikoniska relationen mellan utsnitt och en specifik verklighet. Däremot är det möjligt att redigera ett fotografi på ett sätt som innebär att det ser ut som *om* det vore en ikonisk representation av verkligheten. Analysen av materialen visar att de allra flesta eleverna har varit noggranna när de har redigerat in något. Det är få spår i elevernas fotografier av delar av inredigade fotografier som kan avslöja att fotografiet är redigerat. Genom att uppnå en hög grad av inre koherens kan ett fotografi göra anspråk på att vara en naturalistisk representation av verkligheten. Jag menar att eleverna använder sig av denna möjlighet när de genom sina representationer korsar gränser i form av fysiska lagar, eller storleksrelationer. Eleverna skapar således medvetet betydelse genom en spänning mellan den inre och yttre koherensen, vilket kan ge upphov till olika affektiva reaktioner som förvåning, skratt och obehag.

### *I relation till den externa koherensen*

Det finns också andra exempel i vilka eleverna korsar gränser. Det kan handla om att bryta mot kontextspecifika normer som att eleverna i undersökningen inte får vara uppe på skåpen, men när de ska gestalta frihet eller rädsla väljer fler av dem att sitta, stå på och hoppa från skåpen. Ett annat exempel på en sådan kontextspecifik norm som synliggörs genom att den utmanas är det fotografi på vilket ett barn står på den plats som läraren brukar stå på i klassrummet samt håller i den bjällra hen brukar använda för att påkalla elevernas uppmärksamhet. Utöver dessa kontextspecifika normer finns det också andra normer som eleverna väljer att bryta. Ett flertal exempel återfinns i materialet ”Visa rädsla/frihet” när elever slår, kryper in i skåp eller under bord, lägger sig ner i sanden eller ligger på knä med knäppta händer i skolkorridoren.

Genom att bryta mot dessa normer menar jag att de realiserar en affordans som innebär att eleverna expanderar praktiken och sitt rum för lärande när de skapar mening genom fotografi.

### *Att förhöja*

Det finns också fotografier som visar hur elever realiserar olika former av affordanser för att förhöja representationen och på andra sätt än genom spänning mellan inre och yttre koherens skapa en exempelvis förhöjd stämning. Resultatet blir att möjligheten att fotografiet har en ikonisk relation till en inre tolkning upplöses och att fotografiet som symbol för något framträder tydligare. Eleverna korsar således medvetet de gränser för konventioner som skapats mot vilka vi bedömer ett fotografis validitet som färgmättnad, detaljrikedom, belysning, djup samt ljuskontrast (Björkvall, 2009, ss.113–125). Det finns flera exempel på det i materialet från avsnittet ”Gestalta tro/stamfader”. Till viss del kan samma sak sägas vara giltig för fotografierna från arbetet med visuell argumentation där eleverna i hög grad har använt sig av variation av färgernas mättnadsgrad som semiotisk resurs. Jag menar dock att resultatet av det inte blir att de framstår som höjda från verkligheten, utan att effekten blir att det som representeras värderas som något positivt eller negativt.

### Om användning av semiotiska resurser

I avsnittet ”Gestalta tro/stamfader” finns det större likheter avseende hur fotografierna och bilderna riktar betraktarens uppmärksamhet än i de andra avsnitten. Som en avslutande kommentar i detta sjätte resultatavsnitt vill jag därför belysa möjliga aspekter av situationskontexten som kan förklara det.

I materialet ”Gestalta tro/stamfader” finns det stora likheter fotografierna emellan när det gäller hur eleverna valt att skapa mening (vad de riktar uppmärksamhet mot och med vilka semiotiska resurser). Anledningarna till det kan vara flera. En anledning kan vara att fotografierna i avsnittet ”Gestalta tro/stamfader” är skapade i slutet av ett arbetsområde när läraren bad eleverna att fotografera begrepp som de hade arbetat med under en tid. Likheterna skulle därför kunna förklaras med att eleverna gemensamt har mött olika former av bilder och visualiseringar i undervisningen som de blir inspirerade av i arbetet med sina bilder. En annan skillnad mellan dessa fotografier och de andra fotografierna och bilderna är att de här fotografierna är skapade av elever i en av de

klasserna som arbetade med kameran under samarbetets andra läsår. Det innebär att de hade skapat mening genom fotografi på ett mer strukturerat sätt än klasserna under det första läsåret. Som jag skriver i presentationen av situationskontexten blev exempelvis de här eleverna hela tiden påmind om tidigare arbete med kameran, som övningar i att fotografera ur olika perspektiv, inför arbetet med en ny ”kamera-uppgift”. Det kan vara en bidragande orsak till att eleverna hade tillgång till val av perspektiv som resurs i den uppgiften. En annan förklaring kan vara att eleverna inledde arbetet med att gruppvisa skriva förklaringar till begreppen. Utifrån dokumentationen kan jag emellertid inte se att eleverna valde att använda det de hade skrivit under tiden de arbetade med att gestalta tro, stamfader och de andra begreppen genom fotografi. Däremot uppmanade läraren dem att använda det de hade skrivit när eleverna visade osäkerhet kring hur de skulle gestalta något av begreppen. Att eleverna valde att inleda med att skriva kan ha homogeniserat elevernas tankar och därmed likriktat deras sätt att visualisera begreppen, eftersom de under den processen av semiosis styrdes mot de aspekter av begreppen vilka skrift som teckenvärld bjuder in teckenskaparen att representera.

Utöver det var det från början tydligt i instruktionen att läraren skulle använda fotografierna som ett av bedömningsunderlagen när hen utvärderade arbetsområdet och elevernas begreppsliga förståelse. Som framkommer i nästa kapitel innebär en av affordanserna för meningsskapande genom fotografi att andras sätt att skapa mening blir tillgängligt på olika sätt. Elever kan se var andra elever väljer att gå, till viss del mot vad de riktar sin iPad och därför på olika sätt få impulser, alternativt att välja själva. En förklaring till de stora likheterna i elevernas sätt att skapa mening kan förklaras med den första gruppens användning av semiotiska resurser. Under lektionen som eleverna hade i uppgift att gemensamt skriva förklaringar till de olika begreppen blev en grupp klar före lektionens slut och började då fundera på hur de skulle gestalta begreppen genom fotografi. De kom fram till att de ville gestalta stamfader genom att en av dem skulle stå bakom en grupp av andra elever. I slutet av lektionen fick de hjälp av andra i klassen att gestalta begreppet. Det sättet att gestalta stamfader blev sedan som en form av överenskommelse som alla andra elever valde att befästa när de skapade mening genom fotografi. Jag väljer att föra fram dem här, eftersom jag menar att det är en viktig fråga att beakta i relation till hur vi ser på



elevernas meningsskapande i relation till existerande epistemologiska åtaganden.

Nu följer avhandlingens andra resultatkapitel.

## MED FOKUS PÅ LITERACYHÄNDELSER

I föregående kapitel riktar jag ljuset mot elevernas fotografier, som *ett* resultat av semiosis i literacyhändelser. Nu riktar jag i stället ljuset mot elevernas meningsskapande i literacyhändelser som uppstår när elever fotograferar, redigerar och samtalar om fotografier.

När elever deltar i undervisning agerar de med utgångspunkt i sina intressen och erfarenheter från såväl tidigare literacypraktiker som från världen i stort (Jenkins, 2006; Kress & van Leeuwen, 2021; Selander & Kress, 2010; Selander & Rostvall, 2008). I samspelet mellan eleverna och undervisningens kontext uppstår literacyhändelser. I föregående kapitel presenterar jag ett urval av resultaten av den metafunktionella analysen av fotografierna från undersökningens empiri. Resultat från den metafunktionella analysen används även i detta kapitel när jag utgår från samtliga fotografier och ser elevernas användning av semiotiska resurser som index på elevers handlingar när de fotograferar och redigerar (Hamilton, 2000, s. 17). I analysen av elevernas meningsskapande har jag utöver den metafunktionella analysen också analyserat hur elever *positionerar* sig i de identifierade literacyhändelserna samt analyserat deras meningsskapande i relation till *diskurs*, *design*, *produktion* och *distribution* (Kress & van Leeuwen, 2001). Analysen har gjorts utifrån forskningsfrågorna:

- Vilka semiotiska resurser använder elever när de erfar och representerar världen genom fotografi?
- Hur positionerar sig elever när de erfar och representerar världen genom fotografi?
- Hur skapar elever mening när de erfar och representerar världen genom fotografi?

Resultatet av analysen utifrån ovanstående forskningsfrågor utgör sedan utgångspunkten när jag besvarar forskningsfrågan:

- Vilka affordanser för meningsskapande realiserar elever när de erfar och representerar världen genom fotografi?

Innan resultaten presenteras utvecklar jag teorikapitlets beskrivning av de analytiska förhållningssätten jag har använt för att analysera hur elever positionerar sig i de meningsskapande processerna samt deras meningsskapande i relation till *diskurs*, *design*, *produktion* och *distribution*. Beskrivningarna görs under rubrikerna ”Rörelse mellan positioner” och ”Fyra betydelsebärande skikt”. Därefter presenteras resultaten under de tre rubrikerna ”Fotografera”, ”Redigera” och ”Samtala” i tre avsnitt. I kapitlets avslutande avsnitt summerar jag sedan affordanserna som elever realiserar när de skapar mening genom fotografi under rubriken ”Realiserade affordanser”.

## Rörelse mellan positioner

I teorikapitlet presenterar jag begreppet *visuell händelse* som Illeris (2004) utvecklat med inspiration från Bal och Bryson (1991). Illeris (2004) definierar *visuell händelse* som den komplexa interaktionen som äger rum mellan den som *ser* och den som blir *sedd*. Hon poängterar att hon i analysen av visuella händelser definierar *subjekt*, *objekt* och *bild* som möjliga *positioner* att inta i visuella händelser i stället för fasta kategorier.<sup>10</sup> Utöver att jag intresserar mig för semiosis som rörelse i de literacyhändelser som uppstår när elever redigerar, fotograferar och samtalar om fotografier betraktar jag också dessa literacyhändelser som visuella händelser och intresserar mig för de rörelser mellan positioner som elever väljer att göra när de skapar mening genom fotografi.

I analysen av fotografierna samt av literacyhändelser som uppstår när elever fotograferar, redigerar och samtalar om fotografier utgår jag från den modell som Illeris (2004) har arbetat fram. Modellen utgörs av fyra olika möjliga positioner att inta i en visuell händelse.

- Subjektsposition (genom att vara den som *ser*)
- Objektposition (genom att vara den som blir *sedd*)
- Bildposition (genom att delta som en *representation*)

---

<sup>10</sup> Arvedsen och Illeris (2011) ersätter exempelvis seendepositionen med en kontextposition.

- Seendeposition (genom att *se* på något från ett särskilt perspektiv)

För fotografi utgörs en av affordanserna av möjligheten att delta i en *subjektsposition* (vara den som *ser* på ett fotografi, men också vara fotograf), i en *objektsposition* (genom att vara den som blir *sedd*) eller en *bildposition* (genom att delta som en *representation* i form av ett fotografi). I de literacyhändelser som uppstår när elever fotograferar, redigerar och samtalar om fotografier innehar eleverna alltid en av dessa positioner. I subjektspositionen är *blicken* särskilt betydelsefull, eftersom eleverna alltid då också intar en *seendeposition*; eleverna *ser* från ett särskilt perspektiv.

## Fyra betydelsebärande skikt

### Diskurs

*Diskurs* är ett begrepp som används med olika definitioner och på olika sätt inom olika forskningsfält (Jewitt, 2014). I arbetet med avhandlingen väljer jag att utgå från Kress och van Leeuwen (2001) och definierar *diskurs* som socialt och kulturellt producerad kunskap om någon aspekt av verkligheten, vilken har utvecklats i linje med en grupp människors intresse i en specifik social kontext. Diskursskiktet är inte i sig bundet till särskilda semiotiska resurser. Däremot kan de semiotiska möjligheterna att realisera en viss diskurs med resurser från en viss teckenvärld vara mer eller mindre utvecklade beroende på hur diskursen har formats över tid. Till diskursskiktet hör också avgränsningar kring vem som gör vad när och var samt värderingar och tolkningar av detta.

Definitionen av Kress och van Leeuwen (2001) kompletteras i avhandlingen med en av Gee (2008), i vilken Gee är tydlig med att det diskursiva skiktet även omfattar användningen av olika semiotiska resurser och verktyg för meningsskapande. Gee konkretiserar på vilka sätt kunskap om verkligheten kan ta sig uttryck: "a socially accepted association among ways of using language, other symbolic expressions, and 'artifacts', of thinking, feeling, believing, valuing, and of acting which can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group" (s. 131; se också Ivanič, 2004). Inom ramen för en diskurs skapas alltså kunskap, ideologier, värderingar och sätt att handla, vilket innebär att också anspråk på makt och kontroll skapas i detta skikt. Det är således i det diskursiva skiktet som överenskommelser om vad som

erkänns som tecken på kunskap uppstår (Selander & Kress, 2010). Eftersom diskurser formas socialt och kulturellt samt både påverkar och påverkas av uttryckssätten som människor använder är diskurser i ständig förändring (Kress & van Leeuwen, 2006).

Under en lektion är olika diskurser närvarande (Kress & van Leeuwen, 2001). Förutom diskursen som läraren strävar efter att etablera kan diskurser som uppstår på raster och på elevernas fritid förekomma. Även inom skolan och samma lärares undervisning existerar olika diskurser parallellt. Värderingar och kunskap från olika diskurser kan synliggöras när elever skapar mening och vara förklaringar till varför olika elever gör olika val av vilka aspekter av något de vill representera och med vilka semiotiska resurser. En diskurs kan synliggöras både genom val som är i linje med den och som utmanar den. I likhet med alla gränser blir diskursens gränser oftast tydligast när de överskrids. I dokumentationen av elevernas meningsskapande kan en diskurs gränser synliggöras genom att en elev frågar om de får fotografera i biblioteket eller redigera ett fotografi. Gränserna kan också synliggöras genom att en elev säger till en annan elev att lägga ner iPaden när läraren har genomgång eller genom skratt när en elev tittar på ett redigerat fotografi.

## Design

I relation till de närvarande diskurserna skapar eleverna mening i stratat *design*. I detta skikt pågår ett aktivt arbete i semiosis. Enligt Kress och van Leeuwen (2001) är stratat design ett sätt att realisera de diskursiva skikten i en specifik situation. De definierar design som: "The conceptual side of expression and the expression side of conception" (s. 5). I detta skikt görs val av vilka aspekter av något som ska representeras i dialektik med de resurser som eleverna upplever som tillgängliga. Jag ser design som en prövande fas under vilken semiosis sker både i elevernas inre och i det yttre. Det som tolkas har ännu inte fått en fast form, utan kan materialiseras på olika sätt. Semiosis pågår när elever rör sig mellan *objekt*, *inre tolkning* och *representation*. Kress och van Leeuwen betonar hur meningsskapande i designskiktet både kan sägas följa konventioner och utmana dem:

The purposive process of design works with and on available resources and does so in the environment of the more or less strongly enforced and felt already existing shaping of discourses. In a sense this process might

be simply reproductive: the modes are already shaped, and that shape imposes its constraints as well as its affordances on specific discourses and designs. This is perhaps one restatement of what has, in the period of structuralism, been the accepted common sense of representation and communication. Design, however, takes place in the field of social action, and with the agentive force of individual (even if socially/historically shaped) interests. The response of the demands of a new situation requires design decisions which are always significantly different from those taken before. The specific discourses with which a design will be realized will very likely be different from one time to another. New ensembles of discourses ensure that the resultant material semiotic object, whether 'textual' or other, is always new in some significant respect (ss. 63–64).

Utöver att betona att meningsskapande i designskiktet både följer och utmanar konventioner innebär Kress och van Leeuwens förhållningssätt till representation och kommunikation en betoning av individens möjlighet till agens samt att det i allt meningsskapande finns möjlighet till förändring (Bezemer & Kress, 2016; Kress, 2014; Leijon & Lindstrand, 2012; Lindstrand, 2006). Dessa förändringar kan vara mer eller mindre transformativa (Cope & Kalantzis, 2000, s. 205). Ibland har det nya som skapas mest karaktären av att vara en kopia av något annat, medan teckenskapare i andra sammanhang kan uppleva en hög grad av agens och då skapa mening på mer kreativa, mindre förutsägbara och komplexare sätt (Cope & Kalantzis, 2000). Kress (2014) menar att när människor representerar något genom teckenskapande processer förändras både deras identitet och deras tillgång till meningsskapande resurser (se också avhandlingens teorikapitel).

I det yttre kan semiosis som en iterativ och prövande rörelse i designskiktet materialiseras när elever ber en klasskompis krypa in i ett skåp, väljer från vilket avstånd de ska fotografera något, fotograferar något på olika underlag eller prövar olika placeringar av en tankebubbla i redigeringsarbetet. Att semiosis i det inre sker kan anas genom elevs handlingar som att de börjar flytta runt något eller att deras blick ändrar riktning. Framför allt kännetecknas semiosis i designskiktet av ett flytande och prövande arbete utan en fast form. För min undersökning är meningsskapande i detta stratum särskilt intressant. Som framkommer tidigare i detta avsnitt kopplar jag det till semiosis som rörelse mellan *objekt, inre tolkning* och *representation*.

## Produktion

I stratat *produktion* materialiseras elevernas teckenskapande i en representation. När teckenskapandet realiseras har inte enbart elevernas kunskap om hur olika semiotiska resurser kan sammanföras och organiseras betydelse, utan också deras kunskap om verktyget de använder. Det kan handla om kunskaper kopplade till kropp och röst, men också om hur de sparar en bild eller hur fingret ska röra sig för att precis kunna suddas bort något från en bild som redigeras in i en annan (Kress & van Leeuwen, 2001). Användning av semiotiska resurser påverkas av vilka semiotiska resurser som uppfattas som tillgängliga och passande i en viss situation. I detta skikt synliggörs betydelsen av att eleverna fotograferar med en iPad och iPadens affordans som fysiskt objekt och de semiotiska resurser som kameraappen och appar för redigering tillgängliggör. Dessutom har det betydelse att iPaden är ett digitalt verktyg, eftersom det skapar möjlighet till *iterativitet*, *respons*, *konvergens* och *distribution* (Burn & Durran, 2007, s. 45).

## Distribution

Det fjärde skiktet, *distribution*, får betydelse när en representation ska sparas på något sätt. Även i detta skikt tillförs betydelse. Med distribution avser Kress och van Leeuwen (2001) den betydelse som skapas när något spelas in och sänds. 2001 skiljde de på distributions- och produktionsteknologier. Utvecklingen av digital teknologi har emellertid förändrat kommunikationslandskapet i grunden. Idag flätas exempelvis skikten design, produktion och distribution nästan helt samman när meningsskapande sker i appar som Instagram och Snapchat. Meningsskapande i digitala medier innebär alltid att det som skapas kan förändras samt distribueras. Jag menar att distributionsskiktet därför alltid tillför betydelse, åtminstone på ett diskursivt plan, eftersom det idag alltid finns en möjlighet att spela in digitalt med ljud och bild och därmed också en möjlighet att sprida det som sker. Med digital teknik är det således ett alltid närvarande betydelsebärande skikt i undervisningskontexten.

Genom att analysera elevernas meningsskapande i de literacyhändelser som uppstår blir således betydelsen av de kontextuella ramarna som skapas genom skikten diskurs, design, produktion och distribution möjliga att diskutera i relation till vilka affordanser för meningsskapande som elever realiserar när de fotograferar, redigerar och samtalar om fotografier.

## Hur skapar elever mening när de erfar och representerar världen genom fotografi?

### Fotografera

Eleverna i 4y har under några lektioner arbetat med kameraetik. Läraren har förklarat att det alltid är fotografen som äger bilden, och i relation till det har eleverna diskuterat olika dilemman som kan uppstå när fotografier tas av kompisar och delas i olika sammanhang. Eleverna har också tillsammans formulerat tre frågor som de alltid ska ställa till personen som de vill fotografera: Får jag fotografera dig?; Får jag spara fotografiet?; Får jag publicera fotografiet?. Denna lektion har läraren bett eleverna att "Fotografera klassrummet". Eleverna har lämnat sina bänkar och rör sig nu runt i rummet med sina iPads. Nedan följer ett exempel på Elvis användning av semiotiska resurser och sätt att skapa mening.

Elvis håller i sin iPad med båda händerna och tittar ut i rummet. Under en stund försvinner han ur bild. När han återigen syns står han med iPaden framför sig och ser med den. Elvis rör iPaden något upp och ner, svänger den sedan till vänster om sig. Tar ner den och tittar över axeln på någon eller något som inte syns i bild. Elvis tittar snabbt runt igen och sedan på skärmen. Samuel kommer fram och ställer sig till höger om honom. Samuel ser ut att titta på Elvis iPad. Elvis fotograferar Samuels iPad. Sedan går Elvis fram mot whiteboarden med skärmen framför sig så att han kan se med den igen. Elvis står stilla en stund och backar därefter. Han ser en stund med iPaden och fotograferar sedan. Därefter tar Elvis ner iPaden och tittar på det han har fotograferat. Lionel kommer fram och tittar på Elvis skärm. Elvis står med ryggen mot kameran och gör något som inte går att se. När läraren säger till eleverna att de ska ta om sin bild om de inte blir nöjda säger Elvis: "Jag tar en bättre bild". Läraren säger: "Ja". Elvis håller upp iPaden mot whiteboarden igen och säger: "Om den blir bättre. Det här blir mycket bättre". Samtidigt som Elvis pratar håller han iPaden och trycker på avtryckaren. Han backar lite och fotograferar samtidigt flera gånger. Elvis tar ner sin iPad och tittar på skärmen. Det ser ut som att han scrollar mellan bilderna. Efter en stund vänder sig Elvis om, går fram till Cristian och böjer sig fram över Cristians iPad. Han tittar bort mot Kevin när Kevin till någon av de andra klasskompisarna säger: "Jag blurrar ditt face sen". Elvis sätter sig och tittar igen på sin iPad. Han böjer sig lite bakåt på stolen, tittar snett ner på Cristians iPad, håller upp sin iPad mot Cristian och tittar sedan igen på sin iPad. Elvis håller sedan



skärmen närmare ögonen och gör något med fingret. Han tittar upp, tittar ner igen, reser sig, går fram till läraren och frågar något. Därefter går han fram till sin bänk, håller iPaden i höger hand och plockar med något han har på bordet. Det ser ut som att han snurrar på ett nyckelband som han sedan fotograferar.

Elvis trycker på iPaden och vänder sig sedan mot läraren och säger hens namn. Han frågar hen något samtidigt som han håller iPaden över nyckelbandet. Han fotograferar ur några olika vinklar och sätter sig sedan med blicken fortfarande på skärmen. Under en stund skymts han av andra elever. När han syns igen ser jag att han har iPaden stående i vinkel på bänken. Det ser ut som att han fotograferar då också (211015.4y.KE4.44.50.IPH11b. Utsnitt 04.14–05.15. Se också bilaga 7.).



Bild 57. 211015.4y.Klassrummet.Elvis

I exemplet ovan går Elvis omkring i klassrummet. Ibland ser han sig om i rummet; ibland ser han *med* kameraappen (jmf Mondada, 2006). Elvis prövar olika möjligheter för att skapa en representation. Han prövar att *göra utsnitt* av det han har runt sig som när han håller iPaden i riktning mot whiteboarden och fotograferar, och han prövar att *iscensätta* när han väljer att lägga nyckelbandet på bänken innan han gör sitt utsnitt. Detta meningsskapande möjliggörs av att de diskursiva ramarna för undervisningen vid detta tillfälle gör det möjligt för eleverna att gå omkring i klassrummet när de ska fotografera. Dessutom uppmanar läraren eleverna att fotografera fler bilder om de inte är nöjda med de bilder de har fotograferat.

I den situationskontext som Elvis befinner sig har han tillgång till en mängd olika resurser som han kan använda när han skapar mening. Resurser i form av erfarenheter, redskap, material, läromedel, möbler och så vidare (Leijon, 2010; Leijon & Lindstrand, 2012; Kress & Selander,

2010). Han kan vara i rörelse vilket tillgängliggör andra resurser än om han och de andra eleverna enbart skulle få sitta ner och fotografera. Vid de allra flesta tillfällena när elever skapar mening genom att fotografera får de möjlighet att också röra sig runt på skolan och på skolgården. Vid tillfällena när elever lämnar klassrummet ramar läraren in arbetet genom att alla elever får i uppdrag att ställa timern på iPaden på en viss tid. Även iPaden som produktionsverktyg gör det möjligt för eleverna att röra sig runt när de ska fotografera. Den är enkel att hålla i handen och lätt, vilket gör att elever kan krypa in under bord eller klättra upp i träd om det behövs när de fotograferar. Begränsningar i iPadens kameraapp innebär också att eleverna behöver röra sig när de väljer ideationellt innehåll, eftersom zoom-funktionen fungerar dåligt.

I analysen av filmklippet menar jag att Elvis framstår som noggrann och precis när han ska fotografera. Han rör iPaden uppåt och neråt samt backar tills han kan göra det utsnitt av tid och rum tills som han är nöjd med. När Elvis ska fotografera rummet gör han både ett specifikt utsnitt av den befintliga miljön och väljer att iscensätta när han placerar nyckelbandet på ett särskilt sätt. Även om det inte syns i filmklippet från lektionen framkommer det i bild 57 som Elvis lämnar in att klasskompisen Samuel fotograferas tillsammans med nyckelbandet i något av fotografierna som Elvis tar. Möjligheten att göra utsnitt av det de har omkring sig eller av något de iscensätter återkommer i mitt material när det handlar om hur elever bestämmer sig för vilka aspekter av sina inre tolkningar som de vill representera genom *vad* de fotograferar och *hur* de fotograferar det. Det är ett resultat som jag även pekar på i resultatkapitlet "Fokus på fotografi".

Variationen av semiotiska resurser är stor. I analysen av elevernas fotografier, i den filmade dokumentationen och i mina observationsanteckningar framkommer att eleverna använder sig av och skapar en mängd olika semiotiska resurser i relation till vilka aspekter av något de vill representera, och i relation till vilka resurser de uppfattar som tillgängliga (jmf Bezemer & Kress, 2016). De väljer avstånd, perspektiv och deltagare när de exempelvis väljer att fotografera klassrummets projektor (bild 58) eller matsalen (bild 59) som svar på frågan vad som är betalt av skatt på skolan.



Bild 58. 210118.5x.Skatt.Lean



Bild 59. 210118.5x.Skatt.Dann1

Eleverna kan också gå väldigt nära något om de önskar använda en färg eller en speciell struktur när de redigerar fotografier, som när en av eleverna i 4x väljer att fotografera vita respektive svarta ytor som svar på frågan ”Vad är religion?” (bild 60).

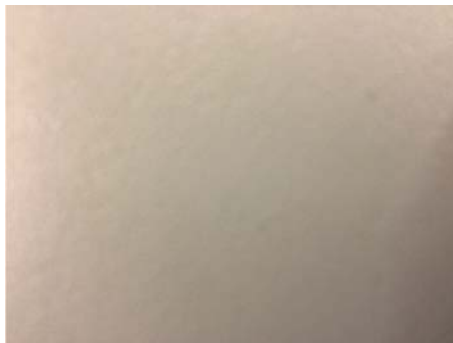


Bild 60. 211026.4x.Religion.Malvin

Eleverna använder också sig själva eller eleverna omkring sig för att iscensätta olika situationer och känslor. De använder då semiotiska resurser som kroppsspråk, ansiktsuttryck och blickar samt möjligheten att placera människor eller föremål i relation till varandra för att gestalta relationer eller känslor. I bild 61 framkommer hur Alvin tar hjälp av två klasskompisar för att gestalta *ceremoni* när eleverna i 4y arbetar med att gestalta olika begrepp efter att klassen under en tid har arbetat med kristendomen.



Bild 61 . 211217.4y.Ceremoni.Alvin

Eleverna tillför också nya resurser till situationen. När Leon ska fotografera *demokrati* väljer han exempelvis att göra hål i en låda, skriva ”biden” på en lapp och hålla lappen ner i lådan innan han eller någon annan fotograferar (bild 62).



Bild 62. 210216.5x.Demokrati.Leon

När Lean får i uppgift att fotografera *rättighet* under samma lektion väljer han att använda andra resurser. Först skriver han och sedan fotograferar han det han har skrivit (bild 63).

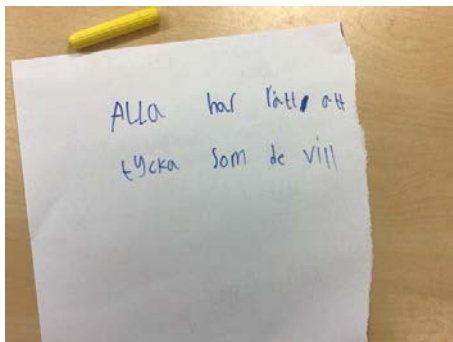


Bild 63. 210216.5x.Rättighet.Lean

Under samma lektion som eleverna i 5x fotograferar demokrati och rättighet får de också i uppgift att fotografera *minoritet* och *majoritet*. De flesta eleverna använder sig då av *juxtaposition* som semiotisk resurs, det vill säga att de skapar betydelse genom den skillnad som kan uppstå i relation mellan två bilder (Cheng-Wen & Archer, 2017, s. 66). De använder sig också av *visuellt rim* som semiotisk resurs för att visa att bilderna hänger samman (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 219; van Leeuwen, 2005, s. 17). Sams bilder är exempel på detta (bild 64 & 65).



Bild 64. 210216.5x.Minoritet.Sam



Bild 65. 210216.5x.Majoritet.Sam

Under andra lektioner använder elever sig av möjligheten att söka bilder som de kalkerar eller ritar av. Det finns även exempel på att elever har valt att filma i stället för att fotografera, som när eleverna i 4xx skulle svara på vad som gör dem glada. Då valde några elever att filma och berätta om när de är med sina kompisar (201103/201104.4xx.Visa glädje. Elevfotografier/-filmer). Det finns också en elev som väljer att sjunga "helig" när hon har fått i uppgift att besvara frågan "Vad är religion?" (211026.4x.Vad är religion?. Elevfotografier/-filmer). Att kameraappen har fler funktioner än att enbart fotografera stillbilder visar också Nikki när hon väljer att fotografera en panoramabild efter att hon, Elvis och de andra eleverna i 4y fått i uppgift att "Fotografera klassrummet". På så vis får hon med både rummet och taket i sitt fotografi (211015.4y.Fotografera klassrummet.Nikki). Utöver användningen av dessa resurser finns det exempel på elever som på eget initiativ väljer att redigera in en pistol och en kofot för att gestalta en scen till sin novell (bild 66).



Bild 66. 210217.6y.Sv2.Timur2

Det finns också elever som använder sig av redigeringsprogrammet för att representera motsats, som när Alea fotograferar rättighet (bild 67).



Bild 67. 210216.5x.Rättighet.Alea

Trots denna frihet som elevernas sätt att skapa mening visar att de upplever sig ha visar eleverna också att de är medvetna om att de befinner sig i en diskurs där det finns ramar och gränser för hur de kan skapa mening. Det synliggörs när de frågar läraren om lov att fotografera på en viss plats eller om lov att tända lampan för att få bättre ljus när de ska fotografera. Gränserna synliggörs också när elever tillrättavisar varandra genom att hyssja eller göra miner om att klasskompisar ska lägga undan sin iPad när läraren har genomgång. Kring iPaden finns det också en norm i 4y som innebär att när eleverna inte arbetar med den, utan till exempel deltar i samtal eller lyssnar på en genomgång, ska lägga iPaden i ett särskilt fack eller lägga den upp och ner framför sig på bänken. Utöver detta växer det också fram en norm kring hur eleverna i 4y ska förhålla sig när de vill fotografera varandra. Denna norm växer fram under en rad literacyhändelser i vilka undervisningen innehåller uppgifter som tydliggör vem som äger ett fotografi (fotografen) samt uppgifter där eleverna arbetar fram ett gemensamt förhållningssätt som de ska använda, och i vilket det ingår att de ska ställa frågorna som jag presenterade tidigare, det vill säga: Får jag fotografera dig?; Får jag spara bilden?; Får jag publicera bilden?. Normen synliggörs på olika sätt i materialet. Kevin säger exempelvis till en av sina klasskompisar att han ska blurras hans ansikte och i fotografier är ansikten ibland översuddade. Videodokumentationen innehåller också exempel på elever som ställer frågor till andra när de ska fotografera och säger till när de inte vill bli

fotograferade. Frågor kan således synliggöra diskursiva gränser, men det kan också skratt göra, vilket framkommer i exemplet nedan.

Under några lektioner arbetar eleverna i 4y i religionsämnet med att gestalta centrala begrepp som *ceremoni* och *tro* genom fotografi (se bilaga 7 samt resultatkapitlet ”Fokus på fotografi”). Under denna process väljer eleverna i hög utsträckning att skapa semiotiska resurser genom att delta i fotografierna på olika sätt och be klasskompisarna delta i deras fotografier. Eleverna samarbetar i par, och i denna sekvens har Cristian och Nikki varit i väg en stund.



Bild 68. 211117.4y.Ceremoni.Nikki

Cristian kommer in i klassrummet. Cristian är blöt i håret. Han säger något om att han inte har blivit döpt. Läraren säger då: ”Du ser väldigt blöt ut för att absolut inte ha blivit döpt”. Cristian svarar: ”Jag har absolut inte blivit döpt”. Nikki kommer in i klassrummet. Läraren skrattar och säger: ”Det ser mer ut som att du har blivit dränkt. Det ser väldigt otäckt ut”. Läraren vänder sig sedan till Nikki och frågar leende: ”Vad har du gjort Nikki?”. Cristian tittar mot tavlan där orden som de ska fotografera har funnits tidigare. Han säger: ”Okej okej en till” (211210.4y.RE4.01.01.10.IPh. Utsnitt 30.15–31.32).

I det här fallet synliggörs en gräns genom att både eleverna och lärarna skrattar. Att låta någon annan spola vatten på ens huvud inne på en av skolans toaletter tillhör inte de idéer som elever brukar se som ett bra sätt att lösa en uppgift på och som lärare brukar sanktionera.



Att iPaden är ett digitalt verktyg påverkar också elevernas möjligheter att skapa mening. Det innebär att eleverna, som Elvis i det inledande exemplet, kan reflektera kring representationen de har skapat. Det digitala innebär att fotografiet är tillgängligt direkt efter att Elvis har fotograferat (*respons*). Den möjligheten använder sig Elvis av genom att vid upprepade tillfällen titta på iPaden efter att han har fotograferat. Det digitala innebär också att mjukvarans *iterativitet* gör det enkelt för eleverna att pröva att fotografera igen (jmf Burn & Durran, 2007; Tornabene et al., 2012). Dessutom är det möjligt att snabbt uppfatta fotografiet som en helhet (Kjeldsen, 2018; Mirzoeff, 1999). Iterativiteten och möjlighet till respons är således aspekter av iPadens affordans som eleverna använder, precis som eleverna i studien av Møller (2017). Möjligheten till konvergens, det vill säga att genom att byta till en annan app ta del av andra medier och möjligheter, används inte med samma frekvens. Det finns dock exempel på att en elev redigerar in en pistol och en kofot för att förstärka representationen av en brottsplats (bild 66) och på elever som korsar över något för att kommunicera genom att visa på en motsats. Det är dock inte så vanligt förekommande under de lektioner då inte läraren ger möjligheten att redigera ett tydligt utrymme.



Bild 69. 211026.4y.Religion.Martin

Till iPadens affordans hör också kameraappens begränsningar. Det är inte möjligt att fotografera något med skarpt fokus väldigt nära eller långt ifrån, och om någon har fotograferat något i rörelse påverkar det representationen som blir suddig.

En annan likhet med det som Møller (2017) kan se i sin undersökning är skärmstorlekens betydelse för interaktionen eleverna emellan. Skärmens

storlek innebär att det är enkelt för två personer att både titta på en iPad och arbeta på den samtidigt. Att delta i socialt samspel med andra underlättas således av att skärmstorleken gör det enkelt för andra att se. Som jag skrev ovan är iPaden också enkel att bära, men också att sträcka ut mot någon annan. iPaden fungerar på så sätt som en förlängning av armen och kan bli till en del av en gest som bjuder in någon annan, till exempel för att ta del av ett fotografi.

Ytterligare något som karakteriserar elevernas meningsskapande i situationer när de fotograferar är att de efter lärarens instruktion ofta reser sig snabbt och inleder arbetet. Det finns också få exempel i materialet på elever som inte fotograferar eller uttrycker att det är svårt.

### *Rörelser mellan positioner*

I literacyhändelser som uppstår när elever fotograferar, redigerar och samtalar om fotografier skapas möjlighet att inta olika positioner (Arvedsen & Illeris, 2011; Illeris, 2004). När eleverna fotograferar är de *subjekt*. De kan också delta i sina egna eller andras fotografier som *objekt*. Att välja att växla över till att inta en objektsposition kan innebära en upplevelse av att vara sedd, men att inta objektspositionen innebär ett risktagande. Vi vet inte hur vi kommer framstå i ett visst utsnitt av tid och rum. I dagens digitala kommunikationslandskap är möjligheten till distribution alltid närvarande. Fotografier kan spridas snabbt och dyka upp i sammanhang som varken den som fotograferar eller den som blir fotograferad kan förutse. Som framkommer i resultatkapitlet ”Med fokus på fotografi” är det dessutom så att fotografiets överflöd av detaljer och möjligheten att läsa bilder på olika nivåer och med olika syften kan innebära ändrad betydelse i en annan kontext. Fotografiet i sig kan enkelt ändras genom redigering. Olika elever förhåller sig på olika sätt till denna risk. Några är noggranna med att de inte vill bli fotograferade, som Izabell i denna situation när eleverna i 4y har fått i uppgift att fotografera klassrummet:

Izabell frågar Cristian om hon är med på hans fotografi. Cristian svarar jakande. Izabell säger: ”Fan”, pekar kraftfullt på honom och säger: ”Sudda bort mig” (211015.4y.KE4.44.50.IPH11b. Utsnitt ca 29.07).

Sårbarheten i att vara ett objekt uppmärksammades av lärarna jag arbetade med, och som jag tidigare har beskrivit blir vikten av att fråga om lov en del av den diskurs som uppstår kring att fotografera i 4y.

Sårbarheten och risktagandet till trots finns det många exempel från materialet på elever som väljer att bli fotograferade. Det innebär att de också kan placeras i en objektsposition genom att vara den som betraktas. För elevernas möjligheter att skapa mening om undervisningens innehåll innebär det ett meningsskapande där de ofta använder semiotiska resurser som kroppsspråk och ansiktsuttryck för att exempelvis gestalta en känsla som ilska eller en situation som ett dop. De kan också agera genom att lägga sig ner på golvet eller krypa in i ett skåp, vilket är ett meningsskapande som i sig ger erfarenheter och kan leda till fördjupad förståelse. När det gäller eleverna i 4y kan jag se att de ofta själva är objektet i fotografierna som de har lämnat in. Det finns flera möjliga förklaringar till det valet. En möjlig förklaring är att eleverna ser det som att det är det kroppsliga gestaltandet eller iscensättningen som är den viktiga meningsskapande handlingen, inte att fotografera. Det kan då vara så att de upplever sig vara i en subjektposition genom att vara den som visar något. En annan möjlig förklaring är att eleverna när de själva gestaltar något och använder självutlösaren för att fotografera eller ber en klasskompis fotografera dem har kontroll över fotografiet och kan välja att ta om eller att inte alls använda fotografiet. I dessa *visuella händelser* som uppstår växlar eleverna således mellan att inta positionen som subjekt respektive ett möjligt objekt. Eleverna växlar också från subjektpositionen till objektspositionen när de väljer att visa sina fotografier för andra, men när eleverna ser och samtalar om fotografier i grupp eller helklass är valet inte lika självklart. Samtalssituationen kan också uppfattas som mer sårbar, eftersom det inte är lika enkelt att dölja fotografiet från subjektets blick eller kommentarer i helklassituationen som vid ett samtal kring fotografiet på en iPad.

I avsnittet om Elvis ovan finns det flera exempel på hur han och andra elever visar intresse för andras fotografier. Tack vare fotografiets affordans som innebär att ett fotografi går snabbt att uppfatta och erfara kan eleverna med en enda blick få en uppfattning om en annan elevs representation (Kjeldsen, 2018; Mirzoeff, 1999). Eleverna vill ofta visa andra sina fotografier, och även i de situationerna sker detta sekundsnabbt. Att visa andra är särskilt viktigt när de har fotograferat en annan elev, och de visar då fotografiet för att få den andres godkännande. På så vis uppstår en möjlighet att stämna av hur klasskompisar vill framstå och att utforska samt respektera varandras gränser. Att det har betydelse för eleverna hur de framstår visar Damian när eleverna i 4y har

fått i uppgift att fotografera varandra. Inför att han ska bli fotograferad drar han upp ärmarna, sätter sig med rakare rygg och ber kompisen fotografera honom i den inställningen som skapar en kvadratisk bild, eftersom ”det blir coolare” (211008.4y.KE2.40.05.IPH11b. Utsnitt 02.25–02.28) I bild 70 synliggörs en situation när en elev vill stämma av sitt utsnitt av tid och rum med en annan elev som han har fotograferat.



Bild 70. 211015.4y.KE4.44.50.IPH11.Skärdump 16.48

Att visa bilder och visa intresse för andras bilder är vanligt förekommande i literacyhändelser då eleverna möter varandra genom bilder. Ibland tittar också den som visar på den som ser, men inte alltid. Det viktiga för den som visar verkar vara att den andre *ser*, inte att fotografiet kommenteras eller att någon annan form av respons ges. Utöver det samspelet interagerar eleverna också med varandra när de ber någon att fotografera dem eller agera i situationer som de väljer att iscensätta innan de fotograferar. Det händer också att de frågar om de får fotografera något som en annan elev har skapat, som en ritad Davidsstjärna i sanden (211026.4y.R1.40.16.IPH 11b. Utsnitt ca 17.57)

## Redigera

Eleverna i 4y har fått i uppgift att genom fotografi visa något de vill förändra på skolan och förklara varför de vill förändra just detta. Uppgiften har inneburit att eleverna först har fotograferat något de vill förändra och sedan har de redigerat både det första fotografiet och en

kopia av det för att visa vad de vill förändra (se bilaga 7 och resultatkapitlet ”Fokus på fotografi”).

Ett återkommande problem för Sara i 4y är att hennes iPad ofta saknar laddning, eftersom hennes bror har tagit sönder hennes laddningsladd. När iPaden saknar laddning berättar Sara det för läraren. Sara får då lov att använda sin telefon eller lärarnas iPad för att kunna delta i undervisningen. När eleverna får i uppgift att fotografera något de vill förändra samt förändra fotografiet genom redigering väljer Sara att redigera in en laddningsstation på ett fotografi taget inne i klassrummet, men använder också andra semiotiska resurser som hyperbol och kontrast, vilket framkommer i resultatkapitlet ”Fokus på fotografi”.

Sara sitter bredvid Damian och har iPaden framför sig med appen Sketchbook uppe. I appen är det möjligt att lägga in bilder från iPadens bildbibliotek och arbeta med dem på olika sätt. Sara har valt att lägga in ett fotografi av en del av klassrummet som ett lager i redigeringsverktyget och ett fotografi på en iPad som ett annat lager.



Bild 71. 220202.4y.VA5.44.33.IPH11b Skärmdump 15.49

Sara suddar nu ut delar av det andra fotografiet för att det ska se ut som att det är en del av det första fotografiet. När Sara arbetar i redigeringsverktyget använder hon fingertopparna för att genom beröring i form av tryck komma åt olika funktioner och för att genom beröring i form av rörelser använda funktionerna sudda och rita. Sara använder också tummen och pekfingeret tillsammans när hon vill ändra fotografiets position eller zooma in eller ut. Under en halv minuts arbete ser det ut så här:

Sara zoomar ut; Sara zoomar in på en ny del av fotografiet; Sara suddar. Fingret dras långsamt längs kanten på det hon redigerar in; Sara zoomar

ut; Sara zoomar in på ett nytt ställe; Sara suddar genom att långsamt dra sitt finger längs kanten på det hon redigerar in; Sara zoomar ut; Sara zoomar in på nytt ställe; Sara suddar genom att långsamt dra sitt finger längs kanten på det hon redigerar in; Sara zoomar ut; Sara zoomar in på nytt ställe; Sara suddar genom att långsamt dra sitt finger längs kanten på det hon redigerar in; Sara suddar snabbare på ett område som är längre från kanten på det hon redigerar in; Sara zoomar ut; Sara zoomar in på nytt ställe; Sara suddar; Sara zoomar in; Sara suddar med långsamma, små rörelser precis vid kanten på det hon redigerar in; Sara flyttar fotot; Sara suddar med långsamma, små rörelser precis vid kanten på det hon redigerar in; Sara flyttar fotot; Sara suddar med långsamma, små rörelser precis vid kanten på det hon redigerar in (Transkribering från 220131.4y.VA3.45.05.IPHb. Utsnitt 36.14–36.44).

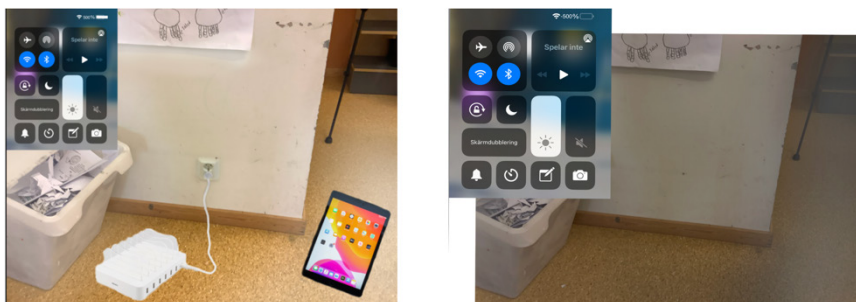


Bild 72. 220131.4y.VA3.45.05.IPHb. Skärmdump 36.14

Under en kort period sker således ett intensivt arbete som präglas av ett växelvis fokus på del och helhet när Sara zoomar in och ut. Dessutom anpassar Sara hastigheten på sina rörelser, vilket jag tolkar som ett tecken på att hon vill ha kontroll över det hon gör samt kunna suddas på ett precist sätt. Lite senare under lektionen utspelar sig det som jag återger nedan.

Damian scollar igenom en sekvens av bilder. Bilderna ligger i presentationen där han lägger in fotografier som han tar i arbetet med kameran som verktyg. När han kommer till fotografierna som han har arbetat med till uppgiften ”Visuell argumentation” stannar han, tittar ut i klassrummet och lutar sig tillbaka. Sedan säger han: ”Det skulle vatt tre procent”. Sara vänder sig snabbt mot Damian och sedan tillbaka mot sin skärm igen, samtidigt som hon säger: ”Nej, ett hundra” och fortsätter att

arbeta. Damian håller kvar blicken på Saras skärm, medan Sara först säger något om: ”Högre än hundra”, och sedan med en tillgjord röst: ”Femhundra, mhm, mhm” och ”Vart i helvete är min lilla text?”. Damian säger då: ”Du får göra den vit”. Sara svarar att det kanske hon ska och sedan: ”Ah, jag kan ändra här”. Sara förminskar texten hon har skrivit och flyttar den sedan med små rörelser. Damian har fortfarande kvar blicken på Saras skärm när han säger: ”Ja, det där ser faktiskt (paus). Ja, det där ser okej ut”. Sara zoomar ut från den del av fotografiet som hon har arbetat med. Damian lutar sig framåt och pekar på Saras skärm samtidigt som han säger: ”Sen får du fulla den här också” och drar sedan tillbaka sin hand. ”There is no way att den e fem hundra procent. Det är inte” (pekar på skärmen och drar sedan tillbaka handen) ”alls halvvägs”. Sara säger: ”Oj”, skrattar, lutar sig snett bakåt från skärmen och tar upp handen mot munnen: ”Eller så e bara halva femhundra”. Medan Sara pratar tittar hon snabbt på Damian och sedan tillbaka på sin skärm igen. ”Ja”, svarar Damian. ”Och så kan det vara. Ett tusen. Det får vara fett långt.” ”Jamen, kan man inte typ göra den längre”, säger Sara. Damian skrattar till och säger: ”Jaaa. Asså om du tar bort det här”, samtidigt som han pekar på Saras skärm, och Sara skrattar till. Under interaktionen med Damian har Sara fortsatt att arbeta med redigeringen av fotografiet. Damian fortsätter att titta på Saras skärm och säger: ”Oh, my god. Tänk om mobiler va så här på riktigt”. Sara tittar då på Damian och fnissar. Sedan säger hon: ”Femhundredaladdning”. Då ler Damian och säger: ”Nä, asså ett tusen. Max”. Sara svarar med att säga: ”Jag gör ett tusen” (220101.4y.VA4.33.52.IPH11. Utsnitt 20.40–22.20).



Det är bra för alla har inte en laddare och man kan bara sätta den på laddning :)

Bild 73. 220202.4y.Visuell argumentation.Sara

Bild 73 är den färdiga bild som Sara lämnade in. I de literacyhändelser som uppstår när elever redigerar är det inte möjligt att separera de förutsättningar för elevernas meningsskapande som skapas i designstratat från de som skapas i produktionsstratat. Betydelse skapas växelvis och parallellt i båda strata. När eleverna är inne och arbetar i redigeringsprogrammet kan de med utgångspunkt i sin tolkning pröva att använda olika resurser som får betydelse. I ett nära samspel mellan *blick* och *beröring* arbetar eleverna med redigeringen på olika sätt, ett samspel som Cooley (2016) kallar *taktil syn*, i vilket idéer kan ta form. I metodologikapitlet beskrev jag exempelvis hur en elev får en idé om att låta svart magi bli en del av sin berättelse när hon ser resultatet av redigeringen av en katts ögon. På samma sätt får också Sara idén att använda överdrift som stilgrepp när hon genom fotografi ska argumentera för att de behöver ha en fast laddningsstation i klassrummet. När Damian har kommenterat hennes arbete med ”Det skulle vatt tre procent” inleder det en interaktion dem emellan kring just batteriets laddning och lämnar spår i Saras fotografier, eftersom hon väljer att redigera in ”– 500%-laddning” respektive ”+ 500%-laddning” i dem.

När eleverna prövar sig fram med de olika resurserna i appen Sketchbook, får de direkt visuell respons. De kan då ta ställning till om det de precis har skapat överensstämmer med det de vill representera eller om de har



hittat en helt ny form av representation som de föredrar. Genom *beröring* får de tillgång till olika apparers affordans och kan använda deras olika funktioner som resurser i semiosis (jmf Bezemer & Kress, 2016, s. 124) På så sätt kan redigeringsverktyget fungera som ett tankeverktyg (jmf Gilje, 2010; Gilje, 2011). I arbetet med redigering kan eleverna också pröva sig fram när det gäller användningen av olika filter. De kan även öka den visuella framskjutenheten genom att beskära fotografiet, genom att markera något betydelsefullt med färg eller reducera detaljerna i det ursprungliga fotografiet. I bild 74 används exempelvis cirkulär form och färgen röd för att ge något i fotografiet en visuell framskjutenhet, och i bild 75 menar jag att färgernas mättnadsgrad både används för att betona att relationen mellan fotografiet och ett objekt är symbolisk samt för att öka barnets visuella framskjutenhet.



Bild 74. 201002.5x.Makt.Lean



Bild 75. 211117.4y.Tro.Olivia

Det finns emellertid tecken på arbete i designstratat när redigeringsens semiotiska resurser används av elever redan när de får en uppgift och innan de har börjat att fotografera. Dessa tecken uppträder när elever ställer frågor om de får redigera fotografierna. Eleverna visar då att de redan har börjat att skapa mening i designstratat och överväger olika möjliga semiotiska resurser att använda sig av. När elever får tillgång också till de resurser som redigering kan realisera blir möjligheterna att skapa mening ännu fler än när elever skapar mening genom att endast fotografera. Som framkommer i exemplet med Sara som redigerar har exempelvis suddfunktionen stor betydelse. Med hjälp av den är det möjligt att redigera samman fotografier i olika lager på varandra, vilket innebär att bilden framträder som *ett* fotografi. Även i andra exempel från arbetet med visuell argumentation är det tydligt att eleverna eftersträvar hög validitet och en hög inre och extern koherens för att deras fotografier ska framstå som trovärdiga och därmed fungera starkare i sin argumentation, vilket också framkommer i föregående resultatkapitel. Förutom exemplen i kapitlet ”Fokus på fotografi” synliggörs det i bild 76.



Bild 76. 220202.4y.Visuell argumentation.Olivia

I det första exemplet synliggörs hur eleven har arbetat med kontrasten mellan ljus och mörker för att förstärka den version av skolgården som hen argumenterar för. I arbetet med redigering kan även olika former av

gränser synliggörs som i bild 77 och 78 där eleverna valt att redigera in deltagare som de har tillgång till på fritiden men inte på skolan.



Åsikt:  
Argument:

Bild 77. 220202.4y.Visuell argumentation.Samuel



Viktigast att förändra



Åsikt:  
Argument:

Bild 78. 220202.4y.Visuell argumentation.Nikki

Eleverna är noggranna när de skapar mening genom redigering. Ytterligare exempel på det är när eleverna i 4yy förbereder sig inför uppgiften att göra bilderböcker på engelska för yngre elever. De får de under några lektioner i uppgift att dels fotografera två bilder i klassrummet och redigera samman dem, dels att redigera samman ett

fotografi med något de har ritat. I redigeringsprocessen är eleverna är noga med att redigera samman de två lagren i redigeringsprogrammet Sketchbook på ett sätt som innebär att det inte ska synas att lagren är ihopredigerade och att storleksrelationerna stämmer. Bild 79 och 80 är exempel på när elever varit noggrann med att skapa fotografier med både hög inre och extern koherens.

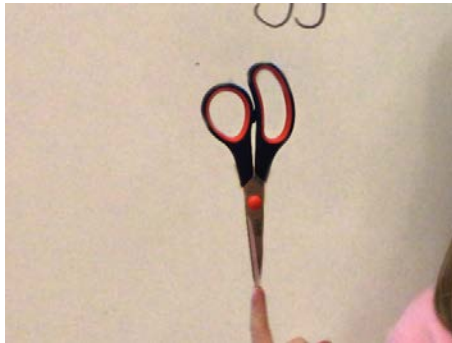


Bild 79. 210219.4yy.Sketchbook.Alva1



Bild 80. 210219.4yy.Sketchbook.Dana

Det finns även en mängd exempel där eleverna visar att de eftersträvar en hög grad av inre koherens, samtidigt som de medvetet väljer en svag extern koherens för att leka med både fysiska och diskursiva gränser.

I bild 81 gestaltas till exempel en absurd version av fenomenet lektion. Här har rådande diskurser brutits upp; fysikaliska lagar och

storleksrelationer har förändrats. Eleven har ställt sig på den plats där läraren brukar stå och har dessutom redigerat in den klocka in i sin hand som läraren brukar använda för att påkalla uppmärksamhet med.

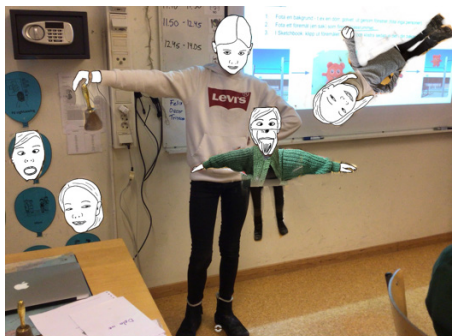


Bild 81. 210219.4yy.Sketchbook.Liv1

Något annat som karakteriserar redigeringsprocessen på iPaden är möjlighet till konvergens. När Sara får en idé om att hon vill utveckla innehållet genom att tillföra en iPad, är det enkelt för henne att växla app, söka efter en iPad, ladda ner en lämplig bild och lägga in den i redigeringsprogrammet. Redigeringsverktyget får även betydelse när det handlar om att reducera detaljer och öka den visuella framskjutenheten, vilket blir tydligt vid ett tillfälle när eleverna gestaltar begrepp i religionsämnet. Det handlar om Kevins och Olivias representation av *identitet*:



Bild 82. 211117.4y.Ideologi.Olivia





Bild 83. 211117.4y.Ideologi. Kevin

I bild 82 och 83 har huvuden ersatts av frågetecken. I arbetet, eller vid tidigare literacyhändelser, har eleverna upptäckt att den inre koherensen blir låg om de enbart suddar huvudet och ersätter det med ett fotografi, eftersom frågetecknet tar mindre plats än ett huvud. De har därför valt att redigera bort allt utom kroppen och placera både kropp och frågetecken på en vit bakgrund för att skapa koherens och tydliggöra att kropp och frågetecken hänger samman. Om vi tittar noga på fotografierna kan vi se att validiteten är högre hos bild 82 än 83, eftersom det finns fler spår kvar av ursprungsfotografiet hos bild 83. Det kan förklaras med att antingen är elevernas taktila syn inte lika utvecklad, eller att det inte är lika viktigt för eleven som har skapat bild 83 att uppnå hög validitet. Hur redigeringsprogrammet är uppbyggt och vilka semiotiska resurser som det tillhandahåller påverkar således elevers möjligheter till meningsskapande. Redigeringsprogram som Sketchbook är verktyg med resurser som är socialt och kulturellt utvecklade. Det innebär att de också kan begränsa elever i deras vilja att skapa mening, vara kreativa och nyskapande samt minska deras agens. I Sketchbook kan eleverna exempelvis inte välja en exakt nyans av en viss färg som de vill använda som bakgrund eller rita med på bilden. De uttrycker också emellanåt frustration över programmet, när de upplever att det hindrar dem från att skapa en viss representation. Frustrationen uppstår inte enbart i relation till appen Sketchbook, utan också när eleverna arbetar med presentationsprogrammet som eleverna i 4y löpande lägger in sina fotografier i. När Damian vill lägga in ett kryss i ett fotografi som ska

gestalta *monoteism* försöker han länge innan han till slut ger upp och i stället med text skapar det tillägg han vill göra i bilden som ska förtydliga att monoteism innebär att tro på en gud (211217.4y.RE6.29.26.IPH. Utsnitt 07.25–10.14).

### *Rörelser mellan positioner*

Precis som när eleverna fotograferar pågår det ett interpersonellt samspel mellan eleverna kring deras fotografier när de redigerar. Eleverna vill *se* och vill *visa*. På samma sätt som när eleverna fotograferar sker detta ofta ordlöst. Att iPaden som objekt är mobil innebär att eleverna kan stå och redigera om de önskar. Den innebär också att de genom att flytta iPaden en aning eller vinkla den mot personen som sitter bredvid kan kommunicera att de vill att andra ska se. Ett exempel är när Damian tittar på Saras redigering av fotografierna till uppgiften i visuell argumentation och ger respons kring att hon bör fylla symbolerna som ska visa hur mycket laddning iPaden har. Som framkommer i nästa avsnitt om samtal kan det också uppstå en sårbar situation när elever visar för andra. De placeras då i en objektsposition som fotografer, bilder eller som deltagare i bilder och kan då uppleva att de inte längre har kontroll över vem de visar och när. När eleverna själva redigerar kan de emellertid enkelt dölja sitt fotografi för andra genom att flytta iPaden och dölja skärmen, vilket tydliggörs av skärmdumparna på bild 84, 85 och 86 nedan från den filmade dokumentationen av en lektion när eleverna i 4y arbetar med att gestalta begrepp i religionsämnet (se bilaga 7).

Under lektionen Re5.4y samarbetar Cristian och Nikki när de ska gestalta begrepp i religionsämnet. Nikki får en egen idé som hon arbetar med, och Cristian vill gärna ta del av den. Nikki vill dock hålla sitt arbete för sig själv och varken visa Cristian eller någon annan hur hon väljer att gestalta *tro*. Cristian försöker dra till sig iPaden, men Nikki vänder skärmen mot sig och håller om den som framkommer i bild 84.



Bild 84. 211216.4y.RE5.57.08.IPHb.Skärm dump 40.12

Det är ovanligt i min undersökning att eleverna inte respekterar när någon annan elev vänder bort skärmen och att de drar i någon annans skärm som Cristian gör. Møller (2017) visar i sin undersökning, som handlar om elever som skapar film, att elever kan dra till sig iPaden och arbeta, utan att ha stämt av med de andra i gruppen. I det fallet är eleverna en grupp som ska samarbeta och därmed har ett gemensamt ägarskap till uppgiften. Att Cristian inte respekterar att Nikki inte vill visa och börjar dra i hennes iPad kan förklaras med att de arbetar tillsammans och att Cristian därför upplever ett ägarskap av det Nikki har på sin iPad.

Nikki står nära en av mina kameror när hon redigerar fotografiet som ska gestalta tro, och jag har sagt att om hon vill kan hon visa mig i den när hon känner sig klar. Efter en stund vänder hon skärmen mot kameran och sedan snabbt bort. I filmen kan jag se att hon efter en kort stund visar fotografiet för kameran igen och lägger sedan in fotografiet i presentationen.

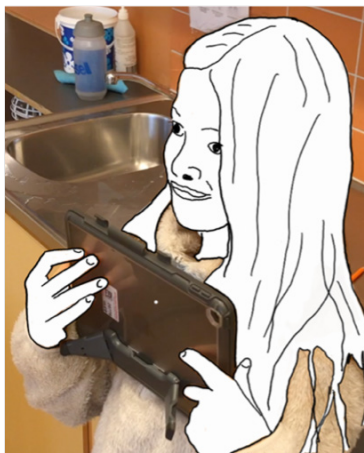






Bild 86. 211216.4y.RE5.57.08.IPHb.Skärmdump 49.40

## Samtala

När elever deltar i samtal som läraren initierar tittar de på fotografier som är fotograferade av eleverna i klassen, av elever i andra klasser eller fotografier som läraren har valt att använda från andra kontexter, som exempelvis Pixabay.<sup>11</sup> Inför att eleverna ska samtala om fotografier ger läraren dem någon form av instruktion. Ibland ges instruktionen enbart muntligt, men i de flesta fall skriver läraren också instruktionen på tavlan eller visar den i en presentation som är projicerad på klassrummets whiteboard. När eleverna ska samtala om något i helklass får de vid nästan alla tillfällen i uppgift att inför samtalet tänka själva eller samtala om det de ska prata om med andra innan samtalet i helklass inleds. Det sättet att organisera undervisning präglar inte enbart lektionerna när elever skapar mening genom fotografi, utan undervisningen i stort. Undervisningen präglas också av att eleverna är vana vid att ha roller i samtal samt att få veta i vilken ordning de exempelvis ska presentera något.

Analyserna av samtalen visar att det finns ett samband mellan instruktionen som läraren ger och hur eleverna skapar mening när de erfår aspekter av världen genom andras fotografier. Instruktionen påverkar vilken socialt och kulturellt producerad kunskap som synliggörs, det vill säga det diskursiva skiktet av elevernas meningsskapande. Dessutom

---

<sup>11</sup> Pixabay är en webbplats på vilken det är möjligt att ladda upp bilder och filmer utan upphovsrätt samt att hämta bilder och filmer som är möjliga att använda fritt i olika sammanhang.

påverkas elevernas meningsskapande i designskiktet, eftersom det finns ett samband mellan instruktionen och elevers möjligheter till att under ett samtals gång erfara fotografier på nya sätt genom andras blick på dem.

Som framkommit tidigare interagerar eleverna ofta kring fotografier när de fotograferar och redigerar. Då sker interaktionen på elevernas eget initiativ. Responserna sker i huvudsak genom att eleverna med sin blick på fotografiet bekräftar att de ser. Jag menar i linje med Villi (2010) och Forsman (2014, 2016) att denna interaktion kan ses som en form av *visuellt småprat* även om den i mitt material inte sker digitalt som i deras exempel. Eleverna för således med sig en vana vid att småprata visuellt från literacypraktiker som de deltar i utanför skolkontexten, och i vilka elever exempelvis kan visa fotografier som en del av ett rituellt upprätthållande av en relation (jmf Forsman, 2014; Forsman, 2016). Genom att visa en bild visar eleverna att de vill dela något eller ta del av något som har betydelse. Fotografiets affordans gör det möjligt att uppfatta det snabbt.

Under en av de första lektionerna när eleverna i 4y ska visa varandra fotografier ger läraren dem i uppgift att visa fotografierna för de andra i basgruppen och berätta vad de ser i bilderna. Sara och Alvin är frånvarande. Izabell vinklar sin iPad mot Damian, vilket gör det möjligt för honom att se Izabells fotografier som föreställer miljöer och objekt fotograferade från olika avstånd. Damian har hela tiden blicken fäst på Izabells skärm och nickar vid varje ny bild som hon visar och säger: ”Mmm”. Vid något tillfälle när han får se en larmdosa från ett längre avstånd än på föregående bild använder han också tal för att ge respons och säger att han först trodde att Izabell hade fotograferat en hiss. I övrigt är blickar, nickningar och m-ljud det sätt han skapar mening genom i det yttre när han erfar Izabells fotografier. När Izabell har visat sina bilder vinklar hon tillbaka iPaden mot sig och tittar på Damians skärm när han bläddrar igenom sina bilder. Izabell skapar mening och ger respons genom att titta och nicka. När de har visat fotografierna frågar de läraren vad de ska göra när de är klara. Eleverna skapar således mening på samma sätt som de har gjort när de på eget initiativ har visat fotografier för varandra tidigare genom att se och visa på ett sätt som innebär att de inte upplever behov av att göra det genom att använda ord (211124.4y.KÖ2.41.22.IPH. Utsnitt 28.35–32.16).

Under en annan lektion ser dock inramningen annorlunda ut. Lektionen inleds med att läraren visar exempel på miljöer fotograferade i olika perspektiv. I samtalet om dessa fotografier ställer läraren frågor kring vad eleverna tror att fotografierna har fotograferat och vad de ser. Efter samtalet om dessa exempelfotografier får eleverna i uppgift att fotografera föremål eller personer i *grodperspektiv*, *normalperspektiv* och *fågelperspektiv*. Därefter ska eleverna visa fotografierna de har tagit för varandra i basgrupperna. Innan läraren skriver frågorna de ska utgå från på tavlan frågar hen eleverna vilka frågor de föreslår att de ska ställa. Läraren skriver sedan frågorna ”Varför togs bilden?”, ”Var togs bilden?” och ”Vad händer i bilden?” på tavlan. Alvin börjar sedan med att visa sina bilder. I samtalet som följer har eleverna sin blick riktad mot den skärm där bilderna visas. Eleverna tar inte stöd av frågorna som är skrivna under detta samtal. De ställer inte heller frågor kring varför de har tagit fotografierna eller var. I stället fokuserar de på att tala om vad de ser i fotografierna. De följer således samma inriktning på samtalet som präglade det samtalet som läraren ledde. Eleverna skapar framför allt mening genom att med blick visa att de riktar sitt intresse mot fotografierna som visas samt för att undersöka vad de kan se. Men eleverna använder sig också av tal och pekande gester för att uppmärksamma framför allt de ideationella deltagarna i fotografierna. Sara säger exempelvis: ”Först ser. Ett skåp, mark, mattor”. Vid några tillfällen uppmärksammar eleverna också resurser som fyller en interpersonell funktion genom att tala om vilket perspektiv som en bild är fotograferad från. Alvin har valt att fotografera olika miljöer och olika objekt ur de olika perspektiven, medan Izabell har fotograferat ett lås ur de tre olika perspektiven. När fotografierna visas efter varandra jämför Alvin vad de kan se i de olika fotografierna. När Damian visar sina fotografier frågar Alvin om *vad* han har valt att fotografera i grodperspektiv. Damian lämnar då bänken och lägger sig ner på golvet för att visa *hur* han gör när han ska fotografera något ur grodperspektiv (21115.4y.KÖ1.58.58.IPH11b. Utsnitt 28.42–40.25).

När det gäller exemplet med fotografier som gestaltar känslor framträder elevernas meningsskapande på delvis ett annat sätt. Arbetet inleds en lektion med att läraren leder samtal kring två fotografier, i vilka hon ställer frågorna ”Vad händer i bilden?” och ”Vad får dig att säga det?”. Under resten av lektionen får eleverna sedan i uppgift att i par fotografera känslor. Känslorna har de inte bestämt själva, utan läraren delar ut lappar med olika

känslor. Under tio minuter ska de fotografera många bilder. Läraren uppmanar dem att prova sig fram. Efter tio minuter ska de välja bilden som bäst förmedlar känslan samt hjälpas åt att redigera bilden för att förstärka känslan. Vid det här tillfället har klassen inte gemensamt arbetat med att redigera, utan de får använda erfarenheter från eventuella andra literacyhändelser de har deltagit i utanför undervisningen. Innan eleverna visar sina bilder för de andra i basgruppen säger läraren att de ska utgå från frågorna som hen brukar ställa: "Vad händer i bilden?" och "Vad får dig att säga det?" Läraren säger också att de ska gissa vilken känsla som eleven som visar har gestaltat. Frågorna eleverna ska ställa till varandra skriver läraren på tavlan. Läraren säger också att eleverna ska turas om att ställa frågorna. I gruppen med Alvin, Sara, Izabell och Damian börjar Alvin att visa sitt fotografi. Alvin har samarbetat med Sara.



Bild 87. 211203.4Y.KÖ4.51.02.IPH. Skärmdump 31.30

I exemplet nedan har Alvin, Sara och Damian visat sina bilder, och det har blivit Izabells tur att visa sitt fotografi.

Izabell tittar på sin skärm och säger: "E nu min fula, fulaste bild". Izabell säger: "Bam", skrattar och vinklar iPaden mot de andra med en tydlig gest. Det hörs ett dovt ljud när hon bestämt sätter ner iPaden på bänken. Hon säger: "Bam" en gång till. Det är Damians tur att ställa frågor till de andra utifrån Izabells bild. Hans ansikte är utanför bild under denna sekvens av samtalet, vilket innebär att det inte framkommer vad han tittar på. Damian gör några tvekljud och säger sedan: "Vad händer i bilden?". Sara och Alvin tittar på Izabells skärm. Med blicken kvar på Izabells

skärm säger Sara: ”Det e en jättegullig liten valp som håller på å bli chockad”. Sara fortsätter att säga saker om bilden.

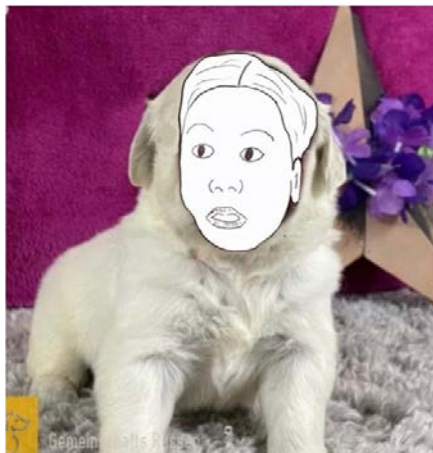


Bild 88. 211202.4y.Känsla.Izabell

Alvin försöker ta ordet, men Sara fortsätter prata. Sara säger att valpen håller på att se sin bästa vän, att den är jättegullig och att hon ser att den är väldigt rädd. Izabell skrattar. Alvin avbryter Sara och säger: ”Nästa fråga”. Izabell tittar på Sara och säger ”Nä, Sara e faktiskt inte färdig”. Då säger ”Damian: ”Å, det ser faktiskt ut som en hund som e chockad”. Sara fortsätter med blicken på Izabells skärm: ”Det ser ut som en ganska chockad hund”. Damian upprepar: ”chockad”. Alvin säger något om ”tramsa”. Då tittar Izabell på Alvin och säger: ”Asså, kan du sluta. Jag gör inte så mot dig.” Direkt efter att Sara sagt det, ställer Damian den andra frågan som läraren har skrivit på tavlan: ”Vad får dig att säga det?”. Alvin säger att han inte har tramsat. Sara tittar på Izabells skärm och svarar på Damians fråga. Hon säger: ”Jag tycker den ser chockad ut för att den har ansiktet”, och samtidigt som hon upprepar: ”För att den har ansiktet”, gör hon en cirklande rörelse med handen framför ansiktet. Sara fortsätter sedan att säga: ”Och ögonen” och för sedan upp händerna mot ansiktet och håller sina pekfingrar utsträckta vid ögonbrynen. Därefter säger hon ”Och ögon” samtidigt som hon drar i ögonbrynen snett uppåt och öppnar munnen. Izabell svarar på det Sara säger genom att också öppna sin mun och sätta handen på hakan. Sara fortsätter att visa vad hon ser i bilden genom att med tal och gester samt kroppshållning uppmärksamma hur ögonen, ögonbrynen och munnen ser ut samt hur

gestalten på fotografiet står. När Sara har tystnat vänder sig Izabell mot Alvin och frågar: "Vad får dig att säga att den är barnslig?", samtidigt som hon gör citattecken med fingrarna när hon säger 'barnslig'. Alvin svarar: "För att du har klippt in en tramsig bild i. Asså, det blir tramsigt". Izabell invänder mot att det ska vara tramsigt och tar fram bilden på hunden som hon har använt och visar den. Alvin håller dock fast vid att det är tramsigt och frågar sedan Damian vad han tycker. Utan att vänta på svar fortsätter Alvin att förklara att han tycker att det är jättetramsigt att klippa in sitt huvud och att det inte alls var vad de skulle göra. Alvin menar att uppgiften handlade om att de skulle ta en bild på dem själva, inte av en hund och på Izabells bild syns mer av hunden än av henne. Damian säger: "Exakt" (211203.4y.KÖ4.51.02.IPH. Utsnitt 35.15–36.54).

Härefter följer ett samtal om de *fick* göra så som Izabell har gjort. Det uppstår också en konflikt mellan Alvin och Izabell, eftersom Alvin inte slutar att kasta en lapp på bordet, trots att Izabell ber honom om det.

När Izabell frågar Sara om hon tycker att Izabell har gjort fel svarar Sara: "Nej, om du fick göra det. Då är det inget fel". Hon säger sedan något som inte går att uppfatta, innan hon säger: "Det är kreativt". Alvin upprepar då: "Det var inte riktigt uppgiften" (211203.4y.KÖ4.51.02.IPH. Utsnitt 37.43–37.52).

I de samtal där läraren eller eleverna själva använder de båda frågorna "Vad händer?" och "Vad är det som får dig att säga det?" skapar eleverna mening på ett sätt som innebär att de inte enbart berättar vad de ser, utan också hur de tolkar situationen som i exemplet ovan när Sara säger: "Det e en jättegullig liten valp som håller på å bli chockad". När hon sedan också får frågan om vad det är som får henne att säga det uppmärksammar hon olika aspekter av fotografiet och använder också gester och kroppsspråk för att visa de andra vad hon syftar på. Dessutom visar Sara att hon är medveten om att ett fotografi alltid är ett utsnitt av ett rum. Sara tänker vidare utanför fotografiet och föreställer sig också vad som skulle kunna hända i det så kallade *negativa rummet*, rummet utanför fotografiets utsnitt av verkligheten (Cornell et al., 1988; Koppfeldt, 2005d). Hon säger att valpen håller på att se sin bästa vän, att den är jättegullig och att hon ser att den är väldigt rädd, vilket ytterligare kan innebära att vi kan förstå varför hunden ser ut som den gör. På samma sätt får vi en förklaring till Alvins negativa reaktion på Izabells fotografi

när Izabell frågar honom vad det är som gör att han tycker att fotografiet är barnsligt. Vi förstår att Izabell passerat diskursiva gränser enligt Alvin när Alvin dels motiverar det med att Izabell har klippt in en tramsig bild, dels med att Izabell inte har gjort det som Alvin har tolkat som syftet med uppgiften.

Ett liknande mönster när det handlar om att skapa eleverna mening på ett sätt som innebär att de inte enbart berättar vad de ser, utan också hur de tolkar finns i ett samtal som läraren leder kring en apa som har tagit en selfie. Som svar på frågan "Vad händer i detta samtal?" uppmärksammar Alvin tidigt i samtalet apans ögonbryn genom att säga att ögonbrynen står ut och dra i sina egna ögonbryn. Det får Izabell att också dra i ett av sina ögonbryn och säga "ögonbryn" och skratta. Därefter säger Damian också "ögonbryn" och skrattar. Lite längre fram i samtalet säger Alvin att han tror att det är en helt redigerad bild. Han motiverar sin åsikt med att hävda att en apa inte kan le och ha ögonbryn som sticker ut på det viset. När Alvin säger det visar han att han reagerar på något i bilden och söker förklaringar både i erfarenheter han har av världen som innebär att han har föreställningar om vad apor kan och inte kan göra, att han vet att fotografier kan redigeras samt att han inte har sett en apa som ser ut som den här. Det sammantaget innebär att han tror att fotografiet är redigerat. Damian håller med, vilket han uttrycker som "Att den e fejk, tycker ja hundra procent" (211006.4y.KE1.45.12.IPH6. Utsnitt 10.15).

När eleverna samtalar om fotografier använder de främst semiotiska resurser som blick och tal när de skapar mening, men också kroppsspråk, ansiktsuttryck och gester. De speglar exempelvis ibland det de ser, som när Alvin i exemplet med apan tar i sina ögonbryn när han pratar om hur apan de tittar på ser ut eller när Damian drar upp sin huva när han pratar om en person på ett fotografi. Genom att spegla något i fotografiet kan de rikta andras uppmärksamhet mot det. Ett annat sätt att rikta andras uppmärksamhet använder eleverna när de under helklassamtal går fram till tavlan för att peka på något i projicerade fotografier som de vill uppmärksamma andra på. I samtalen kan det eleverna ser innebära att de gör kopplingar mellan det de ser och en viss tid, plats eller till filmer eller filmgenrer. Andras yttranden kan också innebära att eleverna ser fotografier på andra sätt än vad de gjorde vid den första blicken. Att andra elevers yttranden innebär att eleverna ser nya saker visas genom att eleverna vänder blicken mot fotografiet som visas framme vid tavlan när en elev säger något om fotografiet som de inte har *sett* tidigare. Det kan

också vara att eleven upprepar det en annan elev har fäst uppmärksamhet på genom att säga samma sak eller genom att göra samma gest eller min. de kan även bygga vidare på någon annans yttrande. De kan även bygga vidare på någon annans yttrande.

Som framkommit använder elever semiotiska resurser från teckenvärldar som tal, gester och ljud. I ett samtal efter att eleverna visat och samtalat om fotografierna som gestaltar känslor skapar Elton en annan resurs. När eleverna har visat sina fotografier och samtalar om dem i grupper på lektionen Kö4.4y frågar läraren eleverna hur det var att visa bilderna. Sara svarar då ”sådär” och förklarar det med att andra har sagt att deras bild var barnslig. Läraren initierar då och leder ett samtal om hur det känns när andra kommenterar ens fotografier på ett negativt sätt och hur de ska göra när de pratar om varandras bilder. Elton väljer då att svara genom att ta fram en bild på sin iPad och hålla upp den i klassen som ett svar på hur det kan kännas samtidigt som han säger ”Man kan ju visa en bild”.



Bild 89. 211203.4Y.KÖ4.51.02.IPH. Skärmdump 45.22

Efter detta samtal om hur eleverna bör uppträda mot varandra när de ser och samtalar om varandras bilder tar Izabell kontakt med läraren och säger:

”Kan vi inte visa upp våra bilder?”. Läraren svarar: ”Vad sa du?”. Izabell upprepar: ”Kan vi inte visa upp våra bilder?”. Läraren svarar att de inte kan göra det idag. Izabell säger då: ”Asså, nästa gång vi har kamera”, och när läraren har sagt att de får se lägger Izabell till: ”För jag vill” (211203.4Y.KÖ4.51.02.IPH. Utsnitt 50.03–50.06).



Betydelsen av lärarens inramning av situationen samt hur elever tolkar och realiserar inramningen har betydelse för hur eleverna upplever situationen när de ska dela sitt meningsskapande med varandra. Exemplet med Izabell och Sara som reagerar på hur de menar att Alvin bemöter deras fotografier visar att de tycker att han går över gränsen för vad man får göra. Ett annat exempel på att själva situationen att visa kan vara sårbar är ett exempel från den avslutande lektionen i arbetet med ”Visuell argumentation” (Se föregående resultatkapitel och bilaga 7 för beskrivning av uppgiften).

I slutet av lektionen får eleverna i uppgift att visa sina förslag för de andra i basgruppen och få respons på sitt arbete. En elev i taget ska visa bilder samt åsikt och argument som de har skrivit. De andra ska fundera på om bilderna är tillräckligt tydliga och visar det eleven vill förändra.

Alvin vinklar iPaden mot de andra i gruppen och säger: ”Men så här är väl min bild då”. Damian och Sara som har tittat på sina egna skärmar ändrar blickriktning och tittar på Alvins skärm. Damian tittar på tavlan och sedan på Alvins skärm igen. Alvin säger: ”Jag hann inte göra nånting hur det ser tråkigt och roligt ut för jag ladda ner det precis”. Alvin vinklar skärmen mot sig själv. Efter en förhandling mellan Sara och Damian kring vem som ska visa tar Sara fram en av bilderna hon har arbetat med och visar den i Sketchbook. Sara säger: ”Detta är min första bild” och vinklar iPaden mot de andra i gruppen. Damian tittar snabbt på Saras skärm och sedan på sin egen där han håller på att scrolla i kalenderappen. (Alvins ansikte syns inte i klippet.) Alvin säger att han inte fattar ett skit. Sara tittar på Alvin och förklarar ”Ja det är laddningssak så man kan sätta sin iPad på laddning i klassrummet”. Det blir tyst. Sara fortsätter att titta på Alvin några sekunder och vinklar sedan iPaden mot sig själv. Sara säger: ”Om man inte har laddning” och tittar på Alvin. Efter några sekunders tystnad säger Alvin: ”Det skulle bara vara onödigt”. Sara tittar på sin skärm och säger: ”Nä”. Damian har under tiden fortsatt att titta på sin skärm och scrolla i kalenderfunktionen. Nu tittar han på sin högra arm och säger: ”Den här armen är helt slut asså”. Sara tittar på sin skärm och säger: ”Tänk om man inte har en laddare som jag och min bror förstörde min”. Damian fortsätter att titta på sin skärm och scrolla. Han säger att han bara vill nå trettio tusen först. Alvin säger med eftertryck: ”Kör, du förstör för oss andra”. Sara har öppnat Sketchbookappen och bläddrar mellan bilderna i appens bibliotek. Damian letar efter sina bilder, och Alvin har börjat prata med en elev i en annan grupp. Efter en knapp minut

har han hittat sina bilder i sin presentation. Han säger: ”Så det första, eh jag vill ha, neonlights när vi släcker” och vrider skärmen mot de andra. Alvin och Sara tittar på hans skärm. Sara tittar sedan på sin skärm igen och fortsätter att titta igenom bilderna i bildbiblioteket. Alvin syns inte i bild. Damian bläddrar sedan till nästa bild och säger: ”Och sen här vill jag ha en liten fikapaus vid mellan mittenlektionerna”.

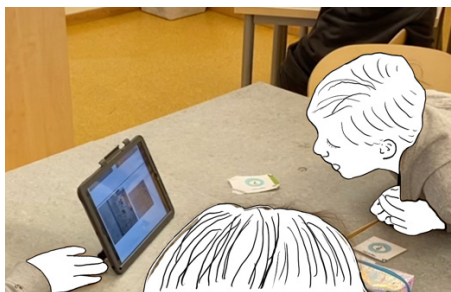


Bild 90. 220202.4y.VA5.44.33.IPH11b. Skärmdump 37.24

Sara tittar på Damians skärm och sedan på sin egen igen. Alvin syns i bild och tittar på bilden Damian har tagit fram (se bild 90). Under tiden som Damian pratar sträcker han sig mot Damians skärm och lutar sig framåt. Det är tyst i några sekunder. Sedan tittar Alvin på Damian och säger: ”Tio minuter fika” med betoning på tio och minuter. Alvin tittar på Damians skärm igen. Damian svarar: ”Ja, men va fan. Tror du att det ska va en halvtimme”. Alvin håller kvar blicken på Damians skärm och fortsätter att luta sig framöver den under en halv minut.

Under tiden tittar Damian och Sara på Saras skärm. Alvin reser upp kroppen och säger: ”Inte flingooooor”. Damian tittar på Alvin och sedan på sin skärm. Damian säger att de behöver någonting att stoppa i munnen för att de alltid brukar bli trötta där. Därefter följer ett samtal mellan Damian och Alvin kring vad de skulle kunna äta. Damian tittar på sin skärm under tiden och scollar i sin kalender. Sara fortsätter också att titta på sin skärm, bläddrar bland bilder och börjar att redigera en kyckling. När Damian säger att godis är skitäckligt protesterar hon, men i övrigt deltar hon inte i deras samtal med blick eller andra former av yttranden (220202.4y.VA5.44.33.IPH11b. Utsnitt 34.34–38.44).

När det gäller elevers meningsskapande i relation till diskurs när de fotograferar tog jag upp och visade exempel på elevernas medvetenhet

om att det i skolan finns gränser för hur de kan skapa mening. När eleverna i 4y samtalar om fotografierna synliggörs en annan aspekt av den skoldiskurs som åtminstone två av eleverna upplever blir utmanad när de har samtal om fotografier. Utdraget nedan är från transkriberingen av lektionen Re2.4y, i vilken jag har fokuserat på elevernas tal. Läraren visar exempel på fotografier som eleverna har tagit för att visa vad religion betyder för dem och i ett av samtalen får Sara ordet.

Sara: "Kan du säga vad dom här bilderna handlar om?". Läraren: "Om jag kan säga vad dom handlar om. Det kan jag säga att det är lite svårt för mig för att det är inte jag som har tagit bilden och det är inte jag som har en tanke bakom den egentligen. Förstår du hur jag tänker då?". Sara:"Mmm". Alvin: "Men varför ska?". Läraren: "När jag tittar på den tänker jag och tolkar på på mitt sätt utifrån mina erfarenheter". Alvin: "Hur kan vi då gissa på vad vi tror om du inte kan gissa på vad du tror?". Läraren: "Vad sa du? Säg det igen?". Alvin: "Du sa. Ehm. Det känns ju lite som att du borde vara smartare än oss (skratt). Då så fattar jag inte att du inte kan". Läraren: "Med det är. Det är". Alvin: "Vi vet ju inte heller det". Läraren: "Nä och det är lite det som jag vill veta. Vad tänker ni. Ni vet ju att bilderna är tagna med tanke på vad religion är och då kanske den som har tagit bilden tänker på en sak men sen så kanske (elevs namn) tänker nånting annat som har med religion och så kanske han berättar och så lär vi oss nånting om det. När man tittar på bilder ser man olika saker beroende på vad man har för erfarenheter och vad man vet om saker och ting sen tidigare. Och det är lite det jag vill få fram här och nu (paus). Det är inte säkert att den som tog bilden tänkte på en grotta. Den kanske tänkte på nånting helt annat" (211027.4y.RE2.34.47.IPH.11. Utsnitt 11.47–13.22).

Min tolkning av denna situation är att Sara och Alvin upplever att det i samtalen om fotografier uppstår ett annat förhållningssätt till meningsskapande när det inte handlar om situationer då det finns tydliga rätta svar som läraren känner till.

### *Rörelser mellan positioner*

I samtal som läraren initierar i undervisningen framkommer spänningsfältet kring val av position särskilt tydligt. När eleverna samtalar om fotografier är de företrädesvis i subjektsposition; de betraktar andras fotografier. När de själva är en av de ideationella deltagarna förändras dock det, och det är tydligt att det i objektspositionen finns en

sårbarhet, som när Izabell visar sitt fotografi med den chockade hunden. Dessutom kan det vara sårbart att enbart visa sitt arbete, vilket Saras förslag till elevrådet är ett exempel på. Det blir särskilt tydligt när inte samtalsituationerna ramas in och genomförs på ett sätt som innebär att alla elevers representationer blir bemötta på ett nyfikt och likvärdigt vis.

En annan form av sårbarhet visar sig när Sara visar ett fotografi på Alvin (bild 91).



Bild 91. 211202.4y.Känsla.Alvin

Tidigare har jag visat hur det uppstår en norm när elever fotograferar som innebär att de ska fråga varandra om de får fotografera, spara och dela bilder på varandra. I denna situation verkar dock den normen inte vara giltig, eftersom trots att Alvin säger att Sara tar fel bild och att det finns en bättre byter Sara inte bild. Sara motiverar det med att den andra bilden som Alvin vill att hon ska visa är suddig.

Någon som visar en medvetenhet om den sårbarhet som kan uppstå i situationer då någon visar sitt fotografi är Damian. När eleverna i hans basgrupp visar fotografer som gestaltar känslor har han vid några tillfällen invändningar kring hur hans klasskompisar har gestaltat känslorna. Hans semiosis ser inte ut som deras. Det finns en diskrepans mellan hans *inre tolkning* av rädsla som känsla och de *representationer* som Sara och Alvin har valt att göra. Om Alvins bild säger Damian: ”E han rädd. Asså, ursäkta, men. Asså, eh, man kanske ska gömma sig nån annanstans och man ska typ se mycket (kort paus), räddare ut” (211203.4y.KÖ4.51.02.IPH.MOV. Utsnitt 29.49). När Damian säger ”räddare ut” gör han en gest som av ett citattecken med sina fingrar. Och lite senare i samtalet när också Sara har visat sitt fotografi (bild 92) säger

Damian: ”Ursäkta, men i era bilder ser ni inte alls vara rädda ut. Ni ser ut att va typ arga eller glada” (211203.4y.KÖ4.51.02.IPH.MOV. Utsnitt 31.58).



Bild 92. 211202.4y.Känsla.Sara

Utifrån dessa beskrivningar av hur elever skapar mening samt hur de positionerar sig när de erfar och representerar världen genom fotografi beskriver jag i nästa del av kapitlet vilka affordanser för meningsskapande genom fotografi som eleverna realiserar.

## **Elever realiserar affordanser**

Jag har i detta kapitel riktat ljuset mot literacyhändelser som uppstår när elever fotograferar, redigerar och samtalar om fotografier. Resultatet av analyserna och tolkningarna utgör utgångspunkten när jag nu besvarar forskningsfrågan: ”Vilka affordanser för meningsskapande realiserar elever när de erfar och representerar världen genom fotografi?” under rubrikerna ”I rörelse”, ”I samspel med andra” och ”Balansgång på diskursiva gränser”.

### **I rörelse**

Att fotografera är en form av meningsskapande som bjuder in till rörelse både av den egna kroppen och av iPaden som verktyg, eftersom val av avstånd och perspektiv alltid utgör aspekter av att fotografera. I exemplet med Elvis ser vi hur han både själv rör sig i rummet när han ser med iPadens kameraapp och att han rör iPaden uppåt och neråt. Att eleverna kan realisera denna affordans och på olika sätt röra sig i olika miljöer kan både förklaras med kontextens diskursiva skikt och med kontextens

villkor för produktion. På diskursiv nivå har eleverna i de flesta fall lärarens tillåtelse att röra sig både i det egna klassrummet och utanför, och när det gäller kontextens villkor för produktion innebär iPadens affordans som fysiskt objekt att den är enkel för eleverna att ta med sig när de förflyttar sig. I materialet finns många exempel på hur eleverna på olika sätt förvaltar sig av denna möjlighet till mobilitet i likhet med det Buhl (2011) skriver om hur den mobila tekniken skapar möjlighet för kroppen att vara i rörelse medan den lär och ger möjlighet för dynamisk perception. Genom att vara i rörelse skiftar vi perspektiv och får möjlighet att se det vi har runt oss på olika sätt. Det blir också möjligt att upptäcka andra aspekter av miljön och därmed också få tillgång till andra semiotiska resurser och former av meningsskapande än vad som är möjligt när vi befinner oss på en viss plats i en viss ställning. Rörelsen som sker är således inte enbart kroppslig, utan påverkar också elevernas samspel med andra och vad som blir möjligt att förändra i meningsskapande processer kopplat till inre tolkningar och semiotiska repertoarer.

Eleverna realiserar också affordans kopplad till möjlighet till perspektivbyte – affordansen ger möjlighet att i ett och samma undervisningsförlopp röra sig mellan olika positioner. Genom att växla mellan att vara subjekt och objekt får elever erfarenheter av att vara den som ser och den som blir betraktad. Affordansen ger även möjlighet att som deltagare i ett fotografi få dela med sig av erfarenheter av olika känslor, som i materialet med fotografier som visar rädsla och frihet. Genom att vara den som riktar betraktarens uppmärksamhet mot något sätter sig eleven i subjektposition. Beroende på vilka uppgifter eleverna får positioneras de också på olika sätt när de har seendepositionen. Deras blick, och därmed också deras visualitet, kommer att påverkas på olika sätt beroende på uppgiften.

När eleverna fotograferar och rör sig på skolan uppträder två olika former av semiosis. I den ena formen ser det ut som att elever med sin blick söker ett sätt att materialisera sin inre tolkning av uppgiften. De söker något att göra ett tidsmässigt och rumsligt utsnitt av. Det finns också exempel på att elever frågar varandra om de har "hittat något". Förutom att den processen innebär att eleverna hela tiden kan pröva sin förståelse eller det de vill representera mot konkreta förslag, mot möjliga resurser, av det de ser när de söker med blicken, får de också tid att tänka och reflektera. Betydelsen av ett ge elever tid att tänka när de skapar mening har

exempelvis Black et al. (2003) visat på, och i det fallet visar de att så lite som tre sekunder har betydelse.

I den andra formen av semiosis ser det i stället ut som att eleverna redan i designskiktet har kommit fram till hur de vill representera sin inre tolkning och därför söker efter semiotiska resurser för att iscensätta något som de sedan kan göra ett visuellt utsnitt av, ibland i en sammanflätad process. Aspekter av meningsskapandet i designskiktet materialiseras således på ett sätt som innebär att eleverna kan ta del av och få stöd av andras semiosis, vilket jag återkommer till i avsnittet om samspel.

I det presenterade utsnittet med Elvis (ss. 187–188) ger jag ett exempel på hur elever ofta tittar på sina fotografier direkt efter att de har tagit dem, vilket jag ser som tecken på en annan form av rörelse i semiosis. Jag menar att det är tecken på att de är medvetna om att ett fotografi är ett utsnitt av tid och rum, ett utsnitt av en materialitet som är dynamisk, tredimensionell, flytande och där eleven själv deltar. Fotografiet har en annan materialitet, och det är först när eleven tittar på fotografiet och går från att vara deltagare i en materialitet till att bli observatör i en annan materialitet som är statisk, tvådimensionell och beständig som hen kan se vad hen har fotograferat (Bateman, 2021, s. 40; 2022, s. 3; Bateman et al., 2017, s. 230). Denna närhet mellan att skapa och reflektera känns också igen från Gilje (2010) och Møller (2017). Reflektionen i mitt material är ofta sekunds snabb.

Även i redigeringsprocessen finns möjlighet till reflektion inbyggd i det digitala verktyget. I exemplet med Sara (s. 201) framkommer att hon växlar mellan att zooma in och zooma ut. När Sara zoomar ut kan hon få en uppfattning om vilken betydelse hennes arbete med redigeringen får för fotografiet som helhet. Även i det fallet innebär det digitalas möjlighet till iterativitet och respons till att det blir en reflekterande och prövande process. Om Sara råkar suddas för mycket är det enkelt att göra om, och när hon ser att det är något av det hon inte har gjort som fungerar i bilden som helhet kan hon pröva på ett annat sätt, vilket hon också gör. Det pågår ett samspel mellan Saras visualitet och hand, vilket Cooley (2016) benämner som *taktil syn*: samspelet mellan hand och öga som exempelvis sker när ett foto eller en film redigeras (se också Rasmussen, 2017). När jag tidigare beskrev hur elever skapar mening när de fotograferar skrev jag att eleverna hela tiden kan pröva sin förståelse eller det de vill representera mot konkreta förslag, mot möjliga tecken, av det de ser när

de söker, med blicken får de också tid att tänka och reflektera. Det finns likheter mellan det meningsskapandet och det som sker när eleverna redigerar, eftersom de också i den processen får tillgång till en rad förslag som de kan pröva. Responsen på hur förslagen fungerar att använda blir direkt. Här finns likheter med hur Gilje (2010) beskriver att olika semiotiska resurser som ljud och specialeffekter visualiseras vid filmredigering och att de därför kan fungera som tankeverktyg. På samma sätt visualiseras i mitt material olika semiotiska resurser som sätt att sudda, tillföra färg och filter samt delar av andra fotografier som redigeras in i fotografiet. När eleverna i min undersökning redigerar fotografier får de användning av dessa resurser som tankeverktyg och kan med dem arbeta självständigt med att redigera sina fotografier efter en lärarledd genomgång. Förutom att eleverna använder redigeringsprogrammets resurser är det tydligt att också andra erfarenheter fungerar som resurser. När det gäller elevernas vilja att skapa fotografier med hög validitet använder de sina erfarenheter av världen i stort som exempelvis erfarenheter av storleksrelationer, fysikaliska lagar med mera, men också erfarenheter av fotografier och filmer i olika genrer.

## I samspel med andra

I samspelen med fotografierna och kring fotografierna är *blicken* central. Genom att se hur andra skapar mening när de rör sig runt i klassrummet kan eleverna samspela med andra i semiosis och få inspiration i arbetet med att representera inre tolkningar. I arbetet med vissa uppgifter blir betydelsen av det samspelen särskilt tydligt som när eleverna i 4y representerar *stamfader*, vilket framkommer i det föregående resultatkapitlet. Det är med blicken elever kan visa andra elever att de intresserar sig för deras fotografier. Eleverna får också sitt meningsskapande genom fotografi bekräftat av andra genom att andra *ser* deras fotografier både när de aktivt bjuder in dem och när andra visar att de är intresserade genom att se på deras fotografier. Att *visa* och *se* visar sig vara särskilt viktigt för eleverna när de fotograferar varandra. Under lektionen Ke2.4y är Damian tydlig med att det är viktigt för honom hur han representeras när han exempelvis ber kompiserna använda ett kvadratisk format för att ”det blir coolare” och genom att titta på fotografiet efteråt. I relation till unga människors arbete med filmskapande skriver Lindstrand (2006) att växlingen mellan positioner som åskådare och producent kan skapa möjligheter för reflektion kring



det egna arbetet samt för reflektioner kring representationer av den sociala aspekten av ens identitet.

Eleverna visar en hög grad av agens i situationerna när de fotograferar och redigerar och då använder sig av möjligheten att både bjuda in och stänga ute andra genom att vinkla iPadens skärm. Nikki visar exempelvis när hon redigerar fotografiet som gestaltar tro att hon inte vill dela det med någon under tiden hon arbetar med sitt fotografi, men att hon kan visa det när hon känner sig klar.

En av fotografiets affordanser är att det är möjligt att snabbt uppfatta ett fotografi som ett *coherent sensuous phenomenon*, det vill säga att med en enda blick uppfatta något helt och fullt (Kjeldsen, 2018). Tillsammans med de av iPadens affordanser som eleverna realiserar när de fotograferar och redigerar innebär det att det är enkelt för eleverna att dela det de gör med andra. Det är också enkelt för eleverna att uppfatta en annan elevs fotografi på håll eller enbart genom att gå förbi. Att eleverna realiserar denna affordans i relationsskapandet dem emellan har jag tidigare i texten benämnt som *visuellt småprat* och kopplat till elevers fritidspraktiker kring fotografi (Forsman, 2014, 2016; Villi, 2010). Denna form av visuellt småprat samt betydelsen av samspelet genom fotografi är inte något som uppkommit genom digitaliseringen av meningsskapande genom fotografi, utan har varit ett kännetecken för meningsskapande genom fotografi under en lång tid (se exempelvis Chalfen, 1987). Däremot innebär digitaliseringen att fotografier kan delas med andra direkt efter att de har tagits. Weilenmann (2020) samt Weilenmann och Larsson (2002) har visat hur människor samlas kring och interagerar kring mobila verktygs skärmar. Även på tidigt 2000-tal när de tekniska möjligheterna var mer begränsade delade unga människor med sig av sina mobiltelefoners innehåll till sina vänner. Möjligheten att snabbt uppfatta ett fotografi kan jämföras med en situation då någon sitter och förbereder en muntlig presentation eller skriver en text, situationer i vilka det är svårare att snabbt få en uppfattning om vad någon annan skapar mening om. Weilenmann (2020) pekar också på betydelsen av att inte enbart studera digitalt meningsskapande i virtuella miljöer, utan också hur människor socialiserar runt fotografier i analoga miljöer för att inte missa aspekter av dess betydelse i mellanmänsklig kommunikation.

En utmaning med fotografiet som *a coherent sensuous phenomenon* är emellertid att det inte är självklart för elever att det finns anledning att

också muntligt berätta vad de ser och vad de upplever händer i en bild. Ett exempel på detta är situationen när Damian och Izabell visar varandra sina fotografier med miljöer och objekt fotograferade från olika avstånd. När de och andra elever samtalar om fotografier menar jag att de förvaltar erfarenheter från tidigare literacypraktiker utanför skolan när de i första hand använder semiotiska resurser som exempelvis blickar, nickningar och m-ljud även när läraren har uppmanat dem att berätta vad de ser i bilderna för varandra. Jag tolkar det som att eleverna utgår från att det är självklart vad fotografierna representerar. När det gäller samspelet eleverna emellan runt bilderna finns det emellertid tecken på att frågorna ”Varför togs bilden?”, ”Var togs bilden?” och ”Vad händer i bilden?” kan innebära att eleverna också ger verbalspråklig respons samt upptäcker att det är möjligt att *se* bilderna på olika sätt. Analyserna visar att när läraren leder samtal i helklass lyssnar eleverna aktivt på varandra och återvänder med blicken till fotografiet när någon har kommenterat bilden. I de situationerna visar analyserna att eleverna reagerar på andras kommentarer om bilderna genom att göra miner, ljud eller räcker upp för att säga något. Det tolkar jag som tecken på att de andras yttranden får dem att se nya saker i fotografierna.

När eleverna kommenterar bilderna i relation till frågorna ovan gör de inte enbart det med verbalspråklig respons, utan också genom att spegla det de ser med rörelser eller ansiktsuttryck som framkommer i detta exempel: ”Sara fortsätter att visa vad hon ser i bilden genom att med tal och gester samt kroppshållning uppmärksamma hur ögonen, ögonbrynen och munnen ser ut samt hur gestalten på fotografiet står” (s. 217). Vid något tillfälle går elever också fram till tavlan för att med pekande gester uppmärksamma de andra i klassen på en aspekt av ett fotografi vid helklassamtal.

Som framkommer i kapitlets avsnitt om redigering sker ofta responsen under redigeringsprocessen genom blick under en kort period. Det finns emellertid också exempel på att elever dröjer sig kvar med blicken när de intresserar sig för hur andra skapar mening genom redigering. Damian håller exempelvis kvar blicken under en längre period när Sara arbetar med uppgiften i visuell argumentation. Jag kopplar det till skillnad i materialitet mellan fotografiet och en redigeringsprocess. Medan fotografiets materialitet är beständig när eleverna håller upp dem och visar varandra är dess materialitet föränderlig under en redigeringsprocess. Det innebär att det finns en anledning att hålla kvar

blicken för att ta del av förändringarna. I detta exempel visar det sig också att Damian får idéer som han delar med sig av till Sara genom att ge henne förslag. Han kommenterar också hennes arbete verbalspråkligt.

Ett annat exempel på utmaningen med fotografiet som *a coherent sensuous phenomenon* är situationen då eleverna ska ge varandra respons på fotografierna de har skapat med förslag på sådant de vill förändra i klassrummet eller på skolan. Utifrån den affordans som realiseras av eleverna framstår det som att eleverna inte förstår vad det innebär eller upplever det som betydelsefullt att ge respons. Som framkom i avsnittet om redigering har Sara valt en fråga som är viktig för henne. Resultatet av min analys visar också att hon har lagt ner stort engagemang och arbetat med stor noggrannhet för att med humor visa hur förutsättningarna för hennes möjligheter att skapa mening under lektionerna kan förändras om klassrummet utrustas med en laddningsstation. När det blir hennes tur att visa sitt arbete väljer hon att endast visa den ena bilden, vilket gör det svårare för de andra att förstå den förändring hon vill göra. Hon använder sig således inte av den möjlighet att skapa skillnad som *juxtaposition* innebär (Cheng-Wen & Archer, 2017, s. 66). Sara har också arbetat på detaljnivå, vilket innebär att mottagaren behöver undersöka fotografiet med omsorg och under tid för att upptäcka alla förändringar hon har gjort under redigeringen. Hennes stora noggrannhet och precision i redigeringsarbetet innebär också att fotografiet har en hög inre koherens, vilket gör det svårt för andra att se vad som är inredigerat och därmed har särskild betydelse. Noggrannheten innebär således att hennes argumentation blir svår att upptäcka för Alvin som mottagare. Den förutsätter en literacypraktik med mottagare som utgår från att det i ett fotografi finns fler lager av betydelser som kan upptäckas samt möjligheter att se olika fotografier beroende på från vilket perspektiv de ses. I situationen när Sara visar tittar Alvin på hennes bild och säger att han inte förstår. När sedan Sara förklarar att det är en "laddningssak", avfärdar han hennes förslag med att "Det skulle bara vara onödigt" (s. 220). När det gäller Damian som mottagare är han upptagen med att scrolla i sin kalender. Kanske tycker han också att han redan sett och uppmärksammat Saras arbete, eftersom han följt det, visat intresse för det och även gett henne förslag på förbättringar.

Det finns också exempel på situationer då elever inte enbart ser andras fotografier, utan att de också erfar världen genom deras fotografier på så sätt att de stannar kvar i fotografierna och börjar utforska vad de kan

betyda i samspel med varandra. Dessa situationer uppstår när valet av frågor innebär att eleverna yttrar saker om fotografier och uppmärksammar aspekter av dem som får andra elever att återvända med blicken till fotografier för att erfara dem på nytt, vilket visar på fotografiets komplexitet. Detta kan förklaras med att även om det kan framstå som att fotografier är avbildningar av verkligheten finns det som med alla representationer möjligheter för en mottagare att tillmäta olika semiotiska resurser mer eller mindre värde beroende på i vilken kontext och från vilket perspektiv den tolkas. Dessutom innehåller ofta fotografier ett denotativt överflöd av detaljer (Koppfeldt, 2005a; Kress & van Leeuwen, 2021). Utöver det finns det möjligheter att tolka fotografier på ikonisk, indexikal och symbolisk nivå (Peirce, 1955) och att tolka en representation eller delar av den på denotativ eller konnotativ nivå (Barthes, 1977). När det gäller den affordans som eleverna realiserar när de tolkar fotografier i relation till frågorna ”Vad händer?” och ”Vad är det som får dig att säga det?” visar det sig att eleverna även kan lämna det fotografiska utsnittet och även tolkar *det negativa rummet* (Koppfeldt, 2005d, s. 136). I de situationerna realiseras affordansen hos fotografiets materialitet som innebär att fotografier är en statisk och beständig representation som kan fungera som en referenspunkt att återvända till (jmf Koppfeldt, 2005c). När eleverna återvänder till fotografiet efter att någon sagt något de själva inte sett i fotografiet eller tänkt om det blir det möjligt för eleverna att också erfara fotografiet genom andras blickar och visualitet.

Ett flertal undersökningar visar att även om de flesta elever har rika erfarenheter av att tolka och skapa visuella representationer på sin fritid, betyder det inte att de på egen hand utvecklar den förmåga som behövs för att kunna lära med hjälp av bilder som de möter i skolans läromedel eller att de utvecklar ett metaspråk för att tala om filmer (Björck, 2014; Jian, 2016; Nygård Larsson, 2011; Söderling, 2011; von Zeipel, 2015; Wessbo, 2021). Jag tolkar resultaten av dessa undersökningar som tecken på att eleverna i dem inte har fått möjlighet att delta i literacyhändelser där deras *visualitet* fått utvecklas på det sätt som krävs för att eleverna exempelvis ska se det de behöver för att förstå till exempel en viss bild i biologiboken eller fått möjlighet att utveckla ett språk som kan precisera vad de ser och vad det betyder. *Visualitet* innebär att en blick är socialt och kulturellt präglad (Bateman et al., 2017; Rose, 2016). Vi *ser* helt enkelt bara det vi vet att vi vet att vi kan välja att *titta på* (Berger, 1972,

s. 8). På samma sätt har eleverna i min undersökning inte heller deltagit i de literacyhändelser de behöver för att kunna och vilja stanna kvar i fotografierna de erfar och börjar utforska vad fotografierna kan betyda i samspel med andra elever. Det framstår emellertid som de frågor läraren använder sig av i undersökningen kan skapa literacyhändelser som ger eleverna erfarenheter av att stanna kvar i fotografierna och erfar att det då är möjligt att *se* andra saker och på ett annat sätt.

### Att balansera på diskursiva gränser

Affordanserna som eleverna realiserar när de erfar och representerar världen genom fotografi visar att det är ett arbete som innebär att eleverna på olika sätt balanserar på diskursiva gränser. En förklaring till det är att det ännu inte har formats diskurser kring hur vi kan skapa mening genom fotografi i undervisning. I undervisningen jag undersöker länkas literacyhändelse till literacyhändelse, i vilka fotografiet får funktioner i undervisning som det inte har haft tidigare. Det innebär att samtidigt som eleverna skapar mening kring det innehåll lärarna ger för lektionerna utvecklas också en literacypraktik. Utöver att det i denna praktik formas överenskommelser kring hur fotografi ska användas växer det, i likhet med i alla praktiker, också fram värderingar, attityder och känslor samt överenskommelser om hur tecken för kunskap kan se ut (Barton & Hamilton, 2000). Ingen praktik uppstår helt frikopplad från andra praktiker som människor deltar i. Med sig in i literacypraktiken som formas kring fotografi för både lärare och elever sina föreställningar om hur fotografi kan användas och sina värderingar, attityder och känslor. För eleverna skapas en hög grad av agens och rika möjligheter för meningsskapande samtidigt som det också finns begränsningar i form av upplevd sårbarhet i situationer. Cappello och Lafferty (2015) menar att när eleverna i deras undersökning fotograferar i arbetet med begreppslig förståelse i ämnet geologi vågar de ta risker, eftersom arbetssättet å ena sidan är bekant från deras fritid, å andra sidan nytt i skolsammanhang. Att arbetssättet är bekant från deras fritid utgör exempel på hur elever förvaltar erfarenheter från en fritidspraktik i den praktik som uppstår kring fotografi i skolan. Det kan förklara den höga graden av möjlighet till agens som skapas för eleverna i avhandlingens undersökning, vilken framför allt synliggörs när det gäller elevernas varierade användning av semiotiska resurser när de får i uppgift att representera inre tolkningar av

olika objekt genom fotografi. Att villigheten till risk också kan skapa sårbara situationer är dock inget som lyfts av Cappello och Lafferty.

I den literacypraktik som växer fram när elever skapar mening genom fotografi skapas också situationer som kan upplevas som sårbara. Det kan framför allt kopplas till situationer då eleverna deltar i lärarinitierade samtal om de egna fotografierna och därför får i uppgift att visa sitt fotografi och på olika sätt möta de andras respons. Eleverna placeras då av läraren i en position där de blir objekt för de andra att betrakta i positionen som bild eller som deltagare i ett av fotografierna. Analysen av materialet visar att det kan innebära att eleverna upplever att andra ifrågasätter deras användning av semiotiska resurser eller att elever inte förmår att se representationer de har skapat och upptäcka exempelvis användning av stilfigurer och de humoristiska effekter de kan skapa. Denna upplevelse av sårbarhet som kan kopplas till andras blick på det egna arbetet står i kontrast till elevernas upplevelse när andra ser under de processer då de fotograferar och redigerar sina fotografier, vilket jag tagit upp i tidigare avsnitt. När det gäller situationen som uppstår när en elev kallar en annan elevs sätt att representera en inre tolkning för ”barnslig” handlar om de överenskommelser kring kunskap som finns i olika praktiker. I det fallet handlar det om att eleverna hade uppfattat gränserna för möjlighet till användning av semiotiska resurser på olika sätt. En annan möjlig risk för sårbarhet är när eleverna ska fotografera varandra, eftersom den som fotograferas också då placeras i en objektsposition med möjlig minskad agens. I det fallet finns det emellertid tecken på att kedjan av literacyhändelser som skapas kring de situationerna, med att eleverna bör fråga varandra om lov innan de fotograferar, sparar eller delar fotografier de tar av varandra, motverkar att sårbarhet utvecklas.

Efter några samtal om fotografier i 4y visar det sig att arbetet med meningsskapande genom fotografi också innebär att andra diskursiva gränser korsas. Några elever reagerar då efter att de har förstått att deras lärare inte har bättre eller mer korrekta svar på vad som händer på en bild än vad de har. Min tolkning av den situationen är att när läraren strävar efter att iscensätta utforskande samtal med eleverna krockar det med deras tidigare erfarenheter av literacypraktiker i skolan som kan ha handlat om att få erfarenheter av samtal i vilka det alltid finns ett rätt svar, och i vilka inte själva utforskandet av möjligheter har varit det centrala. Att utforska möjligheter gemensamt är inte något som tillhör en av

fotografiets självklara affordanser, men det ser ut som att den praktik som tar form kring meningsskapandet genom fotografi utmanar och förändrar literacypraktiken kring samtal i skolan. Ytterligare ett exempel på det är den situationen då Elton väljer att svara genom att ta fram en bild på sin iPad och hålla upp den i klassen som ett svar på hur det kan kännas samtidigt som han säger ”Man kan ju visa en bild” (s. 219).

# MED RUM FÖR MENINGSSKAPANDE

Som lärare och forskare intresserar jag mig för vad utbildning kan möjliggöra och för hur undervisning kan formas för att barn och ungdomar ska kunna och vilja vara i dialog med världen (jmf Biesta, 2021). Utifrån detta vida intresse väljer jag att i föreliggande avhandling rikta mitt intresse mot samspelet mellan uttryckssätt och villkor för meningsskapande, det vill säga möjligheter att genom uttryckssätt bearbeta, representera och dela erfarenheter. Med syftet att utforska potentialer för meningsskapande genom fotografi riktar jag mitt analytiska fokus mot literacyhändelser som uppkommer när elever fotograferar, redigerar och samtalar om fotografier och mot fotografier som resultat av den semiosis som uppstår när elever representerar aspekter av världen genom fotografi.

I detta avslutande kapitel dras trådar från tidigare kapitel ihop. Inledningsvis summerar jag centrala utgångspunkter och arbetet med datainsamling och analys. Därefter för jag samman resultaten från kapitlen ”Med fokus på fotografi” och ”Med fokus på literacyhändelser”, bryter dem mot varandra samt tolkar och diskuterar dem i relation till avhandlingens syfte och utifrån avhandlingens teoretiska perspektiv och tidigare forskning. När det är relevant tar jag upp resultat från min licentiatuppsats i relation till avhandlingens resultat. Efter det följer ett avsnitt om studien och dess bidrag. Kapitlet avslutas med avsnittet ”Framåt” i vilket jag kommenterar undersökningens resultat i relation till den samtidskontext jag tecknar i kapitlet ”Inledning och bakgrund”.



## En summering av centrala utgångspunkter och arbetet med datainsamling och analys

Möjligheter att erfara världen och bearbeta, representera och dela erfarenheter av världen påverkas av val av semiotiska resurser. Olika materialiteter erfars på olika sätt genom våra sinnen. Att erfara något genom att känna eller lukta är annorlunda kognitivt och affektivt än att erfara genom att höra eller se (Kress, 2000b). Olika semiotiska resurser skapar olika möjligheter för meningsskapande, vilket kan förklaras både av resursernas inneboende materialitet och av hur de har använts och värderats genom historien. Det innebär att semiotiska resurser från olika teckenvärldar representerar kunskap, åsikter och känslor på olika sätt (se exempelvis Kress & van Leeuwen, 2021). När människor använder semiotiska resurser i ett visst socialt sammanhang och med ett visst syfte för att bearbeta, representera och dela erfarenheter är de medskapare till *literacyhändelser* (Barton, 2007). Literacyhändelser länkas över tid samman och skapar *literacypraktiker*. I en literacypraktik uppstår normer kring hur en viss teckenvärld och semiotiska resurser ska användas, men också värderingar, attityder, känslor, kunskapsformer och samspel människor emellan (Barton & Hamilton, 2000). En literacypraktik är således en social praktik som formas och förändras över tid. Beroende på vilka semiotiska resurser som används inom en viss praktik samt hur de används kommer olika potentialer för meningsskapande att uppstå. Att utforska potentialer för meningsskapande genom att utgå från literacyhändelser är således relevant i relation till vad utbildning kan möjliggöra och hur undervisning kan formas för att barn och ungdomar ska kunna och vilja vara i dialog med världen. Valet att utforska potentialer för meningsskapande genom fotografi motiverar jag med att fotografi är ett av de uttryckssätt som blir alltmer betydelsefulla i vårt medielandskap och som genom digitaliseringen tillgängliggjorts för undervisning, samtidigt som meningsskapande genom fotografi inte är en självklar del av undervisning eller ett väl beforskat område vare sig i Sverige eller internationellt. Studien bryter således ny mark, vilket legitimerar dess breda ingång avseende syfte och utforskande metodologiska karaktär.

## Undersökningens valda teoretiska utgångspunkter och metodologi

Utgångspunkten för arbetet tas i ett multimodalt literacyperspektiv som har ramats in och färgats av socialsemiotisk teori. Av stor betydelse för undersökningen är utgångspunkten att literacy ses som en socialt situerad praktik samt att mänsklig kommunikation är multimodal, det vill säga att människor kombinerar resurser från olika teckenvärldar som gestens, ljudets, talets och skriftens när de kommunicerar (Cope & Kalantzis, 2000, s. 211; Kalantzis & Cope, 2012, s. 195). Det teoretiska ramverket har också kompletterats av förhållningssätt från fältet visuell kultur (Arvedsen & Illeris, 2011; Illeris, 2004).

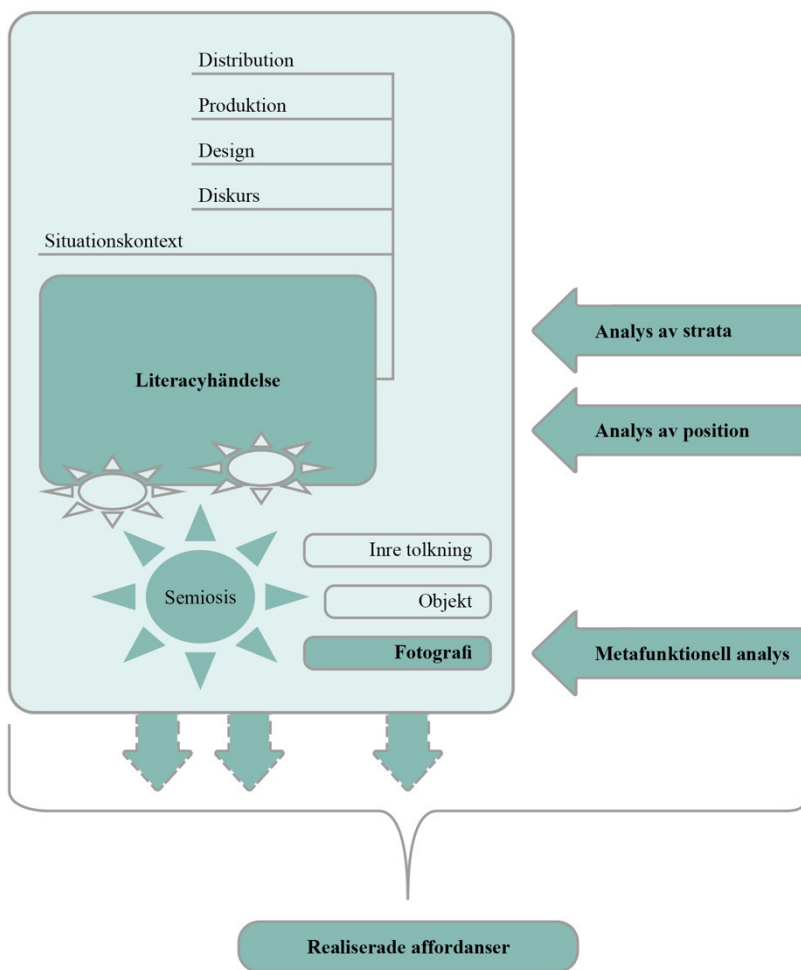
Eftersom meningsskapande genom fotografi inte utgör en självklar del av undervisning var det av betydelse att skapa en kontext för undersökningen i vilken undervisningsprocesser med meningsskapande genom fotografi genomförs samt att de affordanser som elever i undersökningen realiserar när de skapar mening genom fotografi är affordanser som också skulle kunna *överföras* och realiseras även i andra undervisningskontexter (jmf Tracy, 2010). Det gjordes genom att jag inledde ett samarbete med intresserade kollegor i Burlövs kommun och valde att forma datainsamlingen med inspiration från *educational design research*. Utformningen av datainsamlingen innebar att lärarna fick möjlighet att i ett iterativt cyklistiskt arbete få stöd av varandra i arbetet med att planera samt reflektera kring arbetet (Bakker & van Eerde, 2014; McKenney & Reeves, 2019). På så sätt gavs lärarna möjlighet att planera utifrån sin kunskap om elever och undervisning samt använda sitt professionella omdöme i utvärderingen av arbetet. Som forskare blev jag alltmer delaktig i lärarnas planeringsarbete efter att jag hade lärt känna både dem och deras elever. Eftersom jag var den i gruppen som deltog under de flesta lektionerna kunde jag också sprida erfarenheter. Utöver det kunde jag föra tillbaka iakttagelser från mina initiala bearbetningar av materialet samt dela med mig av relevanta forskningsresultat från andra studier.

För att kunna fånga elevers meningsskapande i dess multimodala komplexitet valde jag att arbeta med videodokumentation, vilket ställde särskilda krav på undersökningen utifrån ett etiskt perspektiv (se ss. 104, 106 & 108–109). Tillsammans med insamlade elevfotografier utgör videodokumentationen det primära materialet. Under lektionerna deltog jag som en extralärare men förde också observationsanteckningar. Under

processen med datainsamlingen fyllde antecknandet såväl under som efter lektionerna en viktig roll för den fortlöpande reflektionen kring processen, men efter datainsamlingen har de framför allt haft betydelse som komplement till videodokumentationen tillsammans med ljudupptagningarna som också är en del av undersökningens material.

I arbetet med urval av material och i utformningen av en analytisk modell förhöll jag mig abduktivt, vilket exempelvis innebar att det socialemiotiska perspektivet kompletterades med analytiska begrepp kopplade till visuell kultur. Eftersom ett övergripande mål med arbetet är att bidra med fördjupad förståelse för samspelet mellan uttryckssätt och villkor för meningsskapande valde jag att utveckla en modell som också kan användas för att undersöka vilka affordanser som elever realiserar i andra literacyhändelser än de som uppstår när de fotograferar, redigerar och samtalar om fotografier.

Syftet med avhandlingen är att utforska potentialer för meningsskapande genom fotografi i undervisning, och analysen av materialet har gjorts utifrån nedanstående modell:



Figur 6. Analysmodell för samspel mellan literacyhändelser och realiserade affordanser för meningsskapande

Som framkommer har analysen gjorts av materialets *literacyhändelser* och elevernas fotografier. I modellen betonas också betydelsen av semiosis som rörelse mellan *objekt*, *inre tolkning* och *representation* (Peirce, 1955). Fotografierna ses som ett av flera resultat av den semiosis som uppstår i de identifierande literacyhändelserna. Resultaten av analyserna presenteras i kapitlen ”Med fokus på fotografi” och ”Med fokus på literacyhändelser”.

I det första resultatkapitlet riktas fokus mot undersökningens fotografier. Kapitlet presenterar resultaten av ett urval av den metafunktionella analysen som gjorts utifrån forskningsfrågorna. Urvalet är gjort för att exemplen tillsammans ska ge en så nyanserad bild som möjligt av vilka affordanser för meningsskapande som elever realiserar i literacyhändelser när de ges möjlighet att representera världen genom fotografi.

- Vilka semiotiska resurser använder elever när de erfar och representerar världen genom fotografi?
- Hur skapar elever mening när de erfar och representerar världen genom fotografi?

Resultatet av analysen utifrån ovanstående forskningsfrågor utgör sedan utgångspunkten när jag besvarar forskningsfrågan:

- Vilka affordanser för meningsskapande realiserar elever när de erfar och representerar världen genom fotografi?

I det andra resultatkapitlet riktas fokus mot elevernas meningsskapande processer. Utgångspunkt tas här i den multimodala analys som gjorts av videodokumenterade literacyhändelser som uppstår i klass 4y när elever fotograferar, redigerar och samtalar om fotografier. Elevernas användning av semiotiska resurser och meningsskapande analyseras i relation till *diskurs*, *design*, *produktion* och *distribution* (Kress & van Leeuwen, 2001). Analysen kompletteras med resultatet av den metafunktionella analysen som gjorts av samtliga fotografier i undersökningen. I det här kapitlet betraktas fotografierna som *frysta ögonblick* från literacyhändelser och de använda semiotiska resurserna ses som index av meningsskapande handlingar som eleverna har gjort när de har fotograferat och redigerat (Hamilton, 2000, s. 17). Vidare analyseras också literacyhändelserna som *visuella händelser* i relation till hur eleverna *positionerar* sig i de literacyhändelser som uppstår när de fotograferar, redigerar och samtalar om fotografier (Illeris, 2004). Analyserna har gjorts utifrån forskningsfrågorna:

- Vilka semiotiska resurser använder elever när de erfar och representerar världen genom fotografi?
- Hur positionerar sig elever när de erfar och representerar världen genom fotografi?
- Hur skapar elever mening när de erfar och representerar världen genom fotografi?

Resultatet av analysen utgör sedan underlag när jag besvarar forskningsfrågan:

- Vilka affordanser för meningsskapande realiserar elever när de erfar och representerar världen genom fotografi?

Jag sammanför nu resultaten från kapitlen ”Med fokus på fotografi” och ”Med fokus på literacyhändelser”, bryter dem mot varandra samt tolkar och diskuterar dem i relation till avhandlingens syfte och utifrån avhandlingens teoretiska perspektiv och tidigare forskning.

## **I rörelse och i förändring. Potentialer för meningsskapande genom fotografi**

När eleverna skapar mening genom fotografi är de som i alla meningsskapande processer i rörelse. Tidigare erfarenheter från literacyhändelser sätts i rörelse, och nya erfarenheter görs. I det att vi bestämmer hur en tanke, en känsla eller vår förståelse av ett fenomen ska representeras skapar vi något nytt genom vårt teckenskapande (Bezemer & Kress, 2016; Leijon & Lindstrand, 2012; Lindstrand, 2006). Teckenskapande alstrar förändringar både i det inre och i det yttre. Användning av en viss teckenvärld eller kombinationer av teckenvärldar innebär att vissa aspekter av det som ska representeras ställs i förgrund eller bakgrund, hamnar i fokus eller utanför fokus (Bezemer & Kress, 2016). Det nya som skapas kan vara mer eller mindre transformativt till sin karaktär. Ibland har det nya som skapats mest karaktären av att vara en kopia av något annat, medan teckenskapare i andra sammanhang kan uppleva en hög grad av agens och då skapa mening på mer kreativa, mindre förutsägbara och komplexare sätt (Cope & Kalantzis, 2000). Kress (2014) menar att när människor representerar något genom teckenskapande processer förändras både deras identitet och deras tillgång till meningsskapande resurser. Över tid kan förändringar i elevers sätt att skapa mening följas, och skillnader i teckenskapande vid två olika tillfällen kan utgöra tecken på *lärande* (Selander & Kress, 2010, s. 34).

I avhandlingen använder jag mig av *semiosis* för att betona den rörelse som sker i meningsskapande processer mellan *objekt*, *inre tolkning* och *representation*. Jag förstår det som att Kress och van Leeuwen (2001) riktar ett särskilt intresse mot rörelsen mellan inre tolkning och representation genom att införliva *design* som ett betydelsebärande skikt när meningsskapande formas. Rörelsen är särskilt intressant att uppmärksamma när det handlar om potentialer för meningsskapande i en undervisningskontext, eftersom elever i denna rörelse kan undersöka "The conceptual side of expression and the expression side of conception" (s. 5). I semiosis som rörelse kan ett provande ske både av den inre tolkningen och av tillgängliga resurser för representation, och i provandet kan det uppstå behov av att ompröva den inre tolkningen genom att röra sig mot objektet eller genom att söka nya möjliga resurser för representation. Viljan och behovet av att pröva och ompröva kan avgöra graden av iterativitet i semiosis, det vill säga i vilken omfattning som en elev rör sig mellan olika möjligheter som hen redan har upptäckt och i vilken grad hen söker sig till nya möjligheter. Att söka sig till nya möjligheter utgår från en vetskap om att andra möjligheter finns och kanske också att veta var de är möjliga att finna.

Jag menar att det är med utgångspunkt i semiosis som rörelse som meningsskapande kan förstås i relation till förändring och lärande. I relation till potentialer för meningsskapande genom fotografi i undervisning är det möjligheterna till förändring och förändring *av vad* som jag menar är av betydelse att synliggöra. Det innebär att det är intressant att undersöka vilka erfarenheter som blir möjliga att göra i de literacyhändelser som uppstår i undervisning. När det gäller lärande kan denna förändring innebära att elevers tillgång till semiotiska resurser förändras och att elevens inre tolkning av en viss aspekt av världen förändras, som exempelvis förståelsen av *tro* eller *demokrati*. Det kan också innebära att eleven socialiseras in i en literacypraktik och lär sig att ställa frågor till andra innan hen fotograferar eller lär sig vilka semiotiska resurser som bör användas i vilka sammanhang. Innan jag diskuterar vilka erfarenheter som blir möjliga att göra och vad de kan förändra kommer jag kort att lyfta och kommentera några av resultaten från kapitlen "Med fokus på fotografi" och "Med fokus på literacyhändelser". Resultaten jag särskilt vill lyfta är elevernas varierade användning av semiotiska resurser och deras vilja att *se* och *visa*.

## Resurser för meningsskapande

I en klassrumssituation kan olika faktorer påverka vad en elev upplever som mest intressant att representera och hur hen väljer att representera det. Selander och Kress betonar (2010) att teckenskapande är situerat och beskriver hur teckenskapande påverkas i en klassrumskontext. För den som skapar tecken är således inte alla teckenvärldar alltid tillgängliga. Det kan bero på att materiella förutsättningarna saknas, som att någon inte har tillgång till en kamera eller att det inte är möjligt att använda gester i ett telefonsamtal. Men det kan också bero på sociala begränsningar, som att det i en situation kan finnas normer eller konventioner som hindrar människor från att använda sig av en viss teckenvärld i en viss situation (Bezemer & Kress, 2016). Enligt socialsemiotiken väljer teckenskaparen att representera det som ska representeras i den eller de teckenvärldar och med de tecken som teckenskaparen upplever som tillgängliga och mest lämpliga i den situationen (Kress & van Leeuwen, 2021; Selander & Kress, 2010). En central utgångspunkt för mitt arbete är att det både finns affordanser som har realiserats och affordanser som vilar latent, eftersom de ännu inte har uppmärksammats eller utvecklats (van Leeuwen, 2005).

I arbetet med att utforska potentialer för meningsskapande har jag valt att undersöka vilka affordanser för meningsskapande genom fotografi som *elever* realiserar för att med de resultaten som utgångspunkt kunna diskutera vilka potentialer det kan finnas för meningsskapande genom fotografi i undervisning. Vilka *rum för meningsskapande* kan uppstå? För eleverna i undersökningen innebär det att när de får i uppgift att fotografera är de medskapare till literacyhändelser som inte tillhör ett vedertaget sätt att arbeta i skolan. På diskursiv nivå finns det således inte gemensamma överenskommelser som har utvecklats mellan elever och lärare som deltar i undersökningen. Ändå realiserar elever affordanser för meningsskapande som visar att de i de mest skilda situationer upptäcker och använder resurser som de kan använda för att skapa fotografiska representationer som besvarar frågor, ger uttryck för begreppslig förståelse, berättar vad som gör dem glada, vad de vill förändra på skolan och så vidare. Genom sitt sätt att skapa mening visar eleverna att semiotiska resurser från olika teckenvärldar är tillgängliga när de skapar mening. De använder sig exempelvis av talets teckenvärld när de spelar in filmer och berättar vad som gör dem glada, och de använder skriftens teckenvärld och fotograferar sedan det skrivna. Men framför allt använder de sig av gestens, det rumsligas och det visuellas teckenvärldar (jmf Cope



& Kalantzis, 2000; Kalantzis & Cope, 2012). I presentationen av resultaten av analyserna som har gjorts av elevernas fotografier och de literacyhändelser som uppstår när elever fotograferar och redigerar fotografier visar jag på vilka sätt som eleverna använder sig av semiotiska resurser samt att de genom sitt meningsskapande realiserar olika aspekter av fotografiets affordans i olika situationskontexter. I resultatkapitlen finns det utförliga beskrivningar av såväl elevernas användning av semiotiska resurser som hur de använder dem för att representera olika aspekter av det som står i fokus. På ett övergripande plan kan användningen sammanfattas som att eleverna använder materiella semiotiska resurser från exempelvis det visuella teckenvärld, som färgers mättnadsgrad, möjlighet att uttrycka över- och underordning med val av perspektiv och relationer mellan deltagare. Eleverna använder sig också av abstrakta semiotiska resurser som skillnad och överdrift och möjligheten att skapa olika relationer mellan fotografiet som representation och den inre tolkningen av ett objekt som det representerar (*ikoniska, indexikala och symboliska*). Dessutom använder sig eleverna av semiotiska resurser i form av möbler och föremål med mera som de har omkring sig (jmf ss. 55–56). När eleverna gör utsnitt gör de både utsnitt av den befintliga miljön och av situationer som de iscensätter. Dessa utsnitt kan både användas på ett sätt som innebär att det finns ikoniska relationer mellan fotografiet och det fotografiet representerar och på ett sätt som innebär att det fotograferade dekontextualiseras och utgör en representation, utan en tydlig relation till det fotograferade. Det senare gäller framför allt redigerade fotografier. Utöver detta sätt att använda semiotiska resurser och skapa mening använder sig elever av abstrakta resurser som *gräns* och av det så kallade *negativa rummet* för att skapa betydelse (Cornell et al., 1988; Koppfeldt, 2005d). Ytterligare något som karakteriserar elevernas meningsskapande genom fotografi är att det ser ut som att eleverna i denna form av meningsskapande kan bryta mot normer som annars begränsar deras handlingsutrymme. Exempel på detta, som att eleverna ligger med knäppta händer i skolkorridoren, ges under rubriken ”I relation till den externa koherensen” (s. 177).

De semiotiska resurserna som eleverna använder kan ha tillgängliggjorts för eleverna genom bildundervisning. Meningsskapande genom fotografi är emellertid inte en stor del av undervisningen i bildämnet. Det tillhör inte heller ett vedertaget sätt att arbeta i teoretisk undervisning. Förmodligen förvaltar eleverna därför erfarenheter från andra

literacyhändelser de har varit medskapare till i eller utanför skolan. I det avseendet liknar denna undersöknings fokus licentiatuppsatsens fokus. I undersökningarna iscensätter jag själv eller i samarbete med lärare undervisning i vilken eleverna primärt förvaltar erfarenheter och förmågor erövrade utanför skolans praktik.

Med sig in i den praktik som jag undersöker för eleverna således erfarenheter från andra praktiker. Erfarenheter från olika praktiker möts när eleverna får möjligheter att skapa mening genom fotografi i teoretiska ämnen, och utrymme skapas för eleverna att förvalta erfarenheter från andra literacypraktiker. Jag menar att eleverna genom sin användning av semiotiska resurser visar att de upplever en hög grad av agens avseende vilka resurser som är tillgängliga för dem samt att deras handlingsutrymme blir större jämfört med meningsskapande i mer etablerade literacypraktiker. Sammantaget menar jag därför att meningsskapande genom fotografi har en potential att expandera undervisningspraktiken och elevernas rum för lärande. Genom att förvalta erfarenheter från literacypraktiker utanför skolan ges eleverna dessutom möjlighet att erfara att dessa erfarenheter är av betydelse (jmf Dyson, 1997; Fast, 2007; Jacquet, 2016; Söderling, 2011).

I en literacypraktik uppstår normer kring hur en viss teckenvärld och semiotiska resurser ska användas, men också värderingar, attityder, känslor, kunskapsformer och samspel människor emellan (Barton & Hamilton, 2000). En literacypraktik är således en social praktik som formas och förändras över tid och beroende på *vilka* semiotiska resurser som används inom en viss praktik samt *hur* de används kommer olika potentialer, olika rum, för meningsskapande att skapas. När rum för meningsskapande uppstår som innebär att elever kan förvalta erfarenheter från andra praktiker uppstår det möjligheter att skapa broar mellan elevers livsvärldar utanför skolan och den värld de ingår i som elever (Gee, 2000). Jag menar att för den som vill skapa broar och erkänner tidigare erfarenheters betydelse i de förändringsprocesser som lärande innebär kan det som sker när erfarenheter från olika literacypraktiker möts vara av betydelse och peka bortom det som händer här och nu. Det kan ses som en form av påminnelse av det som finns utanför den existerande praktiken, på samma vis som elever genom blick i ett fotografi kan påminna oss om fotografiets negativa rum. Vilka resurser upplever elever som tillgängliga i ett samtal eller när de ska svara på en uppgift i en bok? Att förvalta erfarenheter från andra praktiker kan således också handla

om att intressera sig för hur elever samspelar med andra i dessa praktiker eller vad de riktar sin uppmärksamhet mot.<sup>12</sup>

I presentationen av tidigare relevant forskning i avhandlingens inledande kapitel argumenterar några av forskarna för att fotografi som metod är särskilt väl lämpad i skolan, eftersom många unga är väl förtrogna med uttryckssättet (Cappello & Lafferty, 2015; Tornabene et al., 2012; Victoria, 2018). Utöver det menar Cappello och Lafferty (2015) att ungas förtrogenhet med kameror och fotografi tillsammans med det faktum att fotografi inte är normerat som uttryckssätt i skolan kan innebära att elever tar större risker i undervisningsprocesser när de ges möjlighet att uttrycka sig genom fotografi. Att fotografi ännu inte har normerats inom ramen för en skolpraktik är emellertid inte enbart en möjlighet, vilket jag utvecklar i nästa avsnitt.

### *En framväxande literacypraktik*

I relation till elevers varierade och till synes fria användning av semiotiska resurser menar jag i linje med Cappello och Lafferty (2015) att en möjlig förklaring kan vara att praktiken kring meningsskapande genom fotografi inte är normerad eller inramad med tydliga gränser kring vad det innebär att skapa mening genom fotografi i en skolkontext. Det kan förklara varför eleverna upplever en stor frihet när de använder sig av semiotiska resurser och upplever ett större handlingsutrymme avseende vad de kan göra i en skolkorridor eller väljer att bryta mot regler när de hoppar från skåp för att visa rädsla eller frihet. En annan möjlig förklaring i relation till min studie är att lärarna, särskilt under det andra läsåret, betonade det positiva med att eleverna använde sig av många olika resurser när de skapade mening genom fotografi samt att de inför ett nytt arbetsområde med kameran påminde eleverna om vilka resurser de hade använt tidigare (se bilaga 7). Jag upplevde det också som att lärarna inte reagerade när eleverna hade varit uppe på skåpen när de

---

<sup>12</sup> Denna form av möten eller platser som kan uppstå i olika form av mellanrum finns det flera som intresserar sig för. Potter och McDougall (2017) har exempelvis i *Digital media, culture and education. Theorising third space literacies* vidareutvecklat *det tredje rummet* som begrepp med utgångspunkt i Bhabha (1994) och Gutierrez (2008). Potter och McDougall använder det tredje rummet för att referera till praktiker som varken är skola eller hemma. De ger exempel på att ett tredje rum kan uppstå på museum och använder begreppet för att visa på möjligheter för utveckling av literacybegreppet till ett mer dynamiskt begrepp som innebär att literacyhändelser skapas som ger utrymme för elever att använda sig av erfarenheter de har erövat utanför skolan.

fotograferade *rädsla* eller *frihet*, eller när Cristian kom tillbaka blöt i håret efter att ha fotograferat *dop*. I det senare exemplet skrattade läraren i stället tillsammans med honom (s. 195). Att det är en literacypraktik i framväxande synliggörs också på andra sätt, vilket utvecklas nedan.

I kapitlet ”Med fokus på literacyhändelser” visar jag exempelvis på den sårbarhet som kan uppstå när eleverna upplever osäkerhet kring val de har gjort som när Izabell under lektionen 4y.KÖ4 ska visa sitt fotografi (s. 216) eller när det inte finns en beredskap bland de andra eleverna i Saras grupp under lektionen 4y.VA5 för att *se* hennes representation (s. 220). När literacypraktiker växer fram menar jag därför att det behöver finnas en stor lyhörddhet från ansvariga lärare och forskare i relation till de elever som väljer att ta med sig fritidserfarenheter in i skolpraktiken eller i undervisning och uppmanas att använda sig av andra teckenvärldar än de verbalspråkliga (jmf Tracy, 2010). Att det inte alltid sker visar studier av Borgfeldt (2017), Godhe (2014), Hernwall et al. (2016) och Åkerfeldt (2014) (Se vidare s. 31).

### Att *se* och *visa*

Utöver elevernas förhållningssätt till användning av semiotiska resurser vill jag också särskilt lyfta fram elevernas vilja att *se* och *visa*, eftersom jag menar att det i denna vilja finns en betydelsefull potential att förvalta i undervisning. Som framkommer i kapitlet ”Med fokus på literacyhändelser” visar eleverna att de vill dela sitt meningsskapande med andra genom att *se* och *visa*. När jag beskriver kontexten för undersökningen i metodologikapitlet skriver jag att något som jag menar kan vara av särskild betydelse för undersökningens kontext var att lärarna på skolan sedan en tid tillbaka arbetade med elevaktiva arbetssätt. Det innebar bland annat att lärarna utformade undervisningen på sätt som innebar att eleverna samarbetade mycket med varandra. När det gäller elevernas vilja att *se* och *visa* fotografier kan den därför förklaras med att samspel med andra var något som karakteriserade undersökningens kontext och därför kan vara svårt att överföra som ett resultat till andra kontexter.

Det finns emellertid resultat från andra studier som visar att elevernas vilja att *se* och *visa* kan ha andra förklaringar. Lundström och Olin-Scheller (2014) menar till exempel att erfarenheterna som barn och unga bär med sig från digitala sammanhang också påverkar förhållningssätt till skapande och innebär att unga idag vill vara medskapare samt kunna dela

det de skapar med andra. De resultaten vill jag föra samman med ett av resultaten från min licentiatuppsats, i vilken jag undersöker hur elever läser film (Söderling, 2011). I studien framkom betydelsen av det sociala samspelet med andra för elevernas filmläsning. Filmläsning var något eleverna delade med andra ungdomar genom att eller prata om filmer (se också Årheim, 2007; Olin-Scheller, 2006).

Det finns också andra studier som visar hur människor, inte minst unga, samspelar kring fotografier. Forsman (2014, 2016) beskriver exempelvis digital visuell kommunikation unga människor emellan som *visuellt småprat* med olika funktioner (jmf Villi, 2010). Några av de funktioner som karakteriserar bildkommunikation i digitala miljöer, som att vi med bilder kan dela tid, plats och närvaro med andra, går inte att överföra till klassrumskontexter. Däremot kan funktionen av ett *rituellt upprätthållande* av en relation göra det. Dessutom visar Weilenmann (2020) samt Weilenmann och Larsson (2002) hur människor samlas och interagerar kring mobila verktygs skärmar. Med stöd av dessa tidigare studier menar jag att när elever *ser* och *visar* realiserar de en affordans för meningsskapande som kan vara möjlig att överföra även till andra undervisningskontexter. Utöver att vara betydelsefull i sin egen rätt kan elevernas vilja att se och visa utgöra en betydelsefull utgångspunkt i realiserandet av andra affordanser. Till det återkommer jag i kommande avsnitt i vilka jag riktar mitt fokus mot resultat som visar på vilka erfarenheter som kan möjliggöras genom fotografi.

### Att expandera möjligheter att erfara och representera

Något som är karakteristiskt för den semiosis som sker när elever skapar mening genom att fotografera och redigera med iPaden som ett digitalt verktyg är att den är nära sammankopplad med rörelse. I meningsskapande processer genom fotografi handlar det både om att röra sig i rummet och om att röra iPaden, och i meningsskapande processer genom redigering handlar det om samspelet mellan handen och ögat, den *taktila synen* (jmf Cooley, 2016). Dessutom innebär möjligheten till *respons* och *iterativitet* att det uppstår reflekterande rörelser mellan fotografiet som representation och den inre tolkningen (jmf Burn & Durran, 2007; Gilje, 2010 & 2011; Møller, 2017). Möjligheten att arbeta iterativt i relation till respons är möjligt i allt digitalt arbete. Jag menar dock att det är en affordans som karakteriserar digitalt meningsskapande genom fotografi i hög grad, eftersom det är möjligt att uppfatta fotografiet

som en helhet genom en enda blick (jmf Kjeldsen, 2018). Därmed kan elever snabbt avgöra hur fotografiet som representation fungerar i relation till en inre tolkning. Jag menar att dessa affordanser fungerar som stöd i semiosis avseende möjligheten att låta semiosis vara en prövande och iterativ process, i vilken rörelser kan ske mellan representation och inre tolkning samt mellan inre tolkning och objekt. Det gäller både meningsskapande genom att fotografera och redigera.

Jag skrev tidigare att ett av avhandlingens resultat är att elever vill se och visa. Resultaten visar också elevers vilja att uttrycka sig precis när de arbetar med att redigera samman fotografier, vilket både belyses i kapitlet "Med fokus på fotografi" och i kapitlet "Med fokus på literacyhändelser". I arbetet med redigeringen använder sig eleverna i hög grad av möjligheten till iterativitet och respons. I ett vidare perspektiv är det intressant att undersöka hur arbete med olika semiotiska resurser påverkar elevers engagemang och skapar en hög grad av iterativitet i semiosis. I en studie av Wernholm et al. (2023) där elever arbetar i grupp i olika steg med en berättelse visar analyserna på skillnader i elevers engagemang under olika faser i arbetet. Undervisningsprocessen inleds med att eleverna skriver en berättelse i grupp. När läraren uppmanar dem att utveckla den genom att skriva in ett problem visar eleverna motstånd. Detta motstånd ställs i relation till elevernas höga engagemang när de arbetar i slutfasen av arbetet med att animera sin berättelse. Kan detta förklaras med de semiotiska resurserna som är tillgängliga för eleverna i de olika faserna av arbetet, möjligheter till respons, möjligheter till iterativitet eller handlar det om andra aspekter? Kan de olika graderna av engagemang exempelvis förklaras med att den skrivna texten var en del av en arbetsprocess och inte utgjorde slutprodukten, vilket animationen gjorde?

Genom att redigera får eleverna erfarenheter av att det är möjligt att redigera fotografier på ett sätt som innebär att de kan göra anspråk på att vara visuellt sanna och representera ett specifikt utsnitt av verkligheten. När eleverna i undersökningen provar sig fram visualiseras olika möjligheter som appen har, och det iterativa arbetet visar att de i dessa situationer ges möjlighet till erfarenheter som kan innebära att elevernas tillgång till semiotiska resurser ökar (jmf Gilje 2010; Rasmussen, 2017). Dessutom menar jag att det i dessa literacyhändelser uppstår en potential för elever att utveckla en förståelse för att ett fotografi inte alltid är ett utsnitt av världen. Att elever också under sin fritid får erfarenheter som

utvecklar denna förståelse framkommer när eleverna i 4y under den allra första lektionen med kameran samtalar om ett fotografi på en apa och exempelvis Damian efter ett tag säger att: ”Att den e fejk, tycker ja hundra procent” (s. 218). När Damian upplever att fotografiet inte överensstämmer med hans bild av hur en apa ser ut tolkar han det som ”fejk”. Han har således utvecklat en beredskap för att fotografier kan vara redigerade även om de ser ut att vara visuellt sanna. När eleverna i 4yy får i uppgift att redigera samman två fotografier för att lära sig att använda Sketchbook är det en uppgift som väcker stort engagemang och innebär att de på olika sätt korsar och synliggör gränser när de eftersträvar koherens, men också skapar spänning mellan den inre och externa koherensen. Många av dem riktar således sitt intresse mot och använder sig av den kulturellt utvecklade överenskommelsen kring att fotografier kan vara visuellt sanna och representera ett specifikt utsnitt av verkligheten.

Jag skrev tidigare att elever både när de fotograferar och redigerar kan röra sig mellan sin inre tolkning och representationen, men i dessa rörelser kan också det oväntade inträffa, och på så sätt visa elever fler möjligheter och ge dem tillgång till fler semiotiska resurser. När Dana redigerar fotografier i 4yy:s arbete med att skapa engelska bildböcker innebär det redigerade fotografiet att hon dessutom rör sig tillbaka till sitt objekt, det hon planerade att representera. På så sätt innebär redigeringsarbetet att hennes berättelse förändras när en idé om magi uppstår (ss. 102–103).

Lärarens instruktioner kan också påverka andra former av rörelser som jag vill koppla till blick och skillnaden mellan *syn* och *visualitet*.

### *Syn och visualitet*

När det gäller blick och syn är min utgångspunkt i linje med utgångspunkten för fältet visuell kultur, det vill säga att både det vi ser (och därmed också *erfar*) och hur vi väljer att *representera* något påverkas av tidigare erfarenheter. Blicken är konstruerad. I en tid då många av våra erfarenheter av världen sker genom visuella representationer är vår *visualitet* i ständig utveckling, det vill säga vår socialt och kulturellt präglade *blick* (jmf Bateman et al., 2017; Rose, 2016). I kapitlet ”Med fokus på literacyhändelser” skriver jag att elevernas semiosis framträder på olika sätt när de fotograferar. Ibland ser eleverna ut att söka efter något förutbestämt med blicken, och i andra

situationer gestaltar de något som de vill representera. De två olika sätten att skapa mening framträder också i analysen av elevernas fotografier. Båda formerna av semiosis är uttryck för en prövande rörelse mellan inre tolkningar och representationer. När lärarna uppmanar eleverna att representera genom flera olika perspektiv förstärks denna prövande rörelse och fler möjligheter ges för elever att utveckla sin *visualitet*. Vi ser bara det vi tittar på (Berger, 1972). Jag menar att när eleverna får i uppgift att fotografera exempelvis en klätterställning eller människa kan elevernas sätt att se med kameran förändras när de erfår skillnaderna som uppstår beroende på valt perspektiv. I analysen av elevernas fotografier av *tro* och *stamfader* framkommer att flera av dem riktar uppmärksamheten mot under- och överordning som aspekter av tro. Eftersom eleverna i 4y hade arbetat med perspektiv innan de fotograferade dessa begrepp kan det vara ett tecken på hur undervisningen gett eleverna tillgång till fler resurser och utvecklat deras visualitet.

När elever fotograferar kan det oväntade, som får eleverna att prova något nytt, inträffa när de ser hur någon annan fotograferar eller ser resultatet av sitt fotografi. Det som tillgängliggörs då är andra elevers val av vissa resurser. Eleverna kan exempelvis se vad andra elever riktar sin iPad mot eller från vilken vinkel eller vilket perspektiv andra elever väljer att fotografera. Däremot tillgängliggörs inte relationen mellan elevernas inre tolkning och den fotografiska representationen. Inte heller tillgängliggörs andra elevers val att använda sig av det negativa rummet för att skapa betydelse. Det finns således ytterligare potential för att skapa förändring i de literacyhändelser som uppstår.

Undervisning kan också skapa möjligheter till förändringar av elevers visualitet kopplade till olika *seendepositioner* (Illeris, 2004). Om elever får i uppdrag att fotografera sin närmiljö på olika sätt *ser* de miljön från olika seendepositioner. I undersökningen får eleverna således förhålla sig till det de har omkring sig genom att undersöka om det finns tecken på *makt*, hur och var de kan visa *frihet* eller vad de vill förändra. Uppgifter som dessa innebär att elevernas relation till det förgivettagna kan förändras. Att fotografera fungerar då som något som skapar distans till det vardagliga och som vi kanske ser utan att ifrågasätta. Att fotografera kan då fungera som något som *främmandegör* (jmf Chai, 2019; Kendrick, 2008; Tornabene, 2012).



### *Att synliggöra*

Som framkommer i kapitlet ”Inledning och bakgrund” skriver Magnusson (2017) om kamerans möjlighet att *synliggöra*, och Tornabene et al. (2012) menar att: ”A photograph is highly unique in that it renders a small slice of the world as seen through the individual’s eyes” (s. 82). Det finns också studier som ger exempel på hur unga genom fotografi kan synliggöra sina livsvillkor eller perspektiv på olika frågor (Hartnell-Young & Vetere, 2008; Kendrick & Jones, 2008; Marquez-Zenkov & Harmon, 2007; Marquez-Zenkov, 2007; Victoria, 2018; Zenkov et al., 2009). Dessutom finns det exempel på studier som visar hur elever genom att fotografera kan synliggöra vad de uppfattar som teknik i sin närmiljö (Lind et al, 2023) eller begreppslig förståelse av geologiska begrepp (Cappello & Lafferty, 2015). I kapitlet ”Med fokus på fotografi” visar jag hur användning av semiotiska resurser i elevfotografier kan synliggöra olika aspekter av fenomen. Genom analyser av fotografierna visar jag på möjliga lager och aspekter av betydelse samt att det är möjligt för eleverna att synliggöra vad de exempelvis vill förändra i sin närmiljö eller vilka aspekter av fenomen som *rädsla* och *tro* som de tar fasta på när de ska representera dem genom fotografi. Deras sätt att skapa mening visar att det är möjligt att använda kameran för att synliggöra såväl förståelse av fenomen som förhållningssätt till både abstrakta och konkreta fenomen. När eleverna genom sina fotografier har materialiserat aspekter av sina inre tolkningar genom att skapa fotografier finns fotografierna som en möjlig utgångspunkt för alla elevers meningsskapande och kan därmed ses som en av de potentialer för undervisning som kan realiseras när elever skapar mening genom fotografi.

I praktiken som uppstår runt eleverna när de fotograferar skapar eleverna mening på ett sätt som innebär att de inte behöver ha tillgång till verbalspråkets semiotiska resurser. När jag i avhandlingens kapitel legitimerar avhandlingens val av fokus skriver jag att det är av särskild vikt för vissa elevgrupper att öka förståelsen för hur andra uttrycksätt än de verbalspråkliga kan användas i undervisning. Jag förklarar det med att om nyanlända elever eller elever i språklig sårbarhet möter en undervisning som domineras av verbalspråk blir deras rum för meningsskapande begränsat när de hindras från att delta i de förändringsprocesser som meningsskapande innebär. Att eleverna hindras från att delta i meningsskapande processer är en förlust för dem, men också för lärare och klasskamrater, eftersom de inte kan ta del av

dessa elevers erfarenheter och delta i dialog med dem (Borgfeldt & Lyngfelt, 2017; Colombi & Schleppegrell, 2002; Leijon & Lindstrand, 2012; Wiseman et al., 2017). Alla elever behöver också få uppleva att de har erfarenheter som är betydelsefulla i skolan och kan användas som resurser (Dyson, 1997; Fast, 2007; Jacquet, 2016; Söderling, 2011). Att skapa mening genom fotografi kan därför innebära att rum för meningsskapande uppstår som gör det möjligt för alla att delta i likartade meningsskapande processer samtidigt. Det kan då ses som positivt att det är en meningsskapande process som inte förutsätter att eleverna samtalar och att de ser och visar på ett sätt som i stort är ordlöst. I andra situationer kan denna ordlösa praktik innebära att det blir särskilt viktigt att genom undervisning skapa förutsättningar för att gemensamt utforska och samtala om elevernas fotografier, vilket jag utvecklar i nästa avsnitt.

#### *Att erfara världen genom fotografier*

Elevernas fotografier och bilder är *ett* materialiserat resultat av den semiosis som sker när de fotograferar och redigerar. Det innebär att andra elever med utgångspunkt i fotografierna kan ”identifiera, reflektera /.../ och inspireras” (Koppfeldt, 2005, s. 154). Som materialitet är fotografiet en tvådimensionell, statisk representation som är möjlig att observera, eftersom dess tecken är beständiga. Det innebär att det är möjligt att samla en klass kring en representation som alla kan ta del av samtidigt om den visas med projektor och inte förändras framför deras ögon (jmf Bateman, 2021; 2022; Bateman et al., 2017). Det är också möjligt att med en enda blick få en uppfattning om och upprätta en relation till fotografiet (jmf Kjeldsen, 2018). Dessa aspekter av fotografiets affordans realiserar eleverna när de ser fotografier som andra visar dem. När det handlar om att gå bortom det de ser först för att upptäcka olika lager av betydelse och till exempel undersöka relationerna mellan fotografiet som representation och vad det representerar är det inte lika självklart att elever på egen hand realiserar den affordansen, vilket synliggörs i de literacyhändelser som uppstår när lärare iscensätter samtal om fotografier. Det kan finnas flera förklaringar till det.

En möjlig förklaring är att när elever ska samtala om fotografier uppstår inte samma stöd i deras semiosis som i literacyhändelser när de fotograferar och redigerar. Att tala är en annan form av meningsskapande process. När vi talar sker meningsskapandet samtidigt som det distribueras och någon annan tar del av det. Möjligheten att pröva att

representera en inre tolkning på ett sätt, reflektera kring resultaten och sedan pröva igen uppstår inte av sig själv. När någon har ställt en fråga förväntas det att någon svarar inom några sekunder, och efter att vi har svarat på ett sätt går ofta möjligheten att prata till någon annan.

En annan möjlig förklaring handlar om positionering. När eleverna fotograferar och redigerar använder de sin möjlighet till agens när det handlar om att visa andra sina fotografier och bilder. De visar gärna andra genom att bjuda in klasskamraterna att se. I de fallen är det min tolkning att även om de positionerar sig som *bild* eller *objekt* upplever de sig som *subjekt* och vill att deras fotografier och bilder ska bli sedda av andra (jmf Illeris, 2004). Eleverna som visar har också möjlighet att vinkla bort i Paden och dölja sina fotografier eller bilder om de inte får den reaktion som de önskar. Samma möjlighet finns inte i samtalsituationen när det är läraren som har bestämt att de ska visa och eleverna kan uppleva att de blir placerade i en objektsposition där de upplever sig vara utsatta för andras blick på ett negativt sätt. Eftersom jag har undersökt en literacypraktik i framväxande kan denna risk för utsatthet kopplas till att de diskursiva ramarna kring samtal ännu inte har formats och att eleverna inte vet hur de ska förhålla sig till andras fotografier eller vet vad de kan förvänta sig när andra ser och samtalar om deras fotografier. I den literacypraktik där jag samlade material betonar lärarna betydelsen av att ställa frågor när eleverna vill fotografera varandra. Tidigare har jag gett exempel på tecken på att det leder till ett lärande avseende hur eleverna ska agera i den literacypraktik som växer fram kring meningsskapande genom fotografi. Dessa tecken finns i form av att eleverna ställer frågor till varandra och påminner varandra om det glöms bort. Eleverna kan också med stöd av dessa överenskommelser som växer fram säga till varandra att radera fotografier som inte har tagits med tillåtelse. När det handlar om samtal om fotografier menar jag att det finns samma behov av att skapa förutsättningar för överenskommelser att växa fram. I arbetet med att utforska nya möjligheter för undervisning kan lärare på förhand inte veta vilka dessa överenskommelser bör vara. Det är därför betydelsefullt att som läraren i 4y vara lyhörd för när behov för att upprätta överenskommelser uppstår. Efter att eleverna vid ett tillfälle har visat varandra fotografier frågar läraren hur det var att visa bilderna för varandra. Det framkommer att Izabell har reagerat på Alvins sätt att prata om hennes fotografi. Samtalet som följer om hur de ska uppträda när de samtalar om varandras fotografier ser ut att upplevas som positivt av

Izabell, eftersom hon i slutet av lektionen frågar läraren om de ska visa fotografierna igen (se s. 220).

Ytterligare en möjlig förklaring är att eleverna inte har erfarenheter av att det är möjligt att se fotografier och bilder på olika sätt. Här visar undersökningen på en stor skillnad mellan elevernas tillgång till semiotiska resurser och sätt att skapa mening när de representerar aspekter av världen genom fotografi och när de erfar aspekter av världen genom andras fotografier. Detta kan kopplas till de resultat som visar att elever inte utvecklar den förmåga de behöver för att kunna lära med hjälp av bilder som de möter i skolans läromedel eller att de utvecklar ett metaspråk för att tala om filmer (Björck, 2014; Jian, 2016; Lundy & Stephens, 2015; Nygård Larsson, 2011; Söderling, 2011; von Zeipel, 2015; Wessbo, 2021). Resultaten från avhandlingens undersökning visar på undervisningens särskilda betydelse just när det handlar om att få elever att ”stanna kvar” i en och samma bild.

Det finns exempel från undervisningen som tyder på att lärarens val av frågor i helklass eller i mindre grupper kan ha stor betydelse för elevernas vilja att ”stanna kvar i en bild” och utforska dess betydelse. När läraren eller eleverna ställer den öppna frågan ”Vad händer i bilden?” och eleverna börjar svara ser det ut som att eleverna genom sina svar kan stödja varandra och höja graden av iterativitet i semiosis. Efter att ha hört någon säga något om en bild ser jag hur andra elever återvänder med blicken till bilden. Jag tolkar det som att andras yttranden får eleverna att se bilden på ett nytt sätt (se s. 219). Genom att se bilden genom andras ögon får de ta del av andras möjliga tolkningar av representationen, vilket innebär att det uppstår en potential för dem att utveckla sin *visualitet*, men också förståelsen för att det är möjligt att se bilder på olika sätt. Därutöver uppstår möjligheter att förändra sin inre tolkning av det som representeras samt utveckla sin repertoar av semiotiska resurser. I en sådan här situation kan semiotiska resurser som möjligheten att använda sig av det negativa rummet eller att skapa en symbolisk relation tillgängliggöras, vilka inte tillgängliggörs när eleverna tar del av andras meningsskapande genom att se dem fotografera eller redigera.

Det är emellertid inte självklart att elevernas inre tolkningar av fotografier är möjliga att uttrycka i tal. Ett av de viktigaste resultaten av min licentiatstudie var de resultat som visar hur mycket djupare och mångfacetterad en elevs tolkning av ett tomrum i filmen *Sjätte sinnet* blev

när han fick möjlighet att representera sin läsning genom filmens semiotiska resurser i stället för med skriftligt verbalspråk. Genom tal gestaltar eleven Björn exempelvis hur han vill använda sig av huvudpersonens placering i rummet för att uttrycka utsatthet och han vill använda sig av mörker för att förstärka känslan av obehag (Söderling, 2011, ss. 121–122). Skillnaden i Björns sätt att representera sina tolkningar kan förklaras med skillnaden mellan *transformerande* meningsskapande processer och *transducerande* (se också ss. 60–61). När vi transducerar skapar vi representationer genom att använda tecken från en annan teckenvärld (Bezemer & Kress, 2016, s. 47; Selander & Kress, 2010, s. 34). I situationer när transduktion krävs är det inte självklart att vi har tillgång till de semiotiska resurser vi behöver för att kunna representera våra inre tolkningar, vilket kan förklara skillnaderna i Björns representationer. När han genom en transformerande process ges möjlighet att skapa mening framträder hans tolkning på ett djupare och mer mångfacetterat sätt jämfört med när han ska transducera sin tolkning från filmens semiotiska resurser till skriftligt verbalspråk.

Analyserna av samtalen visar att eleverna upplever sig ha tillgång till fler semiotiska resurser än tal när de ska representera tolkningar av bilder. Utöver talade yttranden visar analyserna att yttranden i form av kroppsspråk, gester och ansiktsuttryck får elever att se andra aspekter av bilder. Tillgång till dessa semiotiska resurser ser således ut att vara en del av den literacypraktik som finns runt samtal i 4y. Denna praktik expanderar Elton själv när han i ett samtal om känslor visar en bild som förslag på hur man kan göra om någon inte uppträder på ett schysst sätt i ett samtal (s. 219). Genom sin handling visar han att det också är möjligt att använda bilder i samtal för att skapa mening.

Jag menar att undersökningens resultat visar på potentialen i att använda elevernas fotografier och bilder som utgångspunkter i undervisning för att synliggöra olika möjliga tolkningar av fenomen som *frihet* och *religion* eller vad elever vill förändra i sin närmiljö. I dessa samtal kan det också ske ett undersökande av vilka semiotiska resurser som har använts och vilken betydelse det får för vad olika elever ser i bilderna och för deras tolkningar av dem. I undersökningen visar analysen att frågan ”Vad är det du ser som får dig att säga det?” ser ut att få eleverna att reflektera kring sin tolkning och undersöka vad det är i bilden som får dem att göra den tolkningen de gör (jmf Nolan, 2022; Yenawine, 2013). Genom att tillsammans undersöka vilka semiotiska resurser som används

kan eleverna utveckla dels sin tillgång till semiotiska resurser, dels sin medvetenhet om vilken betydelse som användningen av olika semiotiska resurser kan få för andras tolkningar av fotografier. Dessutom kan elevernas verbalspråk utvecklas om de får stöd i att formulera det de uttrycker genom sitt ansikte eller sina gester med ord. Jag menar att undersökningens resultat sammanfattningsvis visar olika former av potentialer för meningsskapande genom fotografi vilka kan förvaltas genom undervisning och ytterligare expandera elevers rum för meningsskapande och lärande.

## **Om studien och dess bidrag**

### **Om studien och förslag på framtida studier**

Avhandlingens studie är en kvalitativ praktikinära studie. Studiens syfte är brett, och studien har en utforskande karaktär. Materialet som samlades in under datainsamlingen är rikt och omfattande. Allt material samlades in på samma mellanstadieskola, men i olika undervisningskontexter gällande ämnen, lärare, åldrar och elevgrupper. Dessutom samlades materialet in under en lång tid (jmf Tracy, 2010). Ett urval av detta rika material gjordes för att möjliggöra kvalitativa analyser. Av alla de elever som ingick i samarbetet är det därför särskilt meningsskapande processer i 4y som står i förgrunden och som har haft störst påverkan på resultaten, eftersom det är i videodokumentationen från deras undervisning som literacyhändelser har identifierats och analyserats. Bland eleverna i 4y är det de fyra fokuselevernas meningsskapande som fått störst betydelse, eftersom dokumentationen av deras meningsskapande är mest nyansrik. Utöver det urvalet ingår samtliga insamlade fotografier och bilder i undersökningen. Ett annat urval hade gett andra resultat, precis som att andra valda teoretiska perspektiv hade gett andra resultat. Eftersom undersökningens fokus hittills har utforskats på ett begränsat sätt menar jag att det är av stor betydelse att framtida studier genomförs i andra former av kontexter och med andra valda teoretiska perspektiv.

Av särskilt intresse hade exempelvis varit att genomföra undersökningar i grupper med olika åldrar, eftersom elever kan uppleva olika grad av frihet när det gäller tillgång till semiotiska resurser beroende på hur stark bedömningspraktiken är i de literacypraktiker som undersökningar genomförs i. Jag menar också att det vore särskilt intressant att genomföra undersökningar i grupper som av olika anledningar har begränsad tillgång

till tal och skrift som teckenvärldar för att undersöka på vilka sätt bryggor kan skapas mellan det de erfar och representerar genom fotografi och verbalspråkets resurser. På samma sätt hade det varit intressant att genomföra undersökningar i grupper med begränsad tillgång till fotografiets semiotiska resurser.

Jag menar också att det är av betydelse att utifrån undersökningens resultat genomföra mindre studier om avgränsade frågor. Med utgångspunkt i undersökningens resultat kan det exempelvis vara intressant att följa elevernas förändrade förståelse av begrepp i en serie av literacyhändelser där elever använder semiotiska resurser från olika teckenvärldar när de erfar och representerar begreppen. Det kan också vara av intresse att undersöka relationen mellan olika uppgifter och utveckling av elevers visualitet. Därutöver vore det intressant att undersöka hur fotografiet kan användas som utgångspunkt för att synliggöra olika erfarenheter eller som utgångspunkt för reflektion kring vilken betydelse användningen av olika semiotiska resurser skapar för vem i vilka situationer.

I relation till elevernas intresse för relationen mellan fotografiet och den aspekt av verkligheten som fotografiet kan göra anspråk på att representera samt att AI-genererade fotografier blir allt viktigare menar jag att det är särskilt intressant att vidare undersöka hur elever bedömer om ett fotografi är *visuellt sant*. För framtida studier är det också av betydelse att förstå hur arbete med AI-genererade fotografier kan användas i meningsskapande processer. Vilka möjligheter till utveckling av inre tolkningar av ett abstrakt objekt som *demokrati* finns det exempelvis i arbetet med att be om fotografiska visualiseringar eller att genom att prompta skapa en visualisering som visar på vilka sätt en elev vill förändra sin lärandemiljö (jmf Falk, 2023)? När jag följde delar av arbetet med bokens omslag i verktyget Midjourney tydliggjordes det för mig i vilken mån avståndet eleverna emellan, deras blick på iPaden eller hur iPaden såg ut varierade i relation till min inre tolkning och mitt mål med bilden.

Utöver dessa frågor formulerade lärarna jag samarbetade med möjliga frågor att arbeta med. Någon av dem var intresserad av att utforska hur fotografi kan användas som ett reflektionsverktyg genom att elever själva väljer vilka kritiska ögonblick under exempelvis en slöjdprocess eller en laboration som de vill fotografera. Det var också en av lärarna som

uttalade intresse för att undersöka hur elevers muntliga förmåga kan utvecklas genom utforskande samtal om fotografier. Vidare var en lärare intresserad av hur berättelser kan växa fram växelvis genom redigerade fotografier och texter samt samspelet dem emellan.

Inledningsvis skrev jag att en ambition med arbetet har varit att bidra med en ökad förståelse för vilka frågor som kan vara särskilt intressanta att undersöka i framtida forskning. Jag har här skissat på några möjligheter utifrån studiens metodologi och resultat. I nästa avsnitt utvecklar jag vad jag ser som studiens andra viktiga bidrag.

## Bidrag

Jag menar att arbetet med avhandlingen rör sig på två spänningsfält. När jag undersöker meningsskapande genom fotografi rör jag mig i det spänningsfält som finns mellan (tryckt) skrift och semiotiska resurser från andra teckenvärldar respektive mellan analoga och digitala verktyg. I samtal som rör sig i detta spänningsfält menar jag att avhandlingens resultat är ett viktigt bidrag. Genom val av fokus på meningsskapande genom fotografi kan undersökningens resultat tillföra fler nyanser till samtalet. Dessutom anser jag att valet att i analysprocessen rikta ljuset mot literacyhändelser som rum för meningsskapande innebär att resultaten även är giltiga på ett mer generellt plan när det handlar om att öka förståelsen för samspelet mellan uttryckssätt och villkor för meningsskapande. Jag menar att de affordanser för meningsskapande som elever realiserar i literacyhändelser som uppstår när de fotograferar, redigerar och samtalar om fotografier kan ställas i relation till affordanser som realiserar i literacyhändelser som uppstår när elever exempelvis ritar och skriver. Vilka möjligheter för att till exempel använda sig av kroppsspråk, växla mellan olika perspektiv och positioner eller interaktion med andra uppstår i de meningsskapande processerna?

Det andra spänningsfältet som jag menar att avhandlingsarbetet rör sig i är det spänningsfält inom utbildningsvetenskap som rör praktikinära forskning och om för *vem* forskning bedrivs eller *vem* som identifierar relevanta forskningsfrågor. Här existerar olika diskurser sida vid sida i konkurrens med varandra. Enligt Askling (2006) konkurrerar två synsätt med varandra när det gäller den särskilda satsningen på utbildningsvetenskap. Medan det ena förordar ett renodlat skol- och lärarperspektiv, förordar det andra ett mer generellt samhällsperspektiv. Även inom perspektivet som pläderar för ett renodlat skol- och



lärarperspektiv råder det olika meningar om vems frågor utbildningsvetenskaplig forskning ska besvara samt om var den ska bedrivas samt hur och av vem. Den praxisorienterade klassrums- och lärarforskningen med stora krav på praktisk relevans, ställs mot forskning som tar sin utgångspunkt i forskarnas egen nyfikenhet. Medan den förstnämnda ofta är teorisvag är den andra mer metodmedveten och teoristark, men blir ofta beskylld för att den har ett begränsat värde för skolan och lärares arbete. För att lärare ska uppleva forskning som relevant behöver de uppleva att den undersöker frågor som rör deras praktik. De senaste årens satsningar på ett Skolforskningsinstitut och på ULF-avtalet är en konsekvens av att befintlig forskning behöver göras mer tillgänglig samt att mer praktisknära forskning behövs. Vad som avses med *praktisknära* är emellertid inte självklart, och andra begrepp har föreslagits för att tydliggöra den samhälleliga ambitionen med satsningen på praktisknära forskning, som exempelvis *praktikutvecklande forskning* (SOU 2018:19).

En utmaning för den praktisknära forskningen verkar vara att hitta den balans som krävs mellan teori och praktik för att den ska lyckas hålla samma kvalitet som annan forskning, eftersom den praktisknära forskningen ofta beskrivs som teorisvag (Askling, 2006). När det gäller relationen mellan skola och forskning verkar det således finnas utmaningar som handlar om relationen mellan teori och praktik på olika plan. Genom valet att skapa förutsättningarna för datainsamling genom ett nära samarbete med en grupp lärare har jag strävat efter att möta dessa utmaningar. I metodologikapitlet beskriver jag hur jag arbetade utifrån ambitionen att genomföra en studie som var relevant för en grupp lärare under tiden den pågick och även skapade förutsättningar för dem att utveckla sin undervisning kring en fråga de var intresserade av att arbeta med. I det arbetet valde jag att ha olika roller i en och samma process, vilket jag är medveten om kan mötas av kritik. Min strävan efter att beskriva datainsamling och analys transparent och tydligt har gjorts för att ge möjlighet till kritisk granskning av mina val. Det är bra. Jag menar att fler former för hur forskare och lärare kan samverka behöver prövas, granskas och utvärderas för att vi på sikt ska kunna hitta gynnsamma former för samverkan och gemensamt lärande för verksamma lärare och forskare.

Målet med avhandlingsarbetet har emellertid inte primärt varit att bidra till praktikutveckling. Arbetet med avhandlingen har skett i en

vetenskaplig kontext. Min strävan har varit att genomföra en praktiktäna studie på ett sätt som också innebär tydlig teoriutveckling. I avhandlingsarbetet har affordans som begrepp varit centralt i relation till antagandet att det både finns affordanser som har realiserats och affordanser som vilar latent, eftersom de ännu inte har uppmärksammats eller utvecklats (van Leeuwen, 2005). I det avseendet menar jag att valet att genomföra undersökningen i nära samarbete med en grupp lärare genom att genomföra datainsamlingen med inspiration från *educational design research* har bidragit till teoriutveckling med kvaliteter som inte hade varit möjliga att nå genom en annan metodologi.

## Framåt

Nu. Barn och ungdomar rör sig i ett dynamiskt medielandskap. Förutsättningarna för att erfara och representera erfarenheter av världen är i förändring. Förändringen drivs till stor del av samhällets digitalisering. Ett är dock det samma. Människor varseblir alltjämt världen genom sina sinnen och har behov av att bearbeta samt dela varseblivandets erfarenheter. För unga människor som växer upp idag innebär det förändrade medielandskapet att de både kan erfara och representera världen på en mängd olika sätt. I en tid då möjligheterna att kommunicera multimodalt ökar finns det således möjligheter att både erfara och representera världen på ett mer nyanserat sätt.

I föreliggande avhandling riktar jag fokus mot literacyhändelser som ett rum för meningsskapande. Genom att utforska potentialer för meningsskapande genom fotografi med ett digitalt verktyg placeras undersökningen i det spänningsfält som just nu genomsyrar samtalet om skolan både avseende skrift i relation till andra teckenvärldar och analogt arbete kontra digitalt (se ss. 33–34).

Undersökningen är inte gjord för att ifrågasätta betydelsen av att utveckla en förmåga att behärska verbalspråkets teckenvärldar. Jag menar att skriftens starka ställning i vårt samhälle innebär att det är av stor vikt att elever ges möjlighet att utveckla läs- och skrivförmågor för att kunna vara i dialog *med* världen och vara i dialog med andra *om* världen. Dessutom har skriftens starka ställning inneburit att det har utvecklats starka överenskommelser över tid kring vad som erkänns som kunskap i olika sammanhang, vilka är en viktig del av lärares undervisnings- och bedömningspraktik (jmf Selander & Kress, 2010). Erfarenheterna av

dessa gemensamma literacypraktiker ska självklart förvaltas och användas. Däremot visar jag genom avhandlingen att det finns anledningar att expandera tillgängligheten av semiotiska resurser när elever ska skapa mening. Dessutom är det inte möjligt att i dagens multimodala landskap separera verbalspråk från andra teckenvärldar. I ljuset av betydelsen av multimodala texter idag menar jag att det är frågorna om literacy, utveckling av literacypraktiker samt möjligheten att delta i literacypraktiker som samtal om utbildning bör riktas mot. I det arbetet menar jag att vi behöver hitta sätt att undersöka vad utbildning kan möjliggöra bortom skriftens starka ställning och historiska relation till utbildning och undervisning samt bortom den dikotomiska debatten kring analoga och digitala verktyg. Det är inte verktygen som vår uppmärksamhet bör riktas, utan mot vad som blir möjligt med dem i vilka sammanhang. Att rikta ljus mot literacypraktiker i relation till de frågorna innebär att undersöka hur vi kan utveckla literacypraktiker i skolan vilka ger utrymme för förändring och expansion när det gäller elevers möjligheter att skapa mening med målet att de ska kunna och vilja vara i dialog med världen. När det gäller fotografiet menar jag med stöd av undersökningens resultat att meningsskapande genom fotografi med digitala verktyg kan expandera rum för meningsskapande på olika sätt. Det finns exempelvis potentialer för att meningsskapande genom fotografi kan ge elever tillgång till semiotiska resurser som de har erövat i andra praktiker samt möjlighet till utveckling av deras visualitet. Dessutom kan meningsskapande genom fotografi förvalta elevers vilja att se och visa genom att utveckla literacypraktiker i vilka det blir möjligt för elever att *se* fotografier med andra elevers ögon. Jag menar att utöver möjligheten att förvalta dessa resultat är det särskilt viktigt att arbeta med fotografi i en tid då bilder fortsätter att bli allt viktigare för att ge elever en möjlighet att utveckla en beredskap för att undersöka relationen mellan fotografiet som representation och vad det representerar. Att helt enkelt utveckla en förmåga och vilja att se bortom det de först tror sig se.



Bild 93. 201210.4xx.Rädsla/frihet.Celina



# SUMMARY

## Before

As a child and adult, as a teacher and researcher, I have had experiences that have transformed my understanding of communication and learning. For example, as a child, I experienced how writing in a foreign language generated texts of higher quality compared to former writing in my first language Swedish, and when I conducted my licentiate thesis, I discovered how a pupil could express his reading of a movie in a much more complex way when he represented it through semiotic resources connected to the movie medium compared to what he was able to achieve in writing.

## 1. Introduction and background

Placed within language and literature didactics, the work adopts a multimodal literacy perspective framed by social semiotic theory. The introductory chapter traces the evolution of *literacy* and *visual literacy* definitions since the late 1970s, considering the interplay between research and societal changes. Despite that human communication has always been multimodal, a monomodal norm arose during the 19th century that has affected humans' possibilities to develop cognition and affect (Bateman et al., 2017; Kress, 2000; Kress & van Leeuwen, 2001). Because of the monomodal norm, modes such as speech, sound, gestures, and images have been valued and used differently compared to the modes of speech and writing, which in turn has affected how different modes have been used or not used within the educational system.

A key point of departure for the study *Pupils experience and represent the world visually. An explorative study of how pupils in the middle grades make meaning through photography* is the perception of the world. In perceiving the world and when we try to understand, represent, and share our experiences of the world we use different semiotic resources. As different semiotic resources have different affordances the choice of semiotic resources will matter both cognitively and affectively (Jewitt, 2008; Kress, 2000a; Kress & van Leeuwen, 2021).

In the dissertation, I further develop the research process from my licentiate thesis. The licentiate thesis aims to obtain insights into how pupils in the seventh grade of the Swedish secondary school system read films, and further investigates how teaching Swedish as a subject can manage and make the most of various approaches to film. An essential result of the study is the importance of semiotics resources for the ability to represent the reading of films. In the dissertation this result has had an impact on the overall purpose of the work, which aims to contribute to the understanding of the intricate interplay between literacy events and affordances for meaning-making.

The digitization of society has facilitated access to various modes of meaning-making and has had a major impact on how we communicate and learn (Jewitt, 2014; Selander & Kress, 2010; Kress, & van Leeuwen, 2021). Today photographs and other images are an essential part of the media landscape. For young people still and moving images are a natural part of their life and many of them communicate visually with each other every day. Despite this, meaning-making through images like photographs is poorly explored in both research and education. This justifies the aim of the dissertation: to explore meaning-making through photography in education.

While previous research is limited, there are studies from both Swedish and international contexts that are relevant to this study. For example some studies demonstrate the potential use of the camera as a tool for *looking* and *visualizing* (Hartnell-Young and Vetere, 2008; Magnusson, 2017). Besides that, Kendrick and Jones (2008) present results from a study where girls are asked to photograph *literacy events* and argue that taking photographs can be used to make the *familiar strange*. Taking photographs with digital tools also impacts the affordances of meaning-making. Digital meaning-making is characterized by *iterativity*, *response*,

*convergence*, and *distribution* (Burn & Durran, 2007). Several studies of digital editing processes show a movement between production and reflection (Gilje, 2010; Møller, 2017), and Rasmussen (2017) describes how pupils use *tactile vision* in editing on a tablet (Cooley, 2016).

Given that the aim of the thesis is to explore the potentials for meaning-making through photography in education, I have chosen to formulate the following research questions based on the concepts of *semiotic resource*, *meaning-making*, *position*, and *affordance*. These research questions have shaped the methodology of the study and serve as starting points in the analysis of the study's empirical data:

- What semiotic resources do pupils use when they experience and represent the world through photography?
- How do pupils position themselves when they experience and represent the world through photography?
- How do pupils make meaning when they experience and represent the world through photography?

I then use the results from the analysis of these research questions when addressing the question:

- What affordances for meaning-making do pupils realize when they experience and represent the world through photography?

## 2. Theoretical frame

The study is placed within the research subject of language and literature didactics and has a multimodal literacy perspective framed with social semiotic theory. *Literacy* is defined as a socially situated practice characterized by multimodal communication aligned with the tradition of New Literacy Studies and New London Group (see, for example, Cazden et al., 1996; Gee, 2008).

I define *meaning-making* as a socially situated sign-making process that always includes choices and produces change. To emphasize the aspect of change and movement in meaning-making I use *semiosis* to address the movement between *object*, *inner interpretation*, and *representation* (Peirce, 1955). Other central concepts are *affordance* and *semiotic resources*. The affordances of a semiotic resource are potential resources for meaning-making, shaped both by the materiality of the semiotic resources and how they have been used in different contexts and for



different purposes through time by humans (Jewitt, 2008; Kress & van Leeuwen, 2021). Important for my work with the dissertation is that a semiotic resource has both realized affordances and affordances yet to be realized (van Leeuwen, 2005).

In using the social semiotic perspective in understanding meaning-making processes through photography it has been important to acknowledge the specific affordances of the photograph as its two-dimensionality, the logic of space, and the possibility to perceive a photograph “as a coherent sensuous phenomenon” (Kjeldsen, 2018, p. 74).

### **3. Methodology**

The study is a qualitative practice-based study. As mentioned, meaning-making through photography is poorly explored in both research and education. To be able to document meaning-making processes through photography I initiated a collaboration with a group of interested colleagues in the municipality of Burlöv where I work part-time as a lecturer. The collection of data was inspired by *educational design research*. Meaning-making processes through photography, editing, and discussions about photographs were explored in close cooperation with the teachers and their pupils aged 10-12 years during almost two years in the subjects of social science, religion, Swedish, Swedish as a second language, and English. The data consists of video documentation, observational notes, and the pupils’ photographs (and some films) when they visually answer questions like: What is power?, What is faith?, and when the pupils argue visually. During the lessons they used apps on iPads as tools for taking photographs and editing.

With an ambition to contribute to a deeper understanding of the interplay between literacy events and realized affordances for meaning-making an analytical model is created and used in the study based on social semiotic theory.

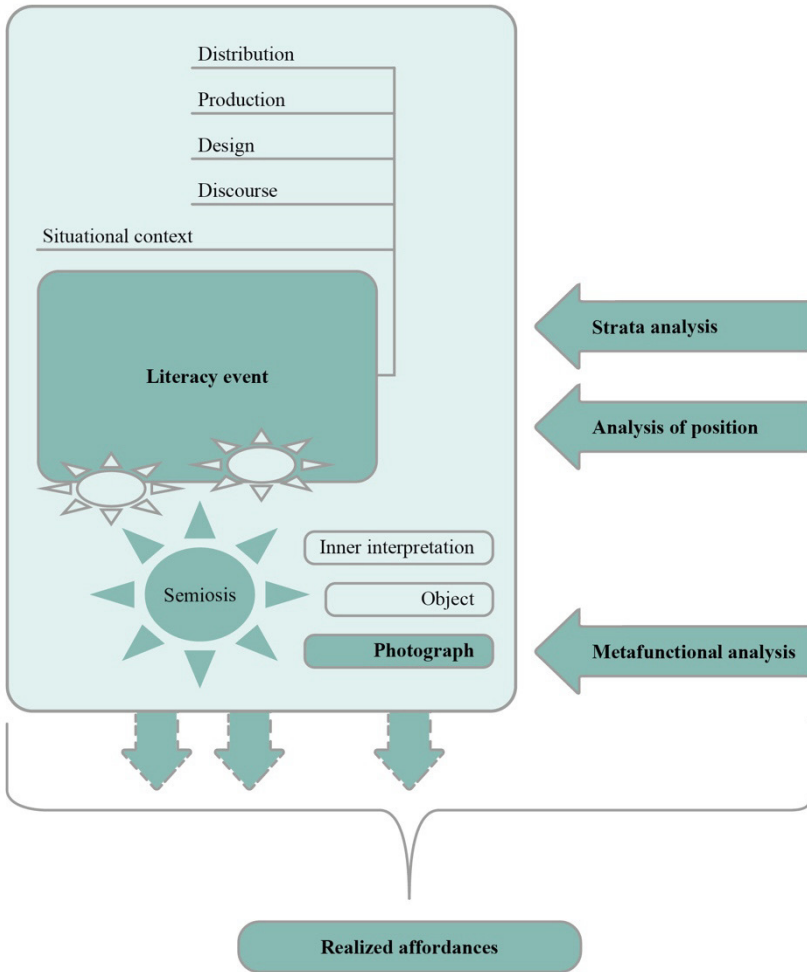


Figure 1. Analytical model of the interplay between literacy events and realized affordances for meaning-making

Central in this model is the *literacy event* as an analytical unit within which semiosis as an iterative movement is emphasized. The photographs are understood as one of many results of semiosis and with a *metafunctional* analysis I investigate what semiotic resources the pupils use *ideationally*, *interpersonally*, and *textually* and how they make meaning through photographs. I also identify literacy events when pupils take photographs, edit, and discuss photographs. These literacy events undergo a comprehensive analysis, considering the strata *discourse*,

*design, production, and distribution.* Besides this I use the concept of *position* from the field visual culture when I analyse how pupils position themselves as for example *subjects* or *objects* in the literacy events (Illeris, 2004). The result of this analysis is then used when analysing what affordances are realized when the pupils make meaning through photography.

#### 4. With focus on photography



Image 1. 201210.4xx. A photo of fear/freedom.Kim2

In this chapter, I elaborate on the presentation of the metafunctional model I use in analysing the photographs in my empirical material. The photographs are understood as one of many results of semiosis and with a metafunctional analysis I investigate what semiotic resources the pupils use and how they make meaning through photographs. An elaborate selection of the results of five different collections of photographs is presented. The selection has been made to ensure that the examples, taken together, provide as nuanced a picture as possible of the affordances for meaning-making that are realized when the pupils represent the world through photography.

The affordances that are realized are summarized under the headings “Interplaying with the affordances of the photograph”, “To expand room and time” and “To cross and make boundaries visible”. When pupils make meaning with photographs as representations, the pupils show a

high level of agency in creating and choosing semiotic resources. The photograph is a two-dimensional, static, and stable representation that is possible to observe. One of the most obvious affordances of a photograph is its possibility to represent an aspect of the real world in an iconic way. In using this affordance, the children take photographs of aspects of the world as it is, change the world before they take a photograph, and decontextualize the photographs when using them to make compositions where the *iconic* relation to an aspect of the world has completely disappeared. Besides this, they use the abstract affordances of creating *symbolic* and *indexical* relations besides the iconic between their inner representation and the photographic representation (Peirce, 1955). Another abstract semiotic resource they use is the *negative room* to expand the photograph as a frozen moment in time and space (Cornell et al., 1988; Koppfeldt, 2005d). In editing photographs, other affordances are realized. When editing the pupils are precise and strive for a high level of coherence. The affordance of using different kinds of boundaries as resources creating a tension between the high internal coherence and low external coherence is also realized. Furthermore, the analysis shows how the pupils in different ways reduce the abundance of meaning in photographs to represent something more precise, general, or in a more symbolic way.

## 5. With focus on literacy events



Image 2. Nikki showing a photo of *faith* 211216.4y.57.08. Screenshot 49.40

In this chapter, the focus is directed towards the students' meaning-making processes. The starting point is the multimodal analysis of video-documented literacy events that occur in class 4y when pupils take photographs, edit, and engage in discussions about the photographs. The students' use of semiotic resources and meaning-making is analysed in relation to the four strata of *discourse, design, production, and distribution* (Kress & van Leeuwen, 2001). The analysis is complemented by the results of the metafunctional analysis conducted on all the photographs in the study. In this chapter, photographs are considered as *frozen moments* from literacy events, and the utilized semiotic resources are viewed as indices of meaning-making actions the students have taken when taking photographs and editing (Hamilton, 2000). Additionally, the literacy events are analyzed in relation to how pupils position themselves in the literacy events that arise when they take photographs, edit, and discuss photographs (Illeris, 2004).

The affordances that are realized are summarized under the headings “In Motion”, “Interplaying” and “Balancing of discursive boundaries”. When the pupils take photographs, they are in motion both physically and cognitively. This can be explained on a discursive level by the fact that the teachers allow the children to walk around and often also to leave the classroom and encourage the pupils to take several photographs sometimes using different perspectives and distances. This can also be explained in relation to the production level as the tablet as a physical tool is easy to carry and move, but also as the iPad is a digital tool that makes the affordances of *iterativity* and *response* available.

Besides this, the pupils move between different *positions*. They act as *subjects* when they take photographs, edit, and *objects* when participating in other pupils' photographs or being perceived as participants in photographs. They also move between different kinds of vision positions due to the difference in tasks like “Photograph power” and “Photograph faith”.

Another result relates to the affordances that are realized through the interplay between the pupils. As they are in motion both when taking photographs and when editing, some parts of the meaning-making processes are visualized and therefore also possible to interact around. Also, the size of the screen and the possibility to show another pupil the iPad facilitates their willingness to both *show* and *look* when interacting

with others, but it also facilitates when they want to hide their work. The moments of showing and looking are short and here the affordance of the photograph as a “coherent sensuous phenomenon” is realized (Kjeldsen, 2018, p. 74), the possibility to perceive an image in an instant moment. This affordance is also realized when the pupils are asked to show, look, and discuss photographs in pairs or in groups. In these situations, it is more difficult for the pupils to be in motion and explore different possibilities. This can be explained both by the materiality of the meaning-making process and by the weak boundaries of the emerging literacy practice around photography. The pupils don’t know how they are meant to act and lack previous experience of discussing photographs. Discussing photographs can also be experienced as a vulnerable situation.

## **6. With room for meaning-making**

Finally, chapter 6 begins with a summary of the previous chapters. After that, I discuss the results in relation to the aim of the study, theoretical perspectives, and previous research.

When it comes to potentials for meaning-making through photography in education I stress the possibilities for inviting out-of-school experiences, the possibility for pupils lacking access to the verbal modes to participate more fully in the education, and the pupils’ desire to show and look. I also put forward the differences in the meaning-making processes through taking photographs and editing on one hand and the meaning-making process through photographs in discussions on the other hand. While taking photographs and editing are processes characterized by support in semiosis and affordances of iterativity the discussions relating to photographs have other affordances. In taking photographs and editing, potentials arise for pupils to develop visuality and their inner interpretations of different objects. To make this possible in discussions concerning the pupils’ photographs I argue that it is important for teachers to choose questions that make it possible for pupils to see images through other pupils’ eyes and to develop an awareness of how meaning can be made using different kinds of semiotic resources.

In addition to the above, the main contributions of the study to the field of language and literature didactics concern the widening of the field by focusing on meaning-making processes through photography and the use of the literacy event as the analytical focus exploring potentials for

meaning-making. Besides this, I argue that designing the data collection with inspiration from *educational design research* strengthens the theoretical contribution (McKenney & Reeves, 2019).

## **After**

The work with the dissertation has further developed the transformation of my understanding of communication and learning. For a long time, I waited for the parts of the work to appear like a puzzle, possible to be put together in an evident way. Then I realized it would never happen. I have come to the end of the dissertation process, but the work continues in which I am confident I will never reach the horizon. Instead, I will see it transform.

## EFTER

2024. För drygt fem år sedan skrev jag en forskningsplan utifrån ambitionen att öka förståelsen för samspelet mellan uttryckssätt och möjligheter för meningsskapande. Under arbetet har erfarenheter gjorts som har förändrat förståelsehorisonten. Längre under processen väntade jag på att det skulle vara möjligt att foga samman arbetets olika delar till en självklar helhet. Sedan insåg jag att det inte är möjligt. Jag sätter således punkt, men ser också fram emot det fortsatta arbetet. Beredd på att horisonten aldrig nås, utan är i ständig förändring.





# TACK

Det är gryning. På gränsen mellan natt och dag. På väg från ett tillstånd in i ett annat. Jag ser fram emot det. Snart sätter jag punkt för en process som tagit mycket tid i anspråk. Under processens gång har olika former av rum skapats som jag idag är tacksam att jag fått vara i och vara medskapare av. Ni är många som på olika sätt både möjliggjort processen och format den. Er vill jag tacka:

Som jag skriver i avsnittet ”Före” har mitt intresse för de frågor som står i centrum för avhandlingen vuxit fram under lång tid och i skilda sammanhang. Av särskild betydelse har arbetet med licentiatstudien varit, men när det gäller intresset för att arbeta med kameran som verktyg för meningsskapande har mötet med Forum för visuell praktiks förhållningssätt och utvecklade metoder varit särskilt betydelsefulla, så tack Elias Fryk och Linda Sternö!

Rektor, lärare och elever på skolan där jag har genomfört datainsamlingen! Tack vare ert engagemang och er nyfikenhet kunde undersökningen genomföras. Som jag fått lära med er! Av betydelse för undersökningen var också att lärarna i skolans ledningsgrupp betonade vikten av att samarbetet skulle få fortsätta vid ett rektorsbyte. Tack!

Sandra Tauberman! Du öppnade dörren och skapade förutsättningarna. Efter det har du visat tillit för mitt sätt att genomföra arbetet och funnits när det behövts. Även när hjärtat har varit en fågelunges. Du är fantastisk i ditt sätt att skapa rum för människor att växa i, stora som små. Tack!

Teamet! Ni är där. Ett meddelande bort. Det är få förunnat att ha kollegor som er. Med er kan jag formulera även det väldigt röriga. Med er kompetens och skarpa lyssnande blir allt alltid bättre. Tack!

Andi Persson! Det visuellas mästare och trollkonstnär. I figurers detaljer har du slipat och inte minst gjort bokens viktiga omslag! Tack!

Jag vill också tacka alla andra kollegor i Burlövs kommun som deltagit i arbetet med avhandlingen på olika sätt. Ni har funnits med i referensgrupper runt såväl min doktorandutbildning som utvecklingsarbetet kring kameran som verktyg. Tack!

Lotta Bergman och Fredrik Lindstrand! Som handledare har ni skapat ett rum runt arbetet som utmanat mig, men aldrig skapat osäkerhet. Intrasserat har ni lyssnat på varandra och på ett oerhört skarpt, varmt och kunnigt sätt väglett mig genom hela processen. Dessutom har ni haft ett oändligt tålmod och visat mig och projektet en vacker tillit. Tack!

Lars Gustaf Andersson! Du var en av mina handledare under arbetet med licentiatstudien, och sedan dess har vi haft ett pågående samtal. Under arbetet med avhandlingen har det varit vilsamt och inspirerande att få tala om sådant som skrivande, kreativitet och processer. Tack!

Under arbetet med avhandlingen har jag haft förmånen att få röra mig i olika miljöer. På Malmö universitet har dessa miljöer utgjorts av Forskarskolan för mångkulturella samhällskontexter under ledning av Anne Harju, miljön Literacy and inclusive teaching (LIT) under ledning av Pia Nygård Larsson och Anders Jakobsson samt seminariekulturen på den egna institutionen Kultur, språk och medier (KSM). Tack till dig Anna Wärnsby som de senaste åren så fint värnat om oss doktorander. På KSM har jag särskilt kunnat inspireras av föreläsare för de estetiska ämnena. Utanför universitetet har Filminstitutets forskarnätverk under ledning av Fatima Kkayari varit ett viktigt rum och en inspirerande mötesplats. Tack till er alla som verkar i dessa miljöer!

Malin och Cristina! Vi började doktorandutbildningen tillsammans, och sedan har ni funnits där. På kurser, zoom-kaffe och internat. Att kunna ta upp stort som smått med er har varit ovärderligt. Tack!

Under arbetets gång har jag också fått särskilt viktiga läsningar av en rad personer. Tack Lars Gustaf Andersson, Anders Jakobsson, Anna Jobér, Susanne Kjällander, Johan Lind, Max Lundberg, Petra Magnusson, Kim Ridell, Staffan Selander, Robert Walldén och Simon Wessbo! Tack också Sara Söderling för hjälpen med de engelska delarna av arbetet!

Linnea och Sofia! Så mycket tid utan er och bredvid er. Tack för all pepp och kärlek! Det där med att visa vikt på balans i livet har jag inte lyckats

så väl med de senaste åren, men kanske hur härligt det kan vara att hitta platser och fokus som på riktigt engagerar.

Max! Du har brutit in bland snåriga teorier med allt från uppdateringar om dina senaste löparpass, klipp med Johan Glans och berättelser om människor du mött, till ljuvliga avbrott med film, prat, mat och resor. När jag föll visade du att du visste att jag skulle resa mig igen. Dessutom har du med din skarpa blick varit ett stort stöd i arbetet med korrekturläsningen. Tack för din kärlek och blick!

*Bjärred den 29/1-24*

Maria Söderling



## REFERENSER

- Adelmann, K., Bergman, L., Dahlbeck, P., Jönsson, K., Nygård Larsson, P., Olsson Jers, C., Persson, M., & Widén, P. (2013). Kommunikativa kompetenser i det nya medielandskapet. I C. Ulla (Red.), *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället: Skolan och demokratin* (ss. 59–65). Nordicom.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2018). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. Sage.
- Anderson, E., Avgerinou, M. D., Dimas, S., & Robinson, R. (2021). Visual literacy in the k12 classroom of the 21st century. I M. D. Avgerinou & P. Pelonis (Red.), *Handbook of research on k-12 blended and virtual learning through the i²flex classroom model* (ss. 84-108). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7760-8.ch005>
- Andersson, Y. (2021). *Ungar & medier 2021. En statistisk undersökning av ungas medievanor och attityder till medieanvändning*. <https://www.statensmedierad.se/download/18.57e3b0a17a75fbf0654916e/1632377641632/Ungar%20och%20medier%202021>
- Andersson, Y. (2023). *Ungar & medier 2023. En statistisk undersökning av ungas medievanor och attityder till medieanvändning*. <https://www.statensmedierad.se/download/18.26e920df18b84f639146895/1699267447576/Ungar%20och%20Medier%202023>
- Arendt Rasmussen, T. (1995). *Actionfilm & drengekultur*. Aalborg universitetsforlag.
- Arvedsen, K., & Illeris, H. (2011). Visual phenomena and visual events. Some reflections around the curriculum of visual culture pedagogy. *Research in Arts and Education*, 2011(2), 44-63. <https://doi.org/10.54916/rae.118750>
- Asklings, B. (2006). *Utbildningsvetenskap: Ett vetenskapsområde tar form*. Vetenskapsrådet.
- Baker, L. (2015). How many words is a picture worth? Integrating visual literacy in language learning with photographs. *English Teaching Forum*, 53(4), 2-13.

- Bakker, A., & van Eerde, D. (2014). An introduction to design-based research with an example from statistics education. I A. Bikner-Ahsbahs, C. Knipping, & N. Presmeg (Red.), *Approaches to qualitative research in mathematics education: Examples of methodology and methods* (ss. 429–466). [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6\\_16](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_16)
- Bal, M., & Bryson, N. (1991). Semiotics and art history. *The Art Bulletin*, 73(2), 174-208. <https://doi.org/10.1080/00043079.1991.10786750>
- Barthes, R. (1977). *Image, music, text*. Fontana.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. I D. Barton, M. Hamilton, & I. Roz (Red.), *Situated literacies: Reading and writing in context*. Routledge.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2012). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Bateman, J. A. (2014). The constitutive role of semiotic modes for the theory and practice of multimodal analysis. I C. DeCoursey (Red.), *Language arts in Asia 2: English and Chinese through literature, drama and popular culture* (Vol. 2, ss. 8-33). Cambridge Scholars Publishing.
- Bateman, J. A. (2016). Methodological and theoretical issues in multimodality. I N.-M. Klug (Red.), *Handbuch sprache im multimodalen kontext* (ss. 36–74). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110296099-003>
- Bateman, J. A. (2021). Dimensions of materiality: Towards an external language of description for empirical multimodality research. I J. Pflaeging, J. Wildfeuer, & J. A. Bateman (Red.), *Empirical multimodality research: Methods, evaluations, implications* (ss. 35-64). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110725001-002>
- Bateman, J. A. (2022). Growing theory for practice: Empirical multimodality beyond the case study. *Multimodal Communication* 11(1), 63-74. <https://doi.org/10.1515/mc-2021-0006>
- Bateman, J. A., Wildfeuer, J., & Hiippala, T. (2017). *Multimodality: Foundations, research and analysis: A problem-oriented introduction*. De Gruyter Mouton.
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern ethics*. Blackwell Publishing.
- Berger, J. (1972). *Ways of seeing: Based on the BBC television series with John Berger*. British Broadcasting Corporation and Penguin books.
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser* [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. Malmö. <https://proxy.mau.se/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip.cookie.url.shib&db=cat05074a&AN=malmö.b1453272&site=eds-live&scope=site>

- Bergman, L. (2014). The research circle as a resource in challenging academics' perceptions of how to support students' literacy development in higher education. *Canadian Journal of Action Research*, 15(2), 3–20.
- Berlin, J. (2004). Aktionsforskning – en problematisering. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner* (ss. 209–220). Studentlitteratur.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2016). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Routledge.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Biesta, G. (2021). *Konst som undervisning: Konstundervisning "efter" Joseph Beuys* (P. Moerman, Övers.). Arkeater.
- Björck, C. (2014). *"Klicka där!": En studie om bildundervisning med datorer* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. SwePub. Stockholm. <https://proxy.mau.se/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,cookie,url,shib&db=edsswe&AN=edsswe.oai.DiVA.org.su.101997&site=eds-live&scope=site>
- Björkvall, A. (2009). *Den visuella texten: Multimodal analys i praktiken*. Hallgren & Fallgren.
- Boistrup, L. B. (2010). *Assessment discourses in mathematics classrooms: A multimodal social semiotic study* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA. Stockholm. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-43208>
- Boistrup, L. B., & Selander, S. (Red.). (2022). *Designs for research, teaching and learning: A framework for future education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003096498>
- Bordwell, D., & Thompson, K. (2007). *Film art: An introduction* (8 uppl.). McGraw Hill.
- Borgfeldt, E. (2017). *"Det kan vara svårt att förklara på rader": Perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. SwePub. <https://proxy.mau.se/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,cookie,url,shib&db=edsswe&AN=edsswe.oai.researchportal.hkr.se.admin.publications.2bbec387.4c86.4dd2.8d5a.18df63572f55&site=eds-live&scope=site>
- Borgfeldt, E., & Lyngfelt, A. (2017). "Jag ritade först sen skrev jag" - elevperspektiv på multimodal textproduktion i årskurs 3. *Forskning om undervisning och lärande*, 5(1), 64–89.
- Bouvier, G., & Machin, D. (2018). Critical discourse analysis and the challenges and opportunities of social media. *Review of Communication*, 18(3), 178-192. <https://doi.org/10.1080/15358593.2018.1479881>
- Broth, M., Musk, N., & Persson, R. (2020). Inspelning och analys av interaktionsdata. I M. Broth & L. Keevallik (Red.), *Multimodal interaktionsanalys* (ss. 41–74). Studentlitteratur.



- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2 uppl.). Liber.
- Buckingham, D., & Sefton-Green, J. (1994). *Cultural studies goes to school: Reading and teaching popular media*. Taylor & Francis.
- Buhl, M. (2004). Visual culture as a strategy of reflection in education. *Nordic Studies in Education*, 24(04), 277–293. <https://doi.org/10.18261/issn1891-5949-2004-04-05>
- Buhl, M. (2011). Billeder og visualiseringer i et fagligt tværgående didaktisk perspektiv. *Sammenlignende fagdidaktik*, 97–118.
- Buhl, M., & Flensborg, I. (2011). *Visuel kulturpædagogik*. Hans Reitzel.
- Buhl, M., Flensborg, I., & Illeris, H. (2004). Visual culture in education. *Nordisk Pedagogik*, 4.
- Burn, A., & Durran, J. (2007). *Media literacy in schools: Practice, production and progression*. Paul Chapman Publishing.
- Burnett, C., & Merchant, G. (2020). *Undoing the digital: Sociomaterialism and literacy education*. Routledge.
- Callow, J. (2005). Literacy and the visual: Broadening our vision. *English Teaching: Practice and Critique*, 4.
- Cappello, M., & Lafferty, K. E. (2015). The roles of photography for developing literacy across the disciplines. *The Reading Teacher*, 69(3), 287-295.
- Cappello, M., & Walker, N. T. (2016). Visual thinking strategies: Teachers' reflections on closely reading complex visual texts within the disciplines. *The Reading Teacher*, 70(3), 317–325. <https://doi.org/10.1002/trtr.1523>
- Carlsson, U. (2013). *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället: Skolan och demokratin*. Nordicom.
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, A., Luke, C., Michaels, S., & Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Chai, C.-L. (2019). Enhancing visual literacy of students through photo elicitation. *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 120-129. <https://doi.org/10.1080/1051144x.2019.1567071>
- Chalfen, R. (1987). *Snapshot versions of life*. Bowling Green State University Popular Press.
- Cheng-Wen, H., & Archer, A. (2017). 'Academic literacies' as moving beyond writing: Investigating multimodal approaches to academic argument. *London Review of Education*, 15(1), 63-72. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.06>
- Colombi, C., & Schleppegrell, M. J. (2002). Theory and practice in the development of advanced literacy. I *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power* (ss. 1–19). Erlbaum.
- Cooley, H. R. (2016). It's all about the fit: The hand, the mobile screenic device and tactile vision. *Journal of Visual Culture*, 3(2), 133-155. <https://doi.org/10.1177/1470412904044797>

- Cope, B., & Kalantzis, M. (Red.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2023). "Towards education justice: Multiliteracies revisited" I B. Cope, M. Kalantzis, & G. C. Zapata (Red.), *Multiliteracies in international educational contexts: Towards education justice?* Routledge.
- Cornell, P., Dunér, S., Millroth, T., Nordström, G. Z., & Roth-Lindberg, Ö. (Red.). (1988). *Bildanalys: Teorier, metoder, begrepp*. Gidlund.
- Danielsson, H. (2002). *Att lära med media: Om det språkliga skapandets villkor i skolan med fokus på video* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. Stockholm.
- Danielsson, K., & Selander, S. (2014). *Se texten!: Multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. Gleerups.
- Danielsson, K., & Selander, S. (2021). *Multimodal texts in disciplinary education: A comprehensive framework*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-63960-0>
- Davidsson, P., Palm, M., & Melin Mandre, Å. (2018). Svenskarna och internet 2018. *Internetstiftelsen i Sverige*.
- Debes, J. L. (1969). The loom of visual literacy—an overview. *Audiovisual Instruction*, 14, 25–27.
- Dyson, A. H. (1997). *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. Teachers College Press.
- Ehn, B., & Löfgren, O. (1996). *Vardagslivets etnologi: Reflektioner kring en kulturvetenskap*. Natur och kultur.
- Elmfeldt, J. (2014). Det heliga i svenskämnet: En oåterkallelig reflektion. I E. Per-Olof & E. Per-Olof (Red.), *Skolämnen i digital förändring: En medieekologisk undersökning* (ss. 203–224). Studentlitteratur.
- Eriksson, A. (2004). Att skapa en kurs i aktionsforskning. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner* (ss. 169–185). Studentlitteratur.
- Eriksson, I. (2018). Lärares medverkan i praktisknära forskning: Förutsättningar och hinder. *Utbildning och Lärande / Education and Learning*, 12(1), 27–40.
- Erixon, P.-O. (2010). Svenskämnet i skärmkulturen. *Skolämneparadigm och undervisningspraktik i skärmkulturen Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40(3–4), 153–163.
- Erixon, P.-O. (Red.). (2014). *Skolämnen i digital förändring: En medieekologisk undersökning*. Studentlitteratur.
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer: Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår* [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. Malmö University Library Catalogue. Malmö. <https://proxy.mau.se/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip.cookie.url.shib&db=cats05074a&AN=malmö.b1396965&site=eds-live&scope=site>

- Falk, J. (2023). *AI för nybörjare: allt du behöver för att komma i gång med artificiell intelligens*. Natur & Kultur.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Liber ekonomi.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. Malmö University Library Catalogue. Uppsala. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-7490>
- Fiske, J. (1991a). *Reading the popular*. Routledge.
- Fiske, J. (1991b). *Television culture* (2 uppl.). Routledge.
- Flensburg, I. (2004). The ex-centric observer and the «breakdown» of affordances. *Nordic Studies in Education*, 24(04), 268-276. <https://doi.org/10.18261/issn1891-5949-2004-04-04>
- Folkesson, L. (2004). Aktionsforskning – på vems villkor? I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner* (ss. 111–124). Studentlitteratur.
- Forsman, M. (2013). Hur får vi en hållbar utveckling av medie- och informationskunnighet? I U. Carlsson (Red.), *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället* (ss. 77–84). Nordicom.
- Forsman, M. (2014). *Duckface/stoneface: Sociala medier, onlinespel och bildkommunikation bland killar och tjejer, i årskurs 4 och 7*. Statens medieråd.
- Forsman, M. (2016). Selfies som visuellt småprat. *Nordicom Information*, 38(2), 82–88.
- Fransecky, R. B., & Debes, J. L. (1972). Visual literacy: A way to learn: A way to teach. *AECT Publications*.
- Gee, J. P. (2000). New people in new worlds: Networks, the new capitalism and schools. I M. Kalantzis & B. Cope (Red.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (ss. 41-66). Routledge.
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Taylor & Francis.
- Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. I R. Shaw & J. Bransford (Red.), *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology* (ss. 67–82). Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibson, J. J. (2015). *The ecological approach to visual perception*. Psychology Press.
- Gilje, Ø. (2010). *Mode, mediation and moving images: An inquiry of digital editing practices in media education* [Doktorsavhandling, Universitetet i Oslo].
- Gilje, Ø. (2011). Working in tandem with editing tools: Iterative meaning-making in filmmaking practices. *Visual Communication*, 10(1), 45-62. <https://doi.org/10.1177/1470357210390441>
- Godhe, A.-L. (2014). *Creating and assessing multimodal texts - negotiations at the boundary* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Göteborg.

- Godhe, A.-L., Magnusson, P., & Sofkova Hashemi, S. (2020). Adequate digital competence. *Educare*, 2(2), 74-91. <https://doi.org/10.24834>
- Goodman, N. (1968). *Languages of art: An approach to a theory of symbols*. Bobbs-Merrill Comp.
- Grodal, T. K. (2003). *Filmoplevelse – en indføring i audio- visuel teori og analyse*. Samfundslitteratur.
- Gutierrez, K. D. (2008). Developing sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148–164. <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.2.3>
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar*. Arnold.
- Halverson, R. (2012). Afterword: Games and the future of education research. I S. Constance, S. Kurt, & B. Sasha (Red.), *Games, learning, and society: Learning and meaning in the digital age* (ss. 433–446). Cambridge University Press.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: Using photographs to explore literacy as social practice. I D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Red.), *Situated literacies: Theorising reading and writing in context* (ss. 16–34). Routledge.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3 uppl.). Routledge.
- Hansson, K. (2014). Staten, skolan och digitala medier. I P.-O. Erixon (Red.), *Skolämnen i digital förändring* (ss. 35–74). Studentlitteratur.
- Hartnell-Young, E., & Vetere, F. (2008). A means of personalising learning: Incorporating old and new literacies in the curriculum with mobile phones. *The Curriculum Journal*, 19(4), 283-292. <https://doi.org/10.1080/09585170802509872>
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge Univ. Press.
- Hellman, A. (2017). *Visuella möjlighetsrum: Gymnasieelevers subjektsskapande i bild och medieundervisning* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Göteborg.
- Hernwall, P., Insulander, E., Åkerfeldt, A., & Öhman, L. (2016). Bedömning av multimodala elevarbeten: Lärares uppfattning om bedömning. I K. Nygårds & T. Raymond (Red.), *Navigera i den digitala samtiden: En antologi om den nya lärarrollen*. Lärarförlaget.
- Hodge, R., & Kress, G. (1988). *Social semiotics*. Polity.
- Holloway, S. M. (2012). Visual literacies: An ecology arts-based pedagogical model. *Language and Literacy*, 14(3), 150–168. <https://doi.org/10.20360/g2r59f>

- Hägström, A. (2023). Nya funktionen på Tiktok: "lite läskigt". Hämtad 20231231, från <https://www.expressen.se/nyheter/sverige/nya-funktionen-pa-tiktok-lite-laskigt/>
- Höglund, H. (2017). *Video poetry: Negotiating literary interpretations. Students' multimodal designing in response to literature* [Doktorsavhandling, Åbo Akademi]. Åbo.
- Iedema, R. (2001). Resemiotization. *Semiotica*, 2001(137), 23-39. <https://doi.org/doi:10.1515/semi.2001.106>
- Illeris, H. (2004). Educations of vision. Relational strategies in visual culture. *Nordic Studies in Education*, 24(4), 250–266. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2004-04-03>
- Insulander, E., Kjällander, S., Lindstrand, F., Åkerfeldt, A., & Selander, S. (2017). *Didaktik i omvandlingens tid: Text, representation, design*. Liber.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220-245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Jaakkola, M. (2017). Let the camera be your pen. The camera-pen learning approach fosters visual thinking in the classroom. *Nordicom Information*, 39(2), 42–45.
- Jacquet, E. (2016). *Litteracitet i fem högstadiungdomars en-till-en-datorpraktiker* [Doktorsavhandling, Åbo Akademi]. Åbo.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press.
- Jewitt, C. (2005). *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. Routledge.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267. <https://doi.org/10.3102/0091732x07310586>
- Jewitt, C. (2014). An introduction to multimodality. I C. Jewitt (Red.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (Vol. 2. ed.). Routledge.
- Jewitt, C., & Kress, G. (2003). *Multimodal literacy*. Lang New York.
- Jian, Y.-C. (2016). Fourth graders' cognitive processes and learning strategies for reading illustrated biology texts: Eye movement measurements. *Reading Research Quarterly*, 51(1), 93–109.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter en studie av barns läsning i årskurs F-3* [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. <http://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404414/FULLTEXT01>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2000). Changing the role of schools. I M. Kalantzis & B. Cope (Red.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (ss. 117-144). Routledge.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge University Press.
- Kendrick, M., & Jones, S. (2008). Girls' visual representations of literacy in a rural Ugandan community. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 31(2), 371-404.

- Kittler, F. A., Fischer, O., Götselius, T., & Andersson, T. (2003). *Maskinskrifter: Essäer om medier och litteratur*. Anthropos.
- Kjeldsen, J. E. (2015). The study of visual and multimodal argumentation. *Argumentation*, 29(2), 115-132. <https://doi.org/10.1007/s10503-015-9348-4>
- Kjeldsen, J. E. (2018). Visual rhetorical argumentation. *Semiotica*, 2018(220), 69–94.
- Koppfeldt, T. (2005a). Bearbetning genom bildsamtal. I P. Emsheimer, H. Hansson, & T. Koppfeldt (Red.), *Den svårfångade reflektionen* (ss. 169–178). Studentlitteratur.
- Koppfeldt, T. (2005b). Bild och bearbetning. I P. Emsheimer, H. Hansson, & T. Koppfeldt (Red.), *Den svårfångade reflektionen* (ss. 107–127). Studentlitteratur.
- Koppfeldt, T. (2005c). Gör mig till bild. I P. Emsheimer, H. Hansson, & T. Koppfeldt (Red.), *Den svårfångade reflektionen* (ss. 139–155). Studentlitteratur.
- Koppfeldt, T. (2005d). Reflektionens rum. I P. Emsheimer, H. Hansson, & T. Koppfeldt (Red.), *Den svårfångade reflektionen* (ss. 129–137). Studentlitteratur.
- Kress, G. (2000a). Design and transformation: New theories of meaning. I M. Kalantzis & B. Cope (Red.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (ss. 149-157). Routledge.
- Kress, G. (2000b). Multimodality. I M. Kalantzis & B. Cope (Red.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (ss. 179-200). Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kress, G. (2009). Comments on Cope and Kalantzis. *Pedagogies*, 4(3), 205-212. <https://doi.org/10.1080/15544800903076093>
- Kress, G. (2014). Design. The rhetorical work of shaping the semiotic world. I A. Archer & D. Newfield (Red.), *Multimodal approaches to research and pedagogy: Recognition, resources, and access* (ss. 131–152). Routledge.
- Kress, G. (2017). Semiotic work: Design, transformation, transduction. I E. Insulander, S. Kjällander, F. Lindstrand, & A. Åkerfeldt (Red.), *Didaktik i omvandlingens tid: Text, representation, design* (ss. 39-51). Liber.
- Kress, G., Ogborn, J., & Martins, I. (1998). A satellite view of language: Some lessons from science classrooms. *Language Awareness*, 7(2-3), 69-89. <https://doi.org/10.1080/09658419808667102>
- Kress, G., & Selander, S. (2012). Multimodal design, learning and cultures of recognition. *The Internet and Higher Education*, 15(4), 265-268. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.12.003>
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2 uppl.). Routledge.

- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2021). *Reading images: The grammar of visual design* (3 uppl.). Routledge.
- Kress, G. R. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. Routledge.
- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Daidalos.
- Leijon, M. (2010). *Att spåra tecken på lärande: Mediareception som pedagogisk form och multimodalt meningsskapande över tid* [Doktorsavhandling, Malmö universitet]. DiVA. Malmö.  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-7506>
- Leijon, M., & Lindstrand, F. (2012). Socialsemiotik och design för lärande: Två multimodala teorier om lärande, representation och teckenskapande. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17(3–4), 171-192.
- Lemke, J. (1998). Multipling meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text. I J. Martin & R. Veel (Red.), *Reading science: Critical and functional perspectives on scientific discourse*. London: Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203982327>
- Liberg, C. (2010). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse: Fördjupad analys av PIRLS 2006*. Skolverket.
- Lind, J., Davidsson, E., & Lundström, M. (2023). Primary school students' understanding of the manifestations of technology. *International journal of technology and design education*. <https://doi.org/10.1007/s10798-023-09850-w>
- Lindstrand, F. (2006). *Att göra skillnad: Representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. Stockholm. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-1068>
- Lindstrand, F. (2022). A semiotic and design-oriented approach to affordance. I L. B. Boistrup & S. Selander (Red.), *Designs for research, teaching and learning: A framework for future education* (ss. 33-47). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781003096498>
- Lindstrand, F., & Selander, S. (2022). Designs in learning and rhizomatic webs. I L. B. Boistrup & S. Selander (Red.), *Designs for research, teaching and learning: A framework for future education* (ss. 23–32). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781003096498>
- Livingstone, S. M., & Sefton-Green, J. (2016). *The class: Living and learning in the digital age*. New York University Press.
- Lundström, S., & Olin-Scheller, C. (2014). Playing fiction: The use of semiotic resources in role play. *Education Inquiry*, 5(1), 149-166.  
<https://doi.org/10.3402/edui.v5.24049>
- Lundy, A. D., & Stephens, A. E. (2015). Beyond the literal: Teaching visual literacy in the 21st century classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1057-1060.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.794>

- Magnusson, L. O. (2017). *Treåringar, kameror och förskola – en serie diffraktiva rörelser* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. DiVA. Göteborg. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hig:diva-25316>
- Magnusson, P. (2014). *Meningsskapandets möjligheter: Multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan* [Doktorsavhandling, Malmö Högskola]. Malmö. <http://dSPACE.mah.se/handle/2043/17212>
- Marner, A., Erixon, P.-O., Elmfeldt, J., Alexandersson, M., Olsson, B., Scheid, M., Strandberg, T., & Örtegren, H. (2014). Efter orden. I E. Per-Olof (Red.), *Skolämnen i digital förändring: En medieekologisk undersökning* (ss. 273–280). Studentlitteratur.
- Marner, A., & Örtegren, H. (2014). Digitala medier i ett bildperspektiv. I E. Per-Olof (Red.), *Skolämnen i digital förändring: En medieekologisk undersökning* (s. 151–201). Studentlitteratur AB.
- Marquez-Zenkov, K., & Harmon, J. A. (2007). Seeing English in the city: Using photography to understand students' literacy relationships. *The English Journal*, 96(6), 24-30.
- Marquez-Zenkov, K. (2007). Through city students' eyes: Urban students' beliefs about school's purposes, supports and impediments. *Visual Studies*, 22(2), 138-154. <https://doi.org/10.1080/14725860701507099>
- McCormick, K. (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester Univ. Press.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research*. Routledge.
- McNiff, J. (2013). *Action research principles and practice*. Routledge.
- Mirzoeff, N. (1999). *An introduction to visual culture*. Routledge.
- Mitchell, W. J. T. (1994). *Picture theory: Essays on verbal and visual representation*. Univ. of Chicago Press.
- Molin, L. (2020). *Kritiskt digitalt textarbete i klassrummet* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Göteborg. <http://hdl.handle.net/2077/63324>
- Molloy, G. (2007). *När pojkar läser och skriver*. Studentlitteratur.
- Mondada, L. (2006). Video recording as the reflexive preservation and configuration of phenomenal features for analysis. I H. Knoblauch, B. Schnettler, R. Raab, & H. Soeffner (Red.), *Video analysis* (ss. 51-68).
- Mondada, L. (2019). Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics*, 145, 47-62. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.01.016>
- Møller, T. E. (2017). *Film i skolen. En undersøgelse af børns multimodale interaktioner i en filmproduktionspraksis med ipads* [Doktorsavhandling, Københavns Universitet]. København.
- Nolan, S. (2022). VTS in the English language classroom in Sweden. *Educare*, 4(4), 127–144. <https://doi.org/10.24834/educare.2022.4.6>



- Norrby, C. (1996). *Samtalsanalys: Så gör vi när vi pratar med varandra*. Studentlitteratur.
- Norris, S. (2019). *Systematically working with multimodal data research methods in multimodal discourse analysis*. Wiley Blackwell.
- Nygård Larsson, P. (2011). *Biologiämnets texter: Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass* [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-7456>
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar* [Doktorsavhandling, Karlstads universitet]. Karlstad. <http://www.diva-portal.org/kau/theses/abstract.xsql?dbid=474>
- Peirce, C. S. (1955). *Philosophical writings of Peirce*. Dover publications.
- Persson, M. (2002). *Kampen om högt och lågt: Studier i den sena nittonhundratalsromanens förhållande till masskulturen och moderniteten*. B. Östlings bokförl. Symposion.
- Potter, J., & McDougall, J. (2017). *Digital media, culture and education. Theorising third space literacies*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-55315-7>
- Prediger, S., Gravemeijer, K., & Confrey, J. (2015). Design research with a focus on learning processes: An overview on achievements and challenges. *Zdm*, 47(6), 877-891. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0722-3>
- Rasmussen, H. (2017). *Komplex betydningfremstilling i digitalt billedarbejde og billedæstetisk kompetenceudvikling i skolen: En design-based-research-inspireret undersøgelse af hvordan it-didaktisk design kan fremme læringsudbyttet af digitalt billedarbejde på ipad på 5. Klasse* [Doktorsavhandling, Aalborg Universitet]. Aalborg.
- Richardson, L., & Adams St. Pierre, E. (2018). Writing: A method of inquiry. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (ss. 818–838). Sage.
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials*. Sage.
- Rostvall, A.-L., & Selander, S. (2008). Design och meningsskapande – en inledning. I A.-L. Rostvall & S. Selander (Red.), *Design för lärande* (ss. 13–27). Norstedts Akademiska förlag.
- Rowell, J., & Pahl, K. (2015). *The Routledge handbook of literacy studies*. Routledge.
- Ruin, P. (2022a). Håkan tog bort skärmarna – då höjdes resultaten. *Ämnesläraren – Svenska, språk m m*. <https://www.vilarare.se/amneslararen-svenska-sprak/digitalisering/hakan-tog-bort-skarmarna--da-hojdes-resultaten/>
- Ruin, P. (2022b). Lärare larmar: Eleverna kan knappt skriva för hand. *Ämnesläraren – Svenska, språk m m*. <https://www.vilarare.se/amneslararen-svenska-sprak/digitalisering/professorn-kraver-du-att-eleverna-skriver-for-hand-blir-du-latt-nordstampad/>

- Ruin, P. (2022c). Skriva för hand – frågan splittrar lärarkåren. *Ämnesläraren – Svenska, språk m m.* <https://www.vilarare.se/amneslararen-svenska-sprak/digitalisering/plus-och-minus-med-handskrift--lararnas-kommentarer/>
- Schlepppegrell, M. J., & Colombi, C. (Red.). (2002). *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power.* Erlbaum.
- Scollon, R., & Scollon, S. B. K. (1981). *Narrative, literacy and face in interethnic communication.* ABLEX.
- Scribner, S., & Cole, M. (1978). Unpackaging literacy. *Social Science Information*, 17(1), 19-40. <https://doi.org/10.1177/053901847801700102>
- Sefton-Green, J., & Livingstone, S. (2019). Connecting and disconnecting learning between home and school. *Australian Educational Leader*, 41(4), 42–44.
- Selander, S., & Kress, G. R. (2010). *Design för lärande: Ett multimodalt perspektiv.* Norstedt.
- Selander, S., & Rostvall, A.-L. (2008). Design och meningsskapande - en inledning. I S. Selander & A.-L. Rostvall (Red.), *Design för lärande. Ett designteoretiskt perspektiv.* Norstedts Akademiska förlag.
- Serafini, F. (2017). Visual literacy. *Oxford Research Encyclopedia of Education.* <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.19>
- Siegel, M. (1995). More than words: The generative power of transmediation for learning. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 20(4), 455-475. <https://doi.org/10.2307/1495082>
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction* (3 uppl.). Sage.
- Skolinspektionen. (2018). *Undervisning om källkritiskt förhållningssätt i svenska och samhällskunskap*
- Skolverket. (2000a). *Grundskolan. Kommentarer till kursplaner och betygskriterier.* Fritzes
- Skolverket. (2000b). *Grundskolan. Kursplanen för ämnet svenska.* Fritzes
- Skolverket. (2009). *Ett vidgat textbegrepp.* Stockholm: Fritzes
- Skolverket. (2011a). *Del ur Lgr 11. Kursplan i svenska i grundskolan.* Fritzes
- Skolverket. (2011b). *Kommentarsmaterial till kursplanen i svenska.* Fritzes
- Skolverket. (2011c). *Kunskapskrav till kursplanen i svenska.* Fritzes
- Skolverket. (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2017.* Fritzes
- Skolverket. (2022a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Lgr 22.* Fritzes
- Skolverket. (2022b). *Ny digitaliseringsstrategi sätter undervisningens kvalitet i fokus.* Skolverket
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples.* Zed Books.
- Sontag, S. (1977). *On photography.* Dell publ.

- Spante, M., Hashemi, S. S., Lundin, M., & Algers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent Education*, 5(1), 1–43. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143>
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge Univ. Press.
- Suhor, C. (1984). Towards a semiotics-based curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 16(3), 247-257.
- Svensson, L. (2007). It's being close that makes it possible to accept criticism! *International Journal of Action Research*, 3(3), 278–296.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: Om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Norstedts akademiska förlag.
- Söderling, M. (2011). *Att sätta erfarenheter i rörelse: En undersökning av hur elever i år 7 läser film och hur svenskundervisningen kan förvalta deras filmläsning* [Licentiatstudie, Malmö högskola]. Malmö.
- Söderling, M. (2014). "Det är inte så svårt att vara kreativ". *Dokumentation av filmkollet 29/6–6/7-2013 i Ystad Studios för unga människor med funktionsnedsättning*. Film i Skåne.
- Tenfält, T. (2023). Därför kräver mattelärare att eleverna skriver för hand. *Ämnesläraren – Matematik, NO m m*. <https://www.vilarare.se/amneslararen-matte-no/digitalisering/darfor-kraver-mattelarare-att-eleverna-skriver-for-hand/>
- Theorell, E. (2021). *Kraft, form, transformationer: Om kinestetisk musikalitet och kroppsvärdande i pojks krigslek* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. Stockholm. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-198024>
- Tornabene, L., Nowak, A. V., & Vogelsang, L. (2012). Using the fotofeedback method to increase reflective learning in the millennial generation. *Journal of Effective Teaching*, 12(2), 80-90.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *QUALITATIVE INQUIRY*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Tröhler, D. (2020). Nation-state, education and the fabrication of national-minded citizens (introduction). *Croatian Journal of Education - Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 22, 11-27. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i0.4129>
- Utbildningsdepartementet. (2017). *Nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet*.
- Utbildningsdepartementet. (2023). *Nytt uppdrag till Skolverket om lärverktyg ska ge mer lästid och mindre skärmtid*. Regeringskansliet Hämtad från <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2023/11/nytt-uppdrag-till-skolverket-om-larverktyg-ska-ge-mer-lastid-och-mindre-skarmtid/>
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.

- van Leeuwen, T. (2008). New forms of writing, new visual competencies. *Visual Studies*, 23(2), 130-135. <https://doi.org/10.1080/14725860802276263>
- van Leeuwen, T. (2017). Multimodal literacy. *Viden om læsning* (21), 4–11.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Victoria, M. (2018). The verbal and the visual in language learning and teaching: Insights from the ‘selfie project’. *The Language Learning Journal*, 49(1), 93-104. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1484797>
- Villi, M. (2010). *Visual mobile communication: Camera phone photo messages as ritual communication and mediated presence* [Doktorsavhandling, Aalto University]. Aalto.
- von Zeipel, H. (2015). Illustrations in science education: An investigation of young pupils using explanatory pictures of electrical currents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 167, 204-210. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.663>
- Walldén Hillström, K. (2020). *I samspel med digitala medier: Förskolebarns deltagande i multimodala literacypraktiker* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. DiVA. Uppsala. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-408910>
- Wallner, L. (2017). *Framing education: Doing comics literacy in the classroom* [Doktorsavhandling, Linköping universitet]. DiVA. Linköping. <https://doi.org/10.3384/diss.diva-142067>
- Wallner, L., & Eriksson Barajas, K. (2020). Att hantera boken i läsaktiviteter: Ämnesområde: Litteraturvetenskap. I M. Broth & L. Keevallik (Red.), *Multimodal interaktionsanalys* (ss. 303–320). Studentlitteratur.
- Walter, O., Gil-Glazer, Y. a., & Eilam, B. (2019). ‘Photo-words’: Promoting language skills using photographs. *The Curriculum Journal*, 30(3), 298-321. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1568270>
- Weilenmann, A. (2020). Multimodal interaktionsanalys. I M. Broth & L. Keevallik (Red.), *Multimodal interaktionsanalys* (ss. 197–213). Studentlitteratur.
- Weilenmann, A., & Larsson, C. (2002). Local use and sharing of mobile phones. I B. Brown, N. Green, & R. Harper (Red.), *Wireless world: Social and interactional aspects of the mobile age* (ss. 99–115). Springer.
- Wennerberg, M. (2023). Skolministern varnar: Digital undervisning kan ha gått för långt. <https://www.tv4.se/artikel/3cg3EHRVGEqHZ9MuwzWThf/ministern-varnar-digital-undervisning-kan-ha-gatt-foer-langt>
- Wernholm, M. (2020). *Children's learning at play in a hybrid reality* [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet]. DiVA. Växjö. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-97909>

- Wernholm, M., Danielsson, K. P., Ebbelind, A., Palmér, H., & Patron, E. (2023). Young pupils' joint creation of multimodal fairy tales using analogue and digital resources. (*LNU*) *Education Sciences*, 13(6). <https://doi.org/10.3390/educsci13060568>
- Wernholm, M., & Reneland-Forsman, L. (2019). Children's representation of self in social media communities. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100346>
- Wessbo, S. (2021). *Fiktion genom två medier: En studie om gymnasieelevers meningsskapande utifrån Hjalmar Söderbergs novell "Pälsen" och dess adaptation till film* [Doktorsavhandling, Linköping universitet]. DiVA. Linköping. <https://doi.org/10.3384/diss.diva-173260>
- Wiseman, A. M., Pendleton, M., Christiansen, C., & Nesheim, N. (2017). A case study of struggle and success: Profiling a third grader's reading and writing in a multimodal curriculum. *Journal of Language and Literacy Education*, 13(1), 55-69.
- Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies: Using art to deepen learning across school disciplines*. Harvard Education Press.
- Zenkov, K., van Lier, P., Harmon, J., & Tompkins, E. (2009). Through students' eyes: Seeing city youths' perspectives on the social nature of literacy. *Journal of Reading Education*, 34(3), 15-22.
- Åkerfeldt, A. (2014). *Didaktisk design med digitala resurser: En studie av kunskapsrepresentationer i en digitaliserad skola* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA. Stockholm. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-106851>
- Åkerfeldt, A., & Boistrup, L. B. (2022). Design and research: Ethical considerations. I L. B. Boistrup & S. Selander (Red.), *Designs for research, teaching and learning* (ss. 48-60). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003096498>
- Årheim, A. (2007). *När realismen blir orealistisk: Litteraturens "sanna historier" och unga läsares tolkningsstrategier* [Doktorsavhandling, Växjö universitet]. Växjö. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:vxu:diva-1691>
- Öhman-Gullberg, L. (2008). *Laddade bilder: Representation och meningsskapande i unga tjejers filmberättande* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. Stockholm. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-8133>

# **BILAGOR**



# Bilaga 1. Läsåret 20/21. Samtyckesblankett till elever och vårdnadshavare



---

*Undersökning av doktorand i utbildningsvetenskap vid Malmö universitet om hur elever kan använda kameran som verktyg när de skapar mening och lär.*

---

## Kultur, språk och medier

### Samtycke till barns medverkan i doktorandprojektet ”Med kameran som verktyg för att skapa mening och lära”

#### Bakgrund, syfte och tillvägagångssätt

Mitt namn är Maria Söderling, och jag har arbetat i Burlövs kommun som lektor med fokus på språkutveckling sedan augusti 2016. Innan dess arbetade jag sexton år som högstadielärare i svenska på Pilängskolan i Lomma. Sedan hösten 2019 arbetar jag halvtid i kommunen och halvtid som doktorand i utbildningsvetenskap vid Malmö universitet.

I min doktorsavhandling vill jag skriva om hur elever kan använda kameran som verktyg när de skapar mening och lär. Vi lever idag i ett samhälle där barn på sin fritid ofta fotograferar och filmar. I skolan har vi också stora möjligheter att göra detta. Att låta elever använda kameran som verktyg innebär att vi lärare kan arbeta på ett annat sätt än vad vi tidigare kunnat, och vi behöver därför forskning om när, hur, varför och för vem kameran kan fungera som ett bra verktyg för elevers lärande.

På Dalslundskolan 4–6 finns det redan många lärare som på olika sätt har använt kameran (kameraappen på elevernas iPad) i undervisningen. Åtta av dem har önskat att få samarbeta med mig i arbetet med min undersökning. I arbetet kommer vi dels förvalta läramans erfarenheter, dels tillsammans skapa kunskap som både direkt kan användas i undervisningen och som kan utgöra material i undersökningen som jag gör till min doktorsavhandling. Lärarna är intresserade av att få mer kunskap inom en rad områden som hur elever kan dokumentera sitt lärande, förklara sitt tillvägagångssätt när de löser problemlösningsuppgifter i matematik samt gestalta historiska förlöpp.

Som forskare vill jag undersöka hur eleverna agerar när de arbetar med kameran och redigeringsappar samt hur vi kan upptäcka deras lärande och vad de lär sig. Det innebär att jag vill samla material till undersökningen i form av anteckningar under lektionerna och det eleverna producerar under lektioner när de arbetar med fotografi/filmskapande. Jag vill också filma eleverna när de arbetar för att få möjlighet att dokumentera hur de till exempel visar hur de vill göra genom sitt kroppsspråk samt dokumentera vad de säger till varandra. Jag vill dessutom spegla deras iPads när de arbetar med redigering. Att spegla en iPad innebär att jag låter iPaden spela in det eleven/eleverna gör i appen.



Utöver detta planerar jag att intervjua eleverna i grupper för att dokumentera hur de fotograferar/filmar på sin fritid respektive i skolan samt deras tankar om detta. Intervjuerna kommer antingen att filmas eller dokumenteras med ljudupptagning. Dokumentationen kommer enbart att ske under lektionstid.

#### **Hantering av data och sekretess**

Materialet lagras på Malmö universitet. När jag inte längre arbetar med materialet kommer det att förvaras i Malmö universitets arkiv i tio år och därefter förstöras. Ansvarig för dina personuppgifter är Malmö universitet. Videofilmer och ljudupptagningar kommer att behandlas så att inte obehöriga kan ta del av dem. Om någon utomstående begär att få titta på materialet görs en sekretessprövning av universitetet.

#### **Frivillighet**

Deltagande i forskningsprojekt är frivilligt och man har rätt att avbryta deltagandet när som helst, utan särskild förklaring. Jag kommer också vara tydlig gentemot eleverna när jag samlar material till undersökningen, och de kan välja att jag inte använder det de gör vid ett särskilt tillfälle och ändå fortsätta att medverka i undersökningen.

#### **Hantering av information och sekretess**

I avhandlingen kommer alla deltagare att avidentifieras och ges fingerade namn.

#### **En film**

Jag har spelat in en kort film där jag presenterar mig och arbetet med undersökningen. Ta gärna del av den också: <http://bit.ly/kameransomverktyg>

Kontakta mig om ni har några frågor!

#### **Åkarp den 5/10–20**

.....

Maria Söderling

Lektor med fokus på literacutveckling, Burlövs kommun; Utbildnings- och kulturförvaltningen  
Doktorand, Malmö universitet; Fakulteten för lärande och samhälle  
maria.soderling@burlov.se; 070-963 90 58

#### **Ansvarig handledare**

Lotta Bergman (lotta.bergman@mau.se; 040-6658664)  
Fakulteten för lärande och samhälle; Malmö universitet

**Samtycke till att delta i studien "Med kameran som verktyg för att skapa mening och lära"**

Jag har fått information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor och fått dem besvarade. Jag har även fått information om att deltagandet är frivilligt och att jag när som helst kan avbryta medverkan utan att ange orsak. Jag får behålla den skriftliga informationen

Jag samtycker till att delta i studien "Med kameran som verktyg för att skapa mening och lära".

Jag samtycker till att uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i dokumentet "Samtycke till barns medverkan i doktorandprojektet "Med kameran som verktyg för att skapa mening och lära".

---

**Barnets namnteckning**

---

**Barnets namnförtydligande**

---

**Ort och datum**

**Samtycke till att delta i studien "Med kameran som verktyg för att skapa mening och lära"**

Jag har fått information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor och fått dem besvarade. Jag har även fått information om att deltagandet är frivilligt och att jag när som helst kan avbryta medverkan utan att ange orsak. Jag får behålla den skriftliga informationen.

Mitt barns namn: \_\_\_\_\_

Jag samtycker till att mitt barn deltar i studien "Med kameran som verktyg för att skapa mening och lära".

Jag samtycker till att uppgifter om mitt barn behandlas på det sätt som beskrivs i dokumentet "Samtycke till barns medverkan i doktorandprojektet 'Med kameran som verktyg för att skapa mening och lära'".

**Vårdnadshavare 1**

Namnteckning: \_\_\_\_\_

Namnförtydligande: \_\_\_\_\_

Ort och datum: \_\_\_\_\_

**Vårdnadshavare 2**

Namnteckning: \_\_\_\_\_

Namnförtydligande: \_\_\_\_\_

Ort och datum: \_\_\_\_\_

# Bilaga 2. Läsåret 20/21. Samtyckesblankett till lärare



---

*Undersökning av doktorand i utbildningsvetenskap vid Malmö universitet om hur elever kan använda kameran som verktyg när de skapar mening och lär.*

---

**Kultur, språk och medier**

## **Samtycke till lärares medverkan i doktorandprojekt**

### **Bakgrund, syfte och tillvägagångssätt**

Mitt namn är Maria Söderling, och jag har arbetat i Burlövs kommun som lektor med fokus på språkutveckling sedan augusti 2016. Innan dess arbetade jag sexton år som högstadielärare i svenska på Pilängskolan i Lomma. Sedan hösten 2019 arbetar jag halvtid i kommunen och halvtid som doktorand i utbildningsvetenskap vid Malmö universitet.

I min doktorsavhandling vill jag skriva om hur elever kan använda kameran som verktyg när de skapar mening och lär. Vi lever idag i ett samhälle där barn på sin fritid ofta fotograferar och filmar. I skolan har vi också stora möjligheter att göra detta. Att låta elever använda kameran som verktyg innebär att vi lärare kan arbeta på ett annat sätt än vad vi tidigare kunnat, och vi behöver därför forskning om när, hur, varför och för vem kameran kan fungera som ett bra verktyg för elevers lärande.

Som forskare vill jag undersöka hur eleverna agerar när de arbetar med kameran och redigeringsappar samt hur vi kan upptäcka deras lärande och vad de lär sig. Det innebär att jag vill samla material till undersökningen i form av anteckningar under lektionerna och det eleverna producerar under lektioner när de arbetar med fotografi/filmskapande. Jag vill också filma eleverna när de arbetar för att få möjlighet att dokumentera hur de till exempel visar hur de vill göra genom sitt kroppsspråk samt dokumentera vad de säger till varandra. Jag vill dessutom spegla deras iPads när de arbetar med redigering. Att spegla en iPad innebär att jag låter iPaden spela in det eleven/eleverna gör i appen. Utöver detta planerar jag att intervjua eleverna i grupper för att dokumentera hur de fotograferar/filmar på sin fritid respektive i skolan samt deras tankar om detta. Intervjuerna kommer antingen att filmas eller dokumenteras med ljudupptagning. Dokumentationen kommer enbart att ske under lektionstid.

Att du som lärare lämnar ditt samtycke till deltagande i undersökningen innebär att du ger samtycke till att jag samlar material inom ramen för din undervisning, vilket innebär att dina instruktioner, val av material med mera kan komma att utgöra en del av undersökningen.

### **Hantering av data och sekretess**

Materialet lagras på Malmö universitet. När jag inte längre arbetar med materialet kommer det att förvaras i Malmö universitets arkiv i tio år och därefter förstöras. Ansvarig för dina personuppgifter är Malmö universitet. Videofilmer och ljudupptagningar kommer att behandlas så att inte obehöriga kan ta del av dem. Om någon utomstående begär att få titta på materialet görs en sekretessprövning av universitetet.

### **Frivillighet**

Deltagande i forskningsprojekt är frivilligt och man har rätt att avbryta deltagandet när som helst, utan särskild förklaring. Jag kommer också vara tydlig gentemot eleverna när jag samlar material till undersökningen, och de kan välja att jag inte använder det de gör vid ett särskilt tillfälle och ändå fortsätta att medverka i undersökningen.

### **Hantering av information och sekretess**

I avhandlingen kommer alla deltagare att avidentifieras och ges fingerade namn.

### **En film**

Jag har spelat in en kort film där jag presenterar mig och arbetet med undersökningen. Ta gärna del av den också: <http://bit.ly/kameransomverktyg>

### **Åkarp den**

.....

Maria Söderling

Lektor med fokus på literacyutveckling, Burlövs kommun; Utbildnings- och kulturförvaltningen

Doktorand, Malmö universitet; Fakulteten för lärande och samhälle

maria.soderling@burlov.se; 070-963 90 58

### **Ansvarig handledare**

Lotta Bergman (lotta.bergman@mau.se; 040-6658664)

Fakulteten för lärande och samhälle; Malmö universitet

**Samtycke till att delta i studien ”Med kameran som verktyg för att skapa mening och lära”**

Jag har fått information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor och fått dem besvarade. Jag har även fått information om att deltagandet är frivilligt och att jag när som helst kan avbryta medverkan utan att ange orsak. Jag får behålla den skriftliga informationen

Jag samtycker till att delta i studien ”Med kameran som verktyg för att skapa mening och lära”.

Jag samtycker till att uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i dokumentet ”Samtycke till barns medverkan i doktorandprojektet ”Med kameran som verktyg för att skapa mening och lära”..

---

**Namnsteckning**

---

**Namnförtydligande**

---

**Ort och datum**

## Bilaga 3. Läsåret 20/21. Förtydligande

Hej!

Tack till både er elever och vårdnadshavare för att ni fyllt i samtyckesbrev. Nu har jag nästan fått in alla brev. Jag ber er som ännu inte fyllt i och/eller lämnat in dem, att ni elever tar med breven efter lovet och lämnar dem till er lärare.

På burlov.se finns det nu också mer information om mitt samarbete med Dalslundskolan. Ta gärna del av den här:  
<https://www.burlov.se/utbildningbarnomsorg/kvalitetochutveckling/kanenkommundoktorera.4.3630987415aa66f41495aaed.html>

I informationen ni har fått finns några saker jag vill förtydliga som handlar om era rättigheter. Som jag skriver i samtyckesbrevet kan både ni elever och ni vårdnadshavare när som helst avbryta medverkan i studien. Det är dessutom så att ni har rätt till att kontakta Malmö Universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö Universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö Universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö Universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö Universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö Universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datainspektionen, Box 8114, 104 20 Stockholm.

Om det är så att om ni vill få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig/ditt barn med mera enligt ovan, är det min handledare, Lotta Bergman, som ska kontaktas:  
lotta.bergman@mau.se  
040-6658664

Har ni andra frågor är ni också välkomna att höra av er till henne eller till mig så klart.

Med önskan om en riktigt fin jull!

*Maria Söderling*

# Bilaga 4. Läsåret 21/22. Samtyckesblankett elever och vårdnadshavare



---

*Undersökning av doktorand i utbildningsvetenskap vid Malmö universitet om hur elever kan använda kameran som verktyg när de skapar mening och lär.*

---

## Kultur, språk och medier

### Samtycke till barns medverkan i doktorandprojektet "Med kameran som verktyg för att skapa mening och lära"

Mitt namn är Maria Söderling, och jag har arbetat i Burlövs kommun som lektor med fokus på språkutveckling sedan augusti 2016. Innan dess arbetade jag sexton år som högstadielärare i svenska på Pilängskolan i Lomma. Sedan hösten 2019 arbetar jag halvtid i kommunen och halvtid som doktorand i utbildningsvetenskap vid Malmö universitet. Titta gärna på den här presentationsfilmen innan du läser vidare:

[https://api.screen9.com/preview/VsdliaZpmG4UoVesa59PQ\\_8b7mtJlV6N398cMBA36F3Bu\\_mqCCLXvnHHdPv0xSmyJ](https://api.screen9.com/preview/VsdliaZpmG4UoVesa59PQ_8b7mtJlV6N398cMBA36F3Bu_mqCCLXvnHHdPv0xSmyJ)

### Bakgrund, syfte och tillvägagångssätt

I min doktorsavhandling undersöker jag hur elever kan använda kameran som verktyg när de skapar mening och lär. Vi lever idag i ett samhälle där barn på sin fritid ofta fotograferar och filmar. I skolan har vi också stora möjligheter att göra detta. Att låta elever använda kameran som verktyg innebär att vi lärare kan arbeta på ett annat sätt än vad vi tidigare kunnat, och vi behöver därför forskning om när, hur, varför och för vem kameran kan fungera som ett bra verktyg för elevers lärande.

På Dalslundskolan 4–6 finns det många lärare som på olika sätt har använt kameran (kameraappen på elevernas iPad) i undervisningen. Under förra året samarbetade jag med åtta av dem och deras elever i årskurs 4, 5 och 6. På olika sätt prövade vi att använda kameran i undervisningen. Eleverna fick fotografera svar på frågor som: Vad är en triangel? Vad är geografi? Vad gör dig glad? Vad är makt? Elevernas fotografier användes sedan i undervisningen genom att eleverna till exempel berättade om sina tankar med bilderna eller kopplade (geografi-) bilderna till kunskapskraven. Eleverna fotografera/filmade också för att



lära sig förstå pengars kretslopp, för att få idéer till berättelser på svenska och engelska, filmade när de förklarade matteproblem och så vidare. I år fortsätter vi arbetet och kommer då särskilt att undersöka hur kameran kan användas som ett verktyg för att lära sig begrepp, argumentera och problemlösning i matematik. Vi kommer också att arbeta mycket med etik runt fotografi och redigering/spridning av bilder som eleverna tar.

Som forskare vill jag undersöka hur eleverna agerar när de arbetar med kameran och redigeringsappar samt hur vi kan upptäcka deras lärande och vad de lär sig. Det innebär att jag vill samla material till undersökningen i form av anteckningar under lektionerna och det eleverna producerar under lektioner när de arbetar med fotografi/filmskapande. Jag vill också filma eleverna när de arbetar för att få möjlighet att dokumentera hur de till exempel visar hur de vill göra genom sitt kroppsspråk samt dokumentera vad de säger till varandra. Jag vill dessutom spegla deras iPads när de arbetar med redigering. Att spegla en iPad innebär att jag låter iPaden spela in det eleven/eleverna gör i appen. Utöver detta planerar jag att intervjua eleverna i grupper för att dokumentera hur de fotograferar/filmar på sin fritid respektive i skolan samt deras tankar om detta. Intervjuerna kommer antingen att filmas eller dokumenteras med ljudupptagning. Dokumentationen kommer enbart att ske under lektionstid.

#### **Hantering av data och sekretess**

Materialet lagras på Malmö universitet. När jag inte längre arbetar med materialet kommer det att förvaras i Malmö universitets arkiv i tio år och därefter förstöras. Ansvarig för dina personuppgifter är Malmö universitet. Videofilmer och ljudupptagningar kommer att behandlas så att inte obehöriga kan ta del av dem. Om någon utomstående begär att få titta på materialet görs en sekretessprövning av universitetet. Det är dessutom så att ni har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att ge klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datainspektionen, Box 8114, 104 20 Stockholm.

Om det är så att om ni vill få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig/ditt barn med mera enligt ovan, är det min handledare, Lotta Bergman, som ska kontaktas:

([lotta.bergman@mau.se](mailto:lotta.bergman@mau.se); 040-6658664)

#### **Frivillighet**

Deltagande i forskningsprojekt är frivilligt och som det står ovan har man rätt att avbryta deltagandet när som helst, utan särskild förklaring. Jag kommer också vara tydlig gentemot eleverna när jag samlar material till undersökningen, och de kan välja att jag inte använder det de gör vid ett särskilt tillfälle och ändå fortsätta att medverka i undersökningen.

#### **Hantering av information och sekretess**

I avhandlingen kommer alla deltagare att avidentifieras och ges fingerade namn.

Kontakta mig om ni har några frågor!

#### **Åkarp den 3/9–29**

.....

Maria Söderling

Lektor med fokus på literacyutveckling, Burlövs kommun; Utbildnings- och kulturförvaltningen

Doktorand, Malmö universitet; Fakulteten för lärande och samhälle

[maria.soderling@burlov.se](mailto:maria.soderling@burlov.se); 070-963 90 58





**Samtycke till att delta i studien ”Med kameran som verktyg för att skapa mening och lära”**

Jag har fått information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor och fått dem besvarade. Jag har även fått information om att deltagandet är frivilligt och att jag när som helst kan avbryta medverkan utan att ange orsak. Jag får behålla den skriftliga informationen.

Jag samtycker till att delta i studien ”Med kameran som verktyg för att skapa mening och lära”.

Jag samtycker till att uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i dokumentet ”Samtycke till barns medverkan i doktorandprojektet ”Med kameran som verktyg för att skapa mening och lära”.

Jag vill inte delta i studien, men det går bra att jag syns på film när Maria filmar lektioner.

---

**Barnets namnteckning**

---

**Barnets namnförtydligande**

---

**Ort och datum**

## **Samtycke till att delta i studien "Med kameran som verktyg för att skapa mening och lära"**

Jag har fått information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor och fått dem besvarade. Jag har även fått information om att deltagandet är frivilligt och att jag när som helst kan avbryta medverkan utan att ange orsak. Jag får behålla den skriftliga informationen.

Mitt barns namn: \_\_\_\_\_

Jag samtycker till att mitt barn deltar i studien "Med kameran som verktyg för att skapa mening och lära".

Jag samtycker till att uppgifter om mitt barn behandlas på det sätt som beskrivs i dokumentet "Samtycke till barns medverkan i doktorandprojektet "Med kameran som verktyg för att skapa mening och lära".

Jag vill inte att mitt barn deltar i studien, men det går bra att mitt barn syns på film när Maria filmar lektioner.

### **Vårdnadshavare 1**

Namnsteckning: \_\_\_\_\_

Namnförtydligande: \_\_\_\_\_

Ort och datum: \_\_\_\_\_

### **Vårdnadshavare 2**

Namnsteckning: \_\_\_\_\_

Namnförtydligande: \_\_\_\_\_

Ort och datum: \_\_\_\_\_

# Bilaga 5. Etikprövningsmyndighetens beslut



1(3)

Dnr 2020-05357  
Umeå avdelning övrig

## BESLUT 2020-12-08

**Sökande forskningshuvudman**  
Malmö universitet

**Forskare som genomför projektet**  
Lotta Bergman

**Projekttitel**  
Att skapa mening och lära med fotografi och film

Etikprövningsmyndigheten beslutar enligt nedan.

### BESLUT

Etikprövningsmyndigheten godkänner den forskning som anges i ansökan, med följande villkor:

Skriftlig forskningspersonsinformation ska kompletteras med information om personuppgiftsansvar och den registrerades rättigheter i enlighet med Dataskyddsförordningen (GDPR). Jämför anvisningar på [www.etikprovning.se](http://www.etikprovning.se) Stödmall forskningspersonsinformation.

Det här beslutet kan överklagas hos Överklagandenämnden för etikprovning. Hur man överklagar framgår av bifogad anvisning.

På Etikprövningsmyndighetens vägnar

Katarina Brodin  
Ordförande





2(3)

Dnr 2020-05357  
Umeå avdelning övrig

Beslutet har fattats av följande personer:

**Ordförande**

Katarina Brodin (tf. chefsrådmann)

**Ledamöter med vetenskaplig kompetens**

Linda Berg (etnologi)  
Anna Croon (informatik)  
Viola Boström (juridik)  
Staffan Karp (pedagogik)  
Minna Lundgren (sociologi)  
Urban Markström (socialt arbete)  
Steven Nordin (hälsopsykologi)  
Anni-Maria Pulkki-Brännström (hälsoekonomi)  
Gunilla Strandberg (omvårdnad)  
Mikael Wiberg (informatik)

**Ledamöter som företrädare allmänheten**

Marie-Louise Bystedt  
Kia Carlsson  
Karin Ekblom  
Gudrun Molander  
Henrik Wikström

---

**Beslutet sänds till**

Ansvarig forskare: Lotta Bergman  
Forskningshuvudmannens företrädare: Lotta Bergman



This file is sealed with a digital signature.  
The seal is a guarantee for the authenticity  
of the document.

Document ID:  
431CBEBD9E5A457A8A2311F7B70E8B1F



3(3)

Dnr 2020-05357  
Umeå avdelning övrig

## Hur man överklagar Etikprövningsmyndighetens beslut

### Vem får överklaga?

Det är forskningshuvudmannen som får överklaga Etikprövningsmyndighetens beslut om det har gått sökanden emot. Överklagandet ska vara skriftligt. Skrivelsen ska vara undertecknad av behörig företrädare för forskningshuvudmannen.

Om forskaren överklagar ska en fullmakt från forskningshuvudmannen bifogas.

### När ska beslutet senast överklagas?

Överklagandet ska ha kommit in till Etikprövningsmyndigheten inom tre veckor från den dag då forskningshuvudmannen fick del av beslutet.

### Vad ska överklagandet innehålla?

Överklagandet ska innehålla uppgifter om

1. klagandens namn, person- eller organisationsnummer, adress, telefonnummer och e-postadress
2. det beslut som överklagas (dag för beslut, projektitel och diarienummer)
3. hur ni anser att myndighetens beslut ska ändras och skälen till att beslutet bör ändras.

### Var ska överklagandet skickas?

Överklagandet ska ställas till Överklagandenämnden för etikprövning. Men det ska skickas eller lämnas till Etikprövningsmyndigheten.

Om överklagandet har kommit in i rätt tid överlämnar myndigheten överklagandet och handlingarna till Överklagandenämnden för etikprövning.





## **Bilaga 6. Situationskontext för de fotografier som ingår i undersökningen**

**Läsåret 20/21**

**Visa glädje (201103.4xx)**

*10 fotografier; 3 filmer*

Eleverna får i uppgift att fotografera tre bilder som visar glädje. Innan de börjar påminner läraren eleverna om att de har arbetat med kameraetik och vikten av att fråga om lov innan de fotograferar andra människor samt att de tidigare har fotograferat produktions- och näringskedjor, verb och adjektiv. Eleverna får också veta att de kommer få i uppgift att välja ett fotografi som de visar för de andra eleverna i basgruppen samt att de ska berätta om hur de tänkte när de fotograferade. Efter presentationen ska de andra i gruppen säga något de tyckte var bra eller intressant med det man gjorde. De får också veta att samtalet ska spelas in för att ge läraren möjlighet att lyssna på allas samtal efter lektionen.

**Visa rädsla/frihet (201210.4xx)**

*28 fotografier*

Eleverna får i uppgift att fotografera sex bilder totalt. Tre ska visa frihet och tre rädsla. Efter att de har fotograferat ska de välja de bästa fotografierna och visa dem i sin basgrupp. De ska fotografera själva, men får samarbeta. Eleverna får 15 min på sig. Innan eleverna går ut och fotograferar visar läraren fotografier som hen själv har tagit. Läraren berättar att när hen fotograferade tänkte hen till exempel på vinklar och att om man fotograferar någon underifrån ser den personen större ut. Hen berättar också att hen tänkte på mörker och ljus när hen fotograferade. Läraren betonar att eleverna ska tänka på hur de tar bilderna. Eleverna kan till exempel tänka på vilka vinklar de använder när de fotograferar, på ljuset och om de ska ha någon speciell min. Eleverna kan vara i klassrummet, korridoren och på skolgården när de fotograferar.

**Fotografera ord (201103/201104.4yy)**

*11 fotografier*

Lektionen inleds med att läraren visar bilder som eleverna får tänka själv kring, i par, grupp och sedan helklass. Bilderna som läraren använder ger exempel på att val av avstånd får betydelse för hur vi tolkar bilden.

Läraren förklarar också vad *motiv* betyder med hjälp av bilderna hen visar samt påminner eleverna om tidigare samtal om vikten av att fråga personer man vill fotografera om lov. Eleverna får därefter i par i uppgift av läraren att fotografera ett av orden frihet, glädje, ilska, ensamhet, roligt, tråkigt, värme och liv. Läraren instruerar dem att de både ska tänka på motivet (Varför de valde just det motivet) och formen (Hur de tänkte när de fotograferade kring till exempel vinkel och avstånd). De ska inte visa ordet för någon annan.

### **Arbete med appen Sketchbook (210219.4yy)**

#### *32 fotografier*

Eleverna arbetar med att göra egna bilderböcker på engelska i vilka de ska kombinera redigerade fotografier med text. Innan eleverna påbörjar arbetet med de egna böckerna får de i uppdrag av läraren att i appen Sketchbook fotografera en bakgrund och ett föremål i klassrummet som de sedan ska redigera ihop. Därefter ska de fotografera en bakgrund samt rita något som de redigerar ihop. Läraren har en bild uppe på whiteboarden under tiden hen instruerar eleverna med ett exempel på hur hen har redigerat en tecknad figur på en klätterställning. Läraren uppmanar eleverna att de ska hjälpa varandra under lektionen, eftersom hen vet att de har olika erfarenheter av att arbeta med programmet.

### **Fotografera makt (201002.5x)**

#### *29 fotografier*

Läraren inleder samhällskunskapslektionen med att säga att de har pratat om makt under tidigare lektioner, men att hen insett att det inte är säkert att eleverna vet vad hen menar när hen pratar om makt. Eleverna får därför i uppgift att under tio minuter fotografera makt. Eleverna kan fotografera i klassrummet och inne på resten av skolan samt på skolgården.

### **Skattebilder. Skolan och samhället (210115/210118.5x)**

#### *31 fotografier*

Lektionen inleds med att läraren repeterar det de tidigare har pratat om kring skatt på samhällskunskapen. Eleverna får i uppgift att fotografera två till tre bilder på saker som är betalt av skattepengar. Eleverna får sex minuter till arbetet. De kan fotografera i klassrummet eller utanför i korridoren.

## **Dokumentation av valprocess (210126/210201.5x)**

### *18 fotografier*

Eleverna arbetar med demokrati i ämnet samhällskunskap. När läraren visar planeringen för hur de kommer att arbeta med fokus på hur ett val går till berättar läraren att de kommer att dokumentera arbetet med kameran. Eleverna får veta att valet kommer handla om att besluta vad en tom lokal i ett fiktivt samhälle ska användas till. Under de följande lektionerna arbetar eleverna stegvis med processen fram till beslutet. Det första steget i processen är att i grupper komma fram till förslag på vad lokalen kan användas till. I nästa steg argumenterar grupperna för sina förslag, och i det tredje steget röstar eleverna individuellt på de olika förslagen. Under processens gång får eleverna i uppgift att dokumentera de olika stegen genom fotografi.

## **Fotografera begrepp (210216.5x)**

### *36 fotografier*

Eleverna arbetar med demokrati i ämnet samhällskunskap. Eleverna får först i uppgift att prata om vad orden *minoritet* och *majoritet* betyder och hur de kan fotografera dem. Därefter fotograferar de orden. Efter det får eleverna i uppgift att prata om vad orden *demokrati* och *rättighet* betyder och hur de kan fotografera dem. Därefter fotograferar de orden. När eleverna har lämnat in fotografierna arbetar de med dem i grupp och ska då välja vilket fotografi de tycker bäst visar de olika orden.

## **Fotografera en actionbild (210217.6y)**

### *17 fotografier*

Läraren inleder svensklektionen med att visa stillbilder från filmer som hen leder samtal runt utifrån VTS-frågorna. Därefter får eleverna i uppdrag att uppdrag att fotografera en ”actionbild”. De ska iscensätta en scen och sedan fotografera den ur tre olika perspektiv.

## **Fotografera och redigera berättelsens problem (210303.6y)**

### *13 fotografier*

Klassen inleder ett arbete i svenskämnet med en berättelse med text och bokomslag. Denna lektion inleds med att de pratar om olika genrer. Därefter ska eleverna skriva vilken genre de vil skriva en berättelse inom samt vilket problem berättelsen ska ha. Med stöd av anteckningarna ska

eleverna sedan fotografera berättelsens problem. När de fotograferar ska de fotografera flera bilder från olika perspektiv och vinklar.

## **Läsåret 21/22**

### **Fotografera klassrummet (211015.4x)**

*7 fotografier*

Eleverna får i uppgift att ”fotografera klassrummet”.

### **Kameraövningar (211124/211125/211202.4x)**

*80 fotografier*

Under tre lektioner arbetar eleverna i 4x med att göra olika kameraövningar i vilka de har i uppgift att fotografera ett föremål eller en person från olika avstånd, fotografera något ur olika perspektiv samt att genom fotografi gestalta en känsla med särskilt fokus på betydelsen av ljus.

### **Vad är religion? (211026.4x och 4y)**

*38 fotografier*

Eleverna ska inleda arbetet med religionsämnet på mellanstadiet. Läraren i 4x ber eleverna tänka själva på ordet *religion* och vad det betyder för dem. De ska först tänka själva och sedan diskutera det de har tänkt på i par. Eleverna får sedan i uppdrag att i par under tio minuter fotografera så många bilder, men minst tre, som gestaltar det de har pratat om. Eleverna får också veta att de ska fotografera samma bilder och att de ska visa bilderna sedan för andra både i grupp och helklass.

### **Förklara begrepp genom fotografi och muntligt berättande (211207/211209/211217.4x)**

*37 fotografier*

Eleverna har arbetat med kristendom under en tid. Nu i slutet av arbetsområdet får de i uppgift att fotografera några av begreppen som de har arbetat med. Deras uppgift är att kunna förklara orden både genom fotografi och genom att berätta muntligt. Eleverna får också veta att bilderna de fotograferar kommer att delas med en annan klass och att de kommer få bilder från den klassen. Under en lektion arbetar eleverna i grupp med att skriva förklaringar till begreppen: *tro, helig, regel,*

*ceremoni, gamla testamentet, monoteism och ideologi.* Därefter arbetar eleverna i par under två lektioner med att fotografera och redigera fotografier. Inför det arbetet påminner läraren dem om det arbete de har gjort tidigare kring kameraetik samt övningar med avstånd, perspektiv och ljus samt ger exempel på hur de använt olika resurser när de har fotograferat. Eleverna ska fotografera samma saker i paren, men väljer själva vilka fotografier de vill lägga in i presentationen samt eventuellt redigera.

### **Visuell argumentation (220118/220119/220120/220216.4x)**

*61 bilder (varav 14 till elevrådet)*

Läraren introducerar området visuell argumentation i svenskämnet och förklarar att de ska arbeta med området genom att fotografera bilder som visar något de vill förändra och tala om varför det är bra om de förändrar det. Arbetet sker i olika steg och pågår under fyra respektive fem lektioner. Läraren påminner eleverna om det arbete de har gjort tidigare kring kameraetik samt övningar med avstånd, perspektiv och ljus samt ger exempel på hur de använt olika resurser när de har fotograferat. Eleverna arbetar också med redigeringsappen Sketchbook för att alla elever ska kunna redigera sina fotografier. Först får eleverna i uppgift att fotografera något de vill förändra i klassrummet och sedan på skolan. De ska välja något att förändra som de vill presentera för elevrådet. I förslaget till elevrådet ska det finnas två bilder där de har redigerat bilderna så att den som ser dem tydligt förstår vad som ska förändras. Eleverna ska också på presentationsbilderna skriva in åsikt och argument.

## Bilaga 7. Beskrivning av undervisningsförlopp i 4y

### Arbete med kameraetik

211006.4y.KE1

Lektionen inleds med att läraren ber en elev att fotografera hen med hens telefon. Därefter leder läraren ett samtal om ett selfiefotografi som en apa har tagit. Läraren hämtar inspiration från *visual thinking strategies* när hen leder samtalet. Inom ramen för utvecklingsarbetet kallade vi dem ”VTS-frågorna” och översatte dem till:

- Vad händer på bilden?
- Vad är det du ser som får dig att säga det?
- Vad mer kan du berätta om bilden?

Resten av lektionen har fokus på vem som äger ett fotografi samt på att arbeta fram ett gemensamt kameraetiskt förhållningssätt att utgå från under arbetet med kameran.

211008.4y.KE2

Lektionen inleds med repetition om vem som äger ett fotografi. Under lektionen får eleverna i uppgift att fotografera varandra. Efter att eleverna har fotograferat varandra följer ett samtal om hur det kändes att bli fotograferad samt om de frågade om de fick fotografera varandra innan de fotograferade. När det framkommer att eleverna inte frågade gör de om övningen som följs av att alla ska radera fotografierna de har tagit. Någon tar då upp att de också behöver gå in i papperskorgen och radera där. Efter det fortsätter eleverna att fundera på, skriva om samt diskutera etiska dilemman kopplat till att fotografera varandra, spara och dela bilder.

211011.4y.KE3

Lektionen inleds med att läraren repeterar det de har gjort under de senaste kameralektionerna: vem äger bilder och hur får man använda bilder. Läraren tar också upp frågorna som eleverna gruppvis kommit fram till att de bör ställa när de vill fotografera någon annan. Under lektionen fortsätter eleverna sedan att diskutera etiska dilemman som kan uppstå när vi fotograferar och delar bilder på andra.

211015.4y.KE4

### *15 fotografier*

Lektionen inleds med att läraren berättar att de idag kommer ha den avslutande lektionen kring vem som äger bilder och kameraetik. Läraren repeterar också det de gjort hittills. Därefter får eleverna i uppgift att fotografera rummet. När eleverna har fotograferat rummet lägger de alla iPads med fotografierna framme på ett bord i mitten av rummet och samlas runt det. Några elever visar och berättar om sina bilder. Efter det ber läraren eleverna att de ska ställa sig på den plats där de fotograferade. En elev kopplar upp sin iPad till projektorn och visar steg för steg hur de ska göra när de lägger in sina bilder i en presentation. Innan lektionen avslutas får eleverna i uppgift att i presentationen också besvara frågorna:

- Vad gäller när vi ska ta foto?
- Vilka frågor kommer vi använda?
- Hur känns det när andra tar bilder på dig?
- Vad vill du att andra ska göra med bilder när de har tagit bilder på dig?

### **Arbete med kameraövningar**

211115.4y.KÖ1

### *36 fotografier*

Lektionen inleds med att läraren repeterar det de har gjort så här långt. Efter det går läraren igenom målen för dagens lektion och introducerar tre olika perspektiv som kan användas vid fotografering: grodperspektiv, normalperspektiv och fågelperspektiv. Läraren visar bilder som hen har tagit som exempel för att visa vad de olika perspektiven betyder. Eleverna får sedan i uppgift att fotografera något ur olika perspektiv. Därefter visar och samtalar eleverna om fotografierna de har tagit i sina basgrupper. Lektionen avslutas med att läraren visar andra fotografier hen har tagit ur olika perspektiv och att hen visar målen för lektionen igen. Eleverna fyller i en checklista med exempelvis en fråga om de vet vilka frågor de ska ställa.

211124.4y.KÖ2

### *46 fotografier*

Läraren inleder lektionen med att påminna eleverna om att de under förra lektionen arbetade med perspektiv. Läraren visar exempel från förra lektionen och ber eleverna fundera kring ur vilket perspektiv som eleverna tror att bilderna är tagna i. Därefter har de samtal i helklass. Efter det presenterar läraren dagens uppgift som handlar om avstånd. Läraren går igenom lektionens sociala mål och visar tre bilder på något som hen har fotograferat från tre olika avstånd. När hen visar frågar hen vad eleverna ser. Eleverna får därefter i uppgift att fotografera något från tre olika avstånd under tio minuter. När eleverna kommer tillbaka får de i uppgift att visa fotografierna de har tagit i sina grupper. Denna gång är det kompisarna som ska berätta vad de ser. I slutet av lektionen lägger eleverna in sina bilder i sina presentationer.

211202.4y.KÖ3

### *9 fotografier*

När lektionen börjar är frågan ”Vilken betydelse har avstånd?” projicerad på tavlan. Under inledningen av lektionen påminner läraren eleverna om att de har arbetat med perspektiv och avstånd och att de idag ska arbeta med hur ljus kan påverka bilder. Läraren går också igenom lektionens sociala mål och säger att målen är de samma som tidigare. Innan eleverna får i uppgift att fotografera ord i par får eleverna titta på och samtala om olika fotografier utifrån VTS-frågorna. Vid lektionens avslutning säger läraren att de under nästa lektion kommer få möjlighet att redigera sina fotografier.

211203.4y.KÖ4

Lektionen inleds med att läraren påminner eleverna om att de under gårdagen arbetade med hur ljuset kan påverka känslan i en bild samt att de fotograferade en känsla i par. Under dagens lektion ska de redigera sina bilder för att förstärka känslan i dem. När eleverna har redigerat fotografierna ska de visa dem i basgrupperna. Uppgiften är att visa bilderna och prata om bilderna. De ska då utgå från två av de VTS-frågor som läraren brukar ställa:

- Vad händer i bilden?
- Vad får dig att säga det?

Det är eleven som visar bilder som ska ställa frågorna till de andra. Eleverna får dessutom i uppgift att gissa vilken de känsla de andra eleverna har gestaltat i sina bilder. Efter att eleverna har visat och samtalat



om bilderna frågar läraren eleverna hur det var att visa bilderna för sina klasskompisar. När en elev svarar ”Sådär” startar läraren ett samtal med eleverna om hur de kan förhålla sig till och prata om varandras bilder. Eleverna får först fundera själva och sedan leder läraren ett samtal i helklass om det.

### **Arbete med begrepp inom religionsämnet**

211026.4y.RE1

#### *42 fotografier*

Läraren berättar att de håller på att avsluta arbetet med geografi och att de nu kommer påbörja arbetet med religion. Läraren ber eleverna att fundera på vad *religion* betyder och hur de kan förklara religion tyst själva. Därefter ska de diskutera i par vad de har kommit fram till. Efter parsamtalen får eleverna i uppgift att fotografera så många bilder som möjligt som gestaltar det de har pratat om under tio minuter. Fotografera ”Vad religion betyder för er eller vad ni tänker på när ni hör ordet religion”. Efter att eleverna har fotograferat ska de välja tre fotografier att lägga in i presentationen och besvara två frågor som finns inlagda i presentationen.

211027.4y.RE2

Läraren visar ett av fotografierna som togs av eleverna föregående lektion. Eleverna får börja med att titta på fotografiet en stund. Därefter frågar läraren ”Vad händer i bilden?”. Elever svarar i helklass. Övningen upprepas med två andra fotografier tagna av elever som svar på frågan vad religion är. Efter det ska eleverna visa sina fotografier i basgrupperna. Uppgiften är att lägga en bild i mitten. Därefter ska de andra fundera på och besvara frågorna ”Vad är det som händer i bilden?” och ”Varför säger du det?”.

211209.4y.RE3

Under lektionens inledning säger läraren att de har arbetat mycket med kameran och undrar varför eleverna tror att de har gjort det. På frågan är det få av eleverna som svarar. Läraren ställer sedan fler frågor och med hjälp av dem och elevernas svar repeterar läraren därefter vad de har arbetat med. Genomgången avslutas med att läraren säger att de har genomfört ett förarbete och att de nu ska använda kameran som ett sätt

att lära. Läraren påminner eleverna om att de har arbetat med kristendomen inom religionsämnet och att de nu ska visa att de förstår begrepp genom fotografi och muntligt berättande utifrån fotografiet. I uppgiften ingår också att de ska byta fotografier med en annan klass som ska arbeta med samma uppgift. Tillsammans kommer lärare och elever fram till vad de behöver göra för att kunna förklara begreppen med fotografi och tal: veta vad orden betyder, veta hur de ska förklara dem och fotografier för att muntligt kunna berätta om begreppen. De bestämmer att de ska ta reda på vad orden betyder gemensamt samt skriva förklaringar till dem tillsammans i grupper i ett delat dokument.

211210.4y.RE4

Läraren repeterar uppgiften de påbörjade under förra religionslektionen. Läraren visar eleverna fotografier de har tagit tidigare för att visa vad hen menar med att de har olika resurser de kan använda när de ska förklara och visa med fotografier samt påminna om vilka resurser de har. Denna gång slumpar läraren fram paren. Eleverna får i uppgift att fotografera tillsammans, men de behöver inte redigera likadant.

211216.4y.RE5

Under lektionens inledning påminner lärarna eleverna om att de förra veckan inledde ett arbete med att använda kameran för att förklara olika begrepp. Målet är att visa att de förstår olika begrepp genom att visa genom fotografi samt muntligt kunna förklara orden utifrån fotografierna. Läraren påminner också om att de ska byta fotografier med en annan klass. Läraren visar orden igen och läser dem. Läraren repeterar också att de kom fram till att de behöver veta vad orden betyder, veta hur de ska förklara dem och fotografier för att kunna förklara orden. Läraren påminner dessutom om att eleverna har arbetat i basgrupper med att komma fram till vad orden betyder och sedan fotograferat i par som slumpades fram. Utöver detta tar också läraren upp att de har pratat om hur de kan fotografera och vilka olika sätt man kan använda för att visa: val av perspektiv, iscensätta/skapa något, redigera på olika sätt samt kombinera fotografierna med text och/eller symboler.

211217.4y.RE6

*76 fotografier*

Det är den avslutande lektionen med arbetet med kameran och religionsbegrepp. Läraren inleder lektionen med att säga att de har

kommit till det sista momentet i arbetet med begrepp och att det nu handlar om att de ska visa att de förstår orden och begreppen som de har arbetat med. Läraren visar orden som ska förklaras. Innan eleverna sätter i gång frågar läraren dem hur man kan visa att man förstår orden. Hen använder *regel* som exempel. De tar tillsammans upp att de kan förklara genom att beskriva vad ordet innebär, använda det i en mening, använda synonymer, berätta om ordets motsats eller vilken funktion ordet har. Läraren uppmanar eleverna att berätta så mycket de kan om orden och att de kan tänka att de ska förklara för någon som inte har en aning om vad ordet betyder. Eleverna ska arbeta i par och behöver använda båda elevernas iPads. Den ena iPaden ska de använda för att spela in samtalet när de förklarar orden som de får med sig på en lapp. På den andra iPaden ska de öppna en presentation som läraren har delat med dem. I presentationen finns fotografier som gestaltar de olika begreppen. I presentationen ska de skriva in vilka ord de tror att de olika fotografierna visar. Läraren säger att hen har hämtat fotografierna både från 4y och 4x. Eleverna ska också motivera varför de tror att ett visst fotografi visar ett visst ord. Läraren repeterar instruktionen med hjälp av eleverna och skriver samtidigt de olika stegen på tavlan. Eleverna får sprida ut sig på skolan när de ska arbeta med begreppen och spela in samtalen.

## **Visuell argumentation**

220125.4Y.VA1

### *11 fotografier*

Eleverna arbetar med uppgiften ”Visuell argumentation” i fem lektioner. Under denna period i början av vårterminen 2022 är många elever frånvarande på grund av karantänsreglerna kring Covid 19. Under den första lektionen påminner läraren eleverna om det tidigare kameraarbetet de har gjort. Läraren tar också upp och förklarar orden *visuell* och *argumentation* genom att exempelvis anknyta till en situation tidigare den dagen då en elev som förslag till elevrådet ville förändra schemat. Eleverna får också i uppgift att ladda ner redigeringsappen Sketchbook samt under vägledning av läraren träna på att redigera in något i en bild. Det framkommer att medan vissa elever har stor vana vid att redigera med appen är det andra elever som under lektionen laddar ner appen och påbörjar användningen av den. Läraren betonar också att hen precis börjat

lära sig att använda appen och att hen vet att några av eleverna är duktiga på att redigera med den.

#### 220127.4y.VA2

Läraren inleder lektionen med att påminna eleverna om vad de gjorde under gårdagens lektion: redigerade in föremål i ett fotografi samt att de gjorde det eftersom de kan använda det när de arbetar med visuell argumentation. Läraren säger också att arbetet de ska göra handlar om att förstå vad åsikt och argument är samt skillnaden mellan åsikt och argument. De ska också få fortsätta att utveckla förmågan att se bilder och redigera bilder för att förstärka saker. Under denna lektion ska de träna på *åsikt* genom att ta fram saker de vill förändra och får därför i uppgift i par att fotografera saker i klassrummet de vill förändra. Det de väljer kan både vara orimligt och rimligt. Därefter får eleverna göra samma sak men då utanför klassrummet.

#### 220131.4y.VA3

Lektionen inleds med att läraren repeterar att de föregående kameralektion arbetade med åsikt och argument och att de också skulle hitta saker i klassrummet och på skolan som de ville förändra. De kunde både välja rimliga och orimliga saker. Efter det visar läraren fotografier som eleverna tog föregående lektion. Läraren säger sedan att när de skulle ta fram förslag till elevrådet på saker de ville förändra, kom det endast ett förslag. Därför ska eleverna denna lektion fotografera något de faktiskt vill förändra. Förslaget ska vara rimligt och ska tas till elevrådet och presenteras där. Läraren säger att det ska vara tydligt i bilden vad de vill förändra, och deras förslag ska vara så tydligt presenterade att klassens elevrådsrepresentant kan utgå från dem när hen presenterar förslagen för elevrådet. Innan eleverna börjar arbetet säger läraren att de nu framför allt ska tänka på val av avstånd för att det tydligt ska framgå vad de vill förändra. Läraren säger att de också ska redigera fotografiet och att det då blir viktigt för dem att tänka på färg och annat som kan förstärka känslan av att något är fel i det de har fotograferat och därför bör förändras.

#### 220101.4y.VA4

I inledningen av lektionen säger läraren att eleverna ska lägga in båda sina fotografier på samma sida i presentationen. Läraren delar också ut check-listor samt går igenom dem. Checklistan ska vara ett stöd för

eleverna i arbetet med fotografierna. Eleverna arbetar vidare med att redigera sina fotografier.

220202.4y.VA5

### *42 fotografier*

Läraren inleder med att säga att de kommer avsluta arbetet med uppgiften om visuell argumentation denna lektion även om de egentligen inte har svenska eftersom nätverket låg nere under gårdagen. Läraren säger att de arbetat med Sketchbok som redskap i arbetet med vad de vill förändra. Uppgiften har varit att fotografera något som de vill förändra på skolan samt att förslaget ska presenteras för elevrådet, eftersom det är genom den instansen som de kan förändra saker. Uppgiften under dagens lektion är att redigera klart och därefter arbeta med den checklista som de fick föregående lektion. De båda fotografierna som de har arbetat med ska läggas på samma sida i presentationen, och på den sidan ska de också skriva in sin åsikt och sina argument. Läraren säger också att de ska arbeta med checklistan i grupperna och hjälpa varandra med fotografierna.

**Doctoral Dissertations in Education**  
**published by the Malmö School of Education**

From the publication series *Studia Psychologica et Paedagogica - Series Altera*  
Editors: Åke Bjerstedt & Horst Löfgren

17. Löfgren, Horst: *The Measurement of Language Proficiency*. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: *Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen*. 1972.
19. Gestrelus, Kurt: *Job Analysis and Determination of Training Needs*. 1972.
21. Larsson, Inger: *Individualized Mathematics Teaching*. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: *The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis*. 1974.
23. Idman, Pekka: *Equality and Democracy: Studies of Teacher Training*. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: *Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching*. 1975.
27. Lindsten, Carin: *Hembygds kunskap i årskurs 3*. 1975.
29. Nordén, Kerstin: *Psychological Studies of Deaf Adolescents*. 1975.
31. Jernryd, Elisabeth: *"Optimal auktoritets- och propagandaresistens"*. 1976.
33. Wiechel, Lennart: *Roller och rollspel*. 1976.
34. Hedlund, Carl: *Commissioned Army Officers*. 1976.
37. Wetterström, Maghild: *Medinflytande i skolan*. 1977.
42. Eneskär, Barbro: *Children's Language at Four and Six*. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: *Den franska grammatikens historia i Sverige. I*. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: *Histoire de la Grammaire Française en Suède. II*. 1978.
48. Lindholm, Lena-Pia: *Pupils' Attitudes to Equality between the Sexes*. 1980.
50. Carlström, Inge: *Law and Justice Education*. 1980.
53. Fritzell, Christer: *Teaching, Science and Ideology*. 1981.
56. Wiechel, Anita: *Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium*. 1981.
59. Gran, Birgitta: *Från förskola till grundskola: Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten*. 1982.
65. Annerblom, Marie-Louise: *Att förändra könsroller*. 1983.
66. Holmberg, Lena: *Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok*. 1983.
67. Skov, Poul: *Værdinormer om skolen: Analyse af konfliktmuligheder og mulige udviklingslinjer*. 1983.
69. Carlsson, Gunborg: *Teater för barn: Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater*. 1984.
70. Welwert, Claes: *Läsa eller lyssna?* 1984.
71. Klasson, Maj: *Högskolebibliotek i förändring*. 1984.
76. Jönsson, Annelis: *TV – ett hot eller en resurs för barn?* 1985.
77. Berglund, Lars: *Decentraliserat högstadium*. 1985.

79. Hellström, Leif: Undervisningsmetodisk förändring i matematik: Villkor och möjligheter. 1985.
84. Bjurwill, Christer: Framtidsföreställningar. 1986.
85. Åkerberg, Hans: Livet som utmaning: Existentiell ångest hos svenska gymnasieelever. 1987.
87. Berglund, Brigitte: Pedagogiska dagböcker i lärarutbildningen. 1988.
88. Svensson, Bengt E.: Mot samlad skoldag. 1988.
89. Rosenqvist, Jerry: Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. 1988.
91. Varming, Ole: Holdninger til børn. 1988.
93. Löfqvist, Gert: The IEA Study of Written Composition in Sweden. 1990.
94. Digerfeldt, Gunvor: Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek. 1990.
95. Ekstrand, Gudrun: Kulturens barn: Kontrastiva analyser av kulturmönster avseende förhållandet till barn och ungdom i Sverige och Orissa, Indien. 1990.
96. Rooke, Liselotte: Omvårdnad och omvårdnadsteoretiska strukturer. 1990.
99. Tallberg Broman, Ingegerd: När arbetet var lönen. 1991.
100. Derbring, Lena & Stölten, Charlotte: Sjuksköterskeutbildningens forskningsanknytning – vision och verklighet. 1992.
101. Nissen, Poul: Om børn og unge med fastlåst identitetsudvikling. 1992.
102. Helldén, Gustav: Grundskoleelevers förståelse av ekologiska processer. 1992.
103. Tvingstedt, Anna-Lena: Sociala betingelser för hörselskadade elever i vanliga klasser. 1993.
104. Kühne, Brigitte: Biblioteket – skolans hjärna? Skolbiblioteket som resurs i det undersökande arbetssättet på grundskolan. 1993.
105. Svensson, Ann-Katrin: Tidig språkstimulering av barn. 1993.
106. Rubinstein Reich, Lena: Samling i förskolan. 1993.
108. Heiling, Kerstin: Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv. 1993.
111. Henrysson, Lennart: Syo-kulturer i skolan. 1994.
113. Persson, Sven: Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg. 1994.
114. Klason, Satya Mehndiratta: The Quality of Social Relations and Some Aspects of Self-Conception of a Group of Elderly People. 1994.
115. Persson, Bodil: När kvinnorna kom in i männens värld. Framväxten av ett kvinnligt tekniskt yrke – Laboratorieassistent under perioden 1880–1941. 1994.
116. Morsing Berglund, Barbro: Förskolans program för sexåringar. 1994.
117. Gunnarsson, Bernt: En annorlunda skolverklighet. 1995.
119. Persson, Ann-Elise: Ungdomars åsikter om orsaker till, effekter av och åtgärder mot vardagsvåldet. 1995.
122. Ursberg, Maria: Det möjliga mötet: En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen. 1996.
123. Willman, Ania: Hälsa är att leva: En teoretisk och empirisk analys av begreppet hälsa med exempel från geriatrisk omvårdnad. 1996.

124. Hjorth, Marie-Louise: Barns tankar om lek: En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan. 1996.
128. Engström, Arne: Reflektivt tänkande i matematik: Om elevers konstruktioner av bråk. 1997.
130. Elmeroth, Elisabeth: Alla lika – alla olika: Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands. 1997.
133. Lepp, Margret: Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt: En studie inom sjuksköterske- och vårdlärarutbildningen. 1998.
134. Viggósson, Haukur: I fjärran blir fjällen blå: En komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som en förutsättning för pedagogiskt ledarskap. 1998.
136. Vallberg Roth, Ann-Christine: Könsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter. 1998.
138. Folkesson, Anne-Mari: Muntlig framställning i årskurs 5. 1998.
140. Olofsson, Sten-Sture: Kvinnliga rektorers ledarstil i svensk grundskola. 1998.
142. Karlsudd, Peter: Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg. 1999.
143. Eriksson, Keijo: På spaning efter livets mening: Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande. 1999.
144. Utas Carlsson, Karin: Violence Prevention and Conflict Resolution: A Study of Peace Education in Grades 4-6. 1999.
145. Havung, Margareta: Anpassning till rådande ordning: En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet. 2000.
146. Hamilton, Ingela: Leva med stroke - lära av erfarenheter. 2000.
147. Månsson, Annika: Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv. 2000.
148. Albinsson, Gunilla & Arnesson, Kerstin: Maktutövning ur ett organisations- och genus-perspektiv: En studie vid tre vårdavdelningar. 2000.
149. Campart, Martina: Schooling Emotional Intelligence through Narrative and Dialogue: Implications for the Education of Children and Adolescents. 2000.
150. Arvidsson, Barbro: Group Supervision in Nursing Care: A Longitudinal Study of Psychiatric Nurses' Experiences and Conceptions. 2000.
151. Sandén, Ingrid: Skoldaghem: Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd. 2000.
152. Lovén, Anders: Kvalet inför valet: Om elevers förväntningar och möten med vägledare i grundskolan. 2000.
153. Ivarsson, Heléne: Hälsopedagogik i sjuksköterskeutbildningen. 2000.
154. Möller, Tore: Undervisa mot våld: Attityder, läromedel, arbetssätt. 2001.
155. Hartsmar, Nanny: Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext. 2001.
156. Jakobsson, Anders: Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp: En process-studie. 2001.
157. Möllehed, Ebbe: Problemlösning i matematik: En studie av påverkansfaktorer i årskurserna 4-9. 2001.



158. Wetterholm, Hans: En bildpedagogisk studie: Lärare undervisar och elever gör bilder. 2001.
160. El-Zraigat, Ibrahim: Hearing-impaired Students in Jordan. 2002.
161. Nelson, Anders & Nilsson, Mattias: Det massiva barnrummet. 2002.
162. Damgren, Jan: Föräldrars val av fristående skolor. 2002.
163. Lindahl, Ingrid: Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: Pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form. 2002.
164. Nordäng, Ulla Karin: Lärares raster: Innehåll i mellanrum. 2002.
165. Lindqvist, Per: Lärares förtroendearbetstid. 2002.
166. Lin, Hai Chun: Pedagogy of Heuristic Contextualisation: Intercultural Transmission through Cross-cultural Encounters. 2002.
167. Permer, Karin & Permer, Lars Göran: Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet. 2002.
168. Anderson, Lotta: Interpersonell kommunikation: En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan. 2002.
169. Lundgren, Ulla: Interkulturell förståelse i engelskundervisning - en möjlighet. 2002.

## **Malmö Studies in Educational Sciences**

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Jerry Rosenqvist

&

Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér

3. Nilsson, Nils-Erik: Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter". 2002.
4. Adelman, Kent: Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv. 2002.
5. Malm, Birgitte: Understanding what it means to be a Montessori teacher. Teachers' reflections on their lives and work. 2003.
6. Ericsson, Ingegerd: Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer. En interventions-studie i skolår 1-3. 2003.
7. Foisack, Elsa: Döva barns begreppsbildning i matematik. 2003.
8. Olander, Ewy: Hälsovägledning i barnhälsovården. Syntetisering av två uppdrag. 2003.
9. Lang, Lena: Och den ljusnande framtid är vår. Några ungdomars bild av sin gymnasietid. 2004.
10. Tullgren, Charlotte: Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet. 2004.
11. Hägerfelth, Gun: Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum: En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk. 2004.
12. Ljung-Djärf, Agneta: Spelet runt datorn: Datoranvändande som meningsskapande praktik i förskolan. 2004.
13. Tannous, Adel: Childhood depression: Teachers' and children's perceptions of the symptoms and causes of depression in Jordan. 2004.
14. Karlsson, Leif: Folkhälsopedagogen söker legitimitet: Ett möte mellan pedagogik och verksamhetsförlagd utbildning. 2004.
15. Selghed, Bengt: Ännu icke godkänt: Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen. 2004.
17. Göransson, Anna-Lena: Brandvägg: Ord och handling i en yrkesutbildning. 2004.
18. Olsson, Rose-Marie: Utbildningskontextens betydelse för lärandeprocesser: Datorstödd flexibel utbildningsmiljö för gymnasiestuderande. 2005.
19. Enö, Mariann: Att våga flyga: Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet. 2005.

20. Bergöö, Kerstin: Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv. 2005.
21. Hallstedt, Pelle & Högström, Mats: The Recontextualisation of Social Pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland. 2005.
22. Cederberg, Meta: Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sveige i tonåren och deras möte med den svenska skolan. 2006.
23. Malmberg, Claes: Kunskapsbygge på nätet – En studie av studenter i dialog. 2006.
24. Korp, Helena: Lika chanser på gymnasiet? — En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion. 2006.
25. Bommarco, Birgitta: Texter i dialog — En studie i gymnasieelevers litteraturläsning. 2006.

## **Malmö Studies in Educational Sciences**

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Lena Holmberg (until April 4, 2007)

Editor: Feiwei Kupferberg (from April 5, 2007)

Editor: Claes Nilholm (from January 1, 2014 until January 2015)

&

Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér (until June 30, 2008)

Editor: Johan Elmfeldt (from July 1, 2008)

Editor: Cecilia Olsson Jers (from June 1, 2011 until December 2020)

26. Petersson, Eva: Non-formal Learning through Ludic Engagement within Interactive Environments. 2006.
27. Cederwald, Elisabeth: Reflektion och självinsikt i "Den kommunikativa pedagogiken". 2006.
28. Assarsson, Inger: Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag. 2007.
29. Ewald, Annette: Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår. 2007.
30. Bouakaz, Laid: Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school. 2007.
31. Sandell, Anna: Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker. 2007.
32. Al-Sa'd, Ahmed: Evaluation of students' attitudes towards vocational education in Jordan. 2007.
33. Jönsson, Karin: Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3. 2007.
34. Lilja Andersson, Petra: Vägar genom sjuksköterskeutbildningen. Studenters berättelser. 2007.
35. Jonsdottir, Fanny: Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap. 2007.
36. Bergman, Lotta: Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser. 2007.
37. Schyberg, Solbritt: Högskolelärares personliga teorier om sin pedagogiska praktik. 2007.
38. Eilard, Angerd: Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962 – 2007. 2008.
39. Davidsson, Eva: Different images of science. A study of how science is constituted in exhibitions. 2008.
40. Vincenti Malmgren, Therese: Motiverande grundskolemiljö med fokus på klassrummet. En analys utifrån det obligatoriska skolväsendets läroplansmålsättningar. 2008.

41. Jönsson, Anders: Educative assessment for/of teacher competency. A study of assessment and learning in the "Interactive examination" for student teachers. 2008.
42. Parmenius Swärd, Suzanne: Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet. 2008.
43. Brante, Göran. Lärare av idag. Om konstitueringen av identitet och roll. 2008.
44. Lutz, Kristian. Kategoriseringar av barn i förskoleåldern. Styrning & administrativa processer. 2009.
45. Löfgren, Lena. Everything has its processes, one could say. A longitudinal study following students' ideas about transformations of matter from age 7 to 16. 2009.
46. Ekberg, Jan-Eric. Mellan fysisk bildning och aktivering. En studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9. 2009.
47. Johnsson, Annette. Dialogues on the Net. Power structures in asynchronous discussions in the context of a web based teacher training course. 2009.
48. Hagström, Birthe. Kompletterande anknytningsperson på förskola. 2010.
49. Jönsson, Lena. Elevers bilder av skolan. Vad elever berättar om och hur lärare och lärarstudenter reflekterar och samtalar om skolan utifrån elevers bilder. 2010.
50. Nilsson, Elisabet M. Simulated "real" worlds. Actions mediated through computer game play in science education. 2010.
51. Olsson Jers, Cecilia. Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos. 2010.
52. Leijon, Marie. Att spåra tecken på lärande. Mediareception som pedagogisk form och multimodalt meningsskapande över tid. 2010.
54. Horck, Jan. Meeting diversities in maritime education. A blend from World Maritime University. 2010.
55. Londos, Mikael. Spelet på fältet. Relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid. 2010.
56. Christensen, Jonas. A profession in change – a development ecology perspective. 2010.
57. Amhag, Lisbeth. Mellan jag och andra. Nätbaserade studentdialoger med argumentering och responsivande för lärande. 2010.
58. Svensson, Anna-Karin. Lärarstudenters berättelser om läsning. Från tidig barndom till mötet med lärarutbildningen. 2011.
59. Löf, Camilla. Med livet på schemat. Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen. 2011.
60. Hansson, Fredrik. På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne. 2011.
61. Schenker, Katarina. På spaning efter idrottsdidaktik. 2011.
62. Larsson, Pia Nygård. Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass. 2011.
63. Palla, Linda. Med blicken på barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik. 2011.

64. Lundström, Mats. Decision-making in health issues. Teenagers' use of science and other discourses. 2011.
65. Dahlbeck, Johan. On childhood and the good will. Thoughts on ethics and early childhood education. 2012.
66. Jobér, Anna. Social class in science class. 2012.
67. Östlund, Daniel. Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik. 2012.
68. Balan, Andreia. Assessment for learning. A case study in mathematics education. 2012.
69. Linge, Anna. Svängrum – för en kreativ musikpedagogik. 2013.
70. Sjöstedt, Bengt. Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid. Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier. 2013.
71. Holmberg, Ylva. Musikskap. Musikstunders didaktik i förskolepraktiker. 2014.
72. Lilja, Peter. Negotiating teacher professionalism. On the symbolic politics of Sweden's teacher unions. 2014.
73. Kouns, Maria. Beskriv med ord. Fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet. 2014.
74. Magnusson, Petra. Meningsskapandets möjligheter. Multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan. 2014.
75. Serder, Margareta. Möten med PISA. Kunskapsmätning som samspel mellan elever och provuppgifter i och om naturvetenskap. 2015.
76. Hasslöf, Helen. The educational challenge in 'Education for sustainable development'. Qualification, social change and the political. 2015.
77. Nordén, Birgitta. Learning and teaching sustainable development in global-local contexts. 2016.
78. Leden, Lotta. Black & white or shades of grey. Teachers' perspectives on the role of nature of science in compulsory school science teaching. 2017.
79. Segerby, Cecilia. Supporting mathematical reasoning through reading and writing in mathematics. Making the implicit explicit. 2017.
80. Thavenius, Marie. Liv i texten. Om litteraturläsningen i en svensklärarytbildning. 2017.
81. Kotte, Elaine. Inkluderande undervisning. Lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv. 2017.
82. Andersson, Helena. Möten där vi blir sedda – En studie om elevers engagemang i skolan. 2017.
83. Lindgren, Therese. Föränderlig tillblivelse. Figurationen av det posthumana förskolebarnet. 2018.
84. Walldén, Robert. Genom genrens lins. Pedagogisk kommunikation i tidigare skolår. 2019.
85. Rubin, Maria. Språkliga redskap – språklig beredskap. En praktknära studie om elevers ämnesspråkliga deltagande i ljuset av inkluderande undervisning. 2019.

86. Karlsson, Annika. Det flerspråkiga NO-klassrummet. En studie om translanguaging som läranderesurs i ett NO-klassrum. 2019.
87. Schulin, Simon. Livslang læring og livslang vejledning - en kompetencediskurs. Dannelse og kompetence som sprog og policy i Norge, Sverige og Danmark. 2019.
88. Lindh, Christina. I skrivandets spår. Elever skriver i SO. 2019.
89. Ryan, Ulrika. Mathematics classroom talk in a migrating world. Synthesizing epistemological dimensions. 2019.
90. Lundberg, Adrian. Viewpoints about Educational Language Policies: Multilingualism in Sweden and Switzerland. 2020.
91. Delacour, Laurence. Förskollärare och det önskvärda matematiska barnet. Förväntningar och diskurser i förskolepraktik. 2020.
92. Nilsson Sjöberg, Mattias. Relationär pedagogik – för ett sannare liv. En essäistisk sammanläggning om dys/funktionell uppfostran: exemplet ADHD. 2020.
93. Yarova, Olena. Narrating Humanity: Children's Literature and Global Citizenship Education. 2021.
94. Sjöblom, Marie. Promoting mathematical dialogue: students' and teachers' listening, questioning and participation. 2022.
95. Wilinger, Henriikka. Att bli en på svenska läsande människa? Flerspråkiga högutbildade vuxnas skönlitterära läspraktiker. 2022.
96. Svensson, Christina. Undervisningsutvecklande professionsutbildning för blivande och verksamma matematiklärare. 2022.
97. Norefalk, Christian. What the Right to Education Is, and What It Ought to Be: Towards a Social Ontology of Education as a Human Right. 2022
98. Klefbeck, K. Att få tillträde till lärarprocesser - Professionell utveckling för lärare som undervisar elever med intellektuell funktionsnedsättning och autism i grundsärskolan. 2022.
99. Plantin Ewe, L. Lärares relationskompetens i möte med elever med ADHD. 2022.
100. Lelinge, Bali. Kollaborativ professionell utveckling för innehållsinkluderande undervisning – praktikutvecklande klassrumsforskning. 2022.
101. Petersson-Bloom, Linda. Equity in Education for Autistic Students – Professional Learning to Accommodate Inclusive Education. 2022.
102. Sjunnesson, Helena. Från mäta till möta. Elevers och lärares uppfattningar och erfarenheter av olika bedömningspraktiker. 2022.
103. Von Knorring, Anna Irma. Utforskande meningsskapande i SVA-undervisning via digital teknik – en etnografisk fallstudie om nyanalända lågstadielevs digitala meningsskapande i svenska som andraspråk. 2022.
104. Söderling, Maria. Elever erfar och representerar världen visuellt. En utforskande studie om hur mellanstadieelever skapar mening genom fotografi. 2024.

### **Doctoral Dissertations published elsewhere**

Ullström, Sten-Olof: Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium. 2002. (Nr 1 i avhandlingsserien.)

Ulfgard, Maria: För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 78). Stockholm: B. Wahlströms. 2002. (Nr 2 i avhandlingsserien.)

Ursing, Anna-Maria: Fantastiska fröknar. Studier av lärarinnegestalter i svensk skönlitteratur. Eslöv: Östlings Bokförlag Symposium. 2004. (Nr 16 i avhandlingsserien.)

Gustafson, Niklas: Lärare i en ny tid. Om grundskolelärares förhandlingar av professionella identiteter. Umeå: Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA). 201. (Nr 53 i avhandlingsserien)









Vilken betydelse har uttrycksätt för elevers möjligheter att skapa mening? Vi lever i en tid då bilder blir allt viktigare, och då digitaliseringen förändrar förutsättningar för kommunikation och lärande. I avhandlingen *Elever erfar och representerar världen visuellt* riktas fokus mot en av de möjligheter för meningsskapande som tillgängliggjorts för undervisning: meningsskapande genom fotografi.

I ett nära samarbete med en grupp mellanstadielärare i Burlövs kommun har Maria Söderling utforskat hur elever skapar mening genom fotografi när de arbetar med uppgifter som "Vad är makt?", "Vad gör dig glad?" och argumenterar visuellt för vilka förändringar de vill göra på sin skola.

Resultaten pekar exempelvis på att eleverna upplever en hög grad av agens när de representerar aspekter av världen genom att fotografera och redigera. Vidare visar analyserna att när eleverna fotograferar och redigerar uppstår möjligheter för dem att förändra sin förståelse samt att röra sig mellan olika positioner och perspektiv. Det framkommer också att även om eleverna visar en vilja att dela sitt arbete med andra genom att se och visa kan det vara en utmaning att skapa sammanhang i vilka elevers fotografier utgör utgångspunkter för undervisning. Söderling pekar på betydelsen av att utveckla en praktik som möjliggör för elever att erfarra fotografier med andra elevers ögon samt utveckla en beredskap för att undersöka relationen mellan fotografiet som representation och vad det representerar. Att helt enkelt utveckla en förmåga och vilja att se bortom det de först tror sig se.

Maria Söderling är sedan 2016 anställd som lektor med fokus på literacyutveckling i Burlövs kommun. Avhandlingen är skriven i forskningsutbildningsämnet språk- och litteraturredaktik inom ramen för forskarskolan Lärande i mångkulturella samhällskontexter vid Malmö universitet.



**MALMÖ UNIVERSITY PRESS**  
**205 06 MALMÖ, SWEDEN**  
**MAU.SE**

ISBN 978-91-7877-448-7  
ISSN 1651-4513  
DOI 10.24834/isbn.9789178774494