



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Om man inte tror på sig själv så funkar det typ inte”

En kvalitativ studie om självförtroende och
risktagande i gymnasieskolans
bildundervisning

Tilda Ottosson
Ämneslärarprogrammet BildBild



Uppsats/Examensarbete: 30 hp
Kurs: LGBD1A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2023
Handledare: Marie-Louise Hansson Stenhammar
Examinator: Beatrice Persson
Kod: VT23-6700-002-LGBD1A

Nyckelord: självförtroende, risktagande, kreativa arbetsprocesser, bildundervisning, betyg

Abstract

Inom de gymnasieskolans estetiska ämnen såsom bild, förväntas eleverna visa på förmågor såsom idérikedom, problemlösning och experimenterande för att finna nyskapande lösningar och nya perspektiv. Eleverna förväntas således att engagera sig i risktagande genom att testa nya ovana material, tekniker och uttryck. Arbetet har haft stort fokus på elevers självförtroende i förhållande till risktagande och dess eventuella påverkan i vilken utsträckning eleverna vågar ta risker. Därför har det även varit av intresse att studera bildlärares tankar kring och tillvägagångssätt huruvida de stöttar elevernas självförtroende i de kreativa arbetsprocesserna. Vidare har ett delsyfte varit att studera betygens påverkan på elevernas risktagande inom de estetiska ämnena. För att undersöka den problematik som kan uppstå när elevernas sviktande självförtroende påverkar engagemanget i risktagande har Gert J. Biestas begrepp *kvalificering*, *socialisering* och *subjektifiering* använts. Dessutom har Biestas tolkning av filosofen John Deweys pragmatism använts för att tolka det interaktiva samspelet i klassrummet samt den handledning som bildlärares kontinuerligt gav eleverna i deras kreativa arbetsprocesser. Studien visade bland annat att ett starkt självförtroende hos elever gör dem mer benägna att ta risker för att våga söka vidare perspektiv. Genom att låta eleverna engagera sig i kreativa arbetsprocesser tillåts eleverna att finna oväntade lösningar och nya perspektiv utanför kursmålen. Förutom att genom kvalificering låta elevernas kunskaper leda till konkreta kunskaper kan ett öppet lärande även ge utrymme för det oväntade. På så sätt kan elevernas subjektifiering bli möjlig där bland annat självförtroendet kan växa. Självförtroendet stärks framför allt genom den formativa bedömning som bildlärares ger genom den kontinuerliga handledningen. Ett ökat fokus på bedömning kan därför ha motsatt effekt. Genom att kombinera subjektifiering, socialisering och kvalificering i undervisningen kan eleverna stärkas på flera sätt än bara sina skolprestationer summerade i betyg.

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	2
1 Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	3
2 Bakgrund	1
2.1 Utbildningsvetenskaplig kontext	1
2.2 Ur bildämnets kursplan	1
2.1 Definition av självförtroende	2
2.2 Självförtroende uttryckt i läroplanen	3
2.3 Estetiskt lärande: kunskapande inom bildämnet.....	4
2.3.1 Kreativa arbetsprocesser	5
3 Tidigare forskning.....	7
3.1.1 Sökning och urval	7
3.1.2 Risktagande inom bildämnet.....	7
3.1.3 Elevers subjektskapande i bild- och mediaundervisning	8
3.1.4 Lärandeffekter av bildundervisning	9
3.1.5 Personlighetsförändring genom bildundervisning.....	9
3.1.6 Rhizomatiskt lärande	10
3.1.7 Sammanfattning av tidigare forskning	11
4 Teori	12
4.1 Kvalificering, socialisering och subjektifiering.....	12
4.2 Kommunikation och en utökad syn på pragmatismen.....	13
5 Metod.....	15
5.1 Kvalitativa studier.....	15
5.2 Urval av informanter.....	15
5.3 Intervju och observation	16
5.3.1 Den tematiskt öppna intervjun.....	17
5.4 Analys av empiriskt material	18
5.5 Validitet och reliabilitet	19
5.6 Etik.....	20
6 Resultat.....	22
6.1 Självförtroende ur ett elevperspektiv	22

6.1.1	Självförtroende ur ett lärarperspektiv	23
6.2	Rishtagande ur ett elevperspektiv	24
6.2.1	Rishtagande ur ett lärarperspektiv.....	25
6.3	Betyg ur ett elevperspektiv	26
6.3.1	Betyg ur ett lärarperspektiv	27
6.4	Handledningens funktion inom kreativa arbetsprocesser	28
6.4.1	Handledning i klassrummet.....	28
6.4.2	Handledning ur ett elevperspektiv	29
6.4.3	Handledning ur ett lärarperspektiv	30
6.4.4	Avslutande kommentar till temat självförtroende	31
7	Diskussion	32
7.1	Metoddiskussion	32
7.2	Självförtroendets eventuella betydelse i förhållande till rishtagande inom kreativa arbetsprocesser.....	33
7.3	Lärarens stödjande funktion i elevernas utveckling av självförtroende	36
7.4	Betygens eventuella påverkan på elevernas rishtagande inom kreativa arbetsprocesser.....	38
7.4.1	Förslag på vidare forskning.....	41
8	Litteraturlista	43
	Bilagor	45

1 Inledning

Inom bildämnet i gymnasieskolan förväntas eleverna inhämta och utveckla kunskaper om olika material såväl som skicklighet inom olika tekniker genom att ägna sig åt kreativa arbetsprocesser. Genom att driva kreativa arbetsprocesser och med ett konstnärligt förhållningssätt (Skolverket, 2022) ska eleverna utveckla sin förmåga att arbeta nytänkande, idérikt och med ett personligt uttryck. För att göra denna utveckling möjlig uttrycks en förväntan i bildämnets kursplan om att eleverna ska våga experimentera, arbeta problemlösande och dessutom ta ansvar. Att arbeta inom dessa arbetsprocesser kräver ofta ett risktagande eftersom eleverna ständigt förväntas söka nya lösningar, perspektiv och arbetsmetoder för att kunna arbeta nytänkande och därmed lämna det invanda och trygga. Risken uppstår när eleverna förväntas anamma nya material och tekniker eftersom det kan resultera i vad eleven uppfattar som ett misslyckande om resultatet inte blir som förväntat. Detta kräver i sin tur mod och tilltro till den egna förmågan i form av självförtroende för att eleverna ska våga ta dessa risker i sitt kreativa skapande.

Egna upplevelser och observationer

Som blivande gymnasielärare i bild har jag fått möjlighet att ta del av elevernas kreativa arbetsprocesser genom att undervisa såväl under min verksamhetsförlagda undervisning (VFU) som under perioder av vikariat. När jag vikarierade på den gymnasieskola jag själv gick min gymnasieutbildning, på skolans bild-och formprogram, upplevde jag att vissa elever gärna undvek att ta risker genom att utforska nya material och tekniker med rädsla för att misslyckas. Särskilt en elev uttryckte starkt motstånd och frustration när hen inte tilläts arbeta med de tekniker som hen föredrog och dessutom redan var mycket skicklig i. Min kollega beskrev detta motstånd som mycket problematiskt eftersom en så pass stor del av bildämnets olika kursmål rör elevernas förmåga att arbeta nyskapande och experimenterande inom de kreativa arbetsprocesserna. Efter vår diskussion kom vi fram till att brist på självförtroende, dvs brist på tilltro till den egna förmågan, hos eleven var en möjlig bidragande faktor till motståndet gentemot kreativt risktagande.

Risktagande i förhållande till betygen: en paradox

Under en tidigare förberedande kurs på Göteborgs Universitet inför detta examensarbete skrev jag en populärvetenskaplig artikel. I samband med denna artikel genomförde jag en mindre empirisk studie där två gymnasielärare i bild intervjuades. Artikeln hade som *syfte att*

diskutera elevernas självförtroende i förhållande till skapandeprocesser inom bildämnet.

Denna ingång diskuterades i relation till risktagande. Vidare rörde mina frågeställning självförtroendets vikt i elevernas kreativa processer samt hur bildläraren kunde gå till väga för att stötta eleven när motstånd och frustration uppstod i samband med dessa processer. Min slutsats i artikeln var att eleverna mycket väl kunde ägna sig åt kreativa processer på ett experimenterande och ansvarsfullt sätt utan att ha ett starkt självförtroende. Det framkom även att lärarnas kontinuerliga handledning till eleverna var av stor betydelse för att eleverna skulle kunna jobba problemlösande och se nya perspektiv samtidigt som handledningen var viktig för att eleverna skulle få syn på sitt eget lärande. Detta var av stor betydelse eftersom gymnasieskolans läroplan uttrycker att läraren har som uppdrag att stärka elevernas självförtroende (Skolverket, 2022).

Något som tydligt framkom i mitt tidigare arbete som beskrivs ovan, var den paradox som uppstod mellan elevernas risktagande i förhållande till betygen. Att som elev ägna sig åt kreativa arbetsprocesser kräver alltså ofta ett risktagande för att få syn på nya perspektiv och därmed erhålla mer öppna kunskaper. För betyget A i (i kursen bild och form 1b) bildämnets kunskapskrav uttrycks en önskan om att eleven ska experimentera, ta risker och finna oväntade lösningar på problem. Eleverna måste alltså ägna sig åt risktagande för att uppnå de högre betygen i bildämnet. Dock framgick det i min artikel att eleverna ofta drog sig för att ta risker med rädsla för att misslyckas och därmed inte få ett högt betyg. Enligt min uppfattning uppstår alltså en motsättning där betygen blir till en motfaktor. Marner (2005) beskriver att skolans uppdrag är att lära eleven att vara problemlösande och kreativ. Läraren har som uppgift att skapa lärandesituationer där oväntade upptäckter kan göras av eleven vilka inte alltid är förankrade i styrdokumentens lärandemål. Trots detta, menar Marner (2005) att sociala situationer påverkar synen på vad kreativiteten ska resultera i och hur den ska användas. Exempel på detta är begränsande ämnesdefinitioner och betygssystemet vilka använder kreativiteten för att söka "rätt svar". Dock menar Marner (2005) att absolut frihet i de kreativa arbetsprocesserna inte är eftersträvansvärt utan kreativiteten snarare gynnas av begränsningar och problem. I likhet med ovan nämnda paradox kan betygens närvaro begränsa resultatet av elevens lärande inom kreativa arbetsprocesser men samtidigt ge riktning i fråga om vilka förmågor eleven bör öva på. Risktagandet eleverna förväntas ägna sig åt blir således ett förutbestämt kunskapskrav vilket förankras i betygen. På samma gång har risktagandet som funktion att se till att eleverna utmanar sig själva i de kreativa arbetsprocesserna för att anamma oväntade lösningar och lärdomar.

Därför önskar jag att ytterligare undersöka självförtroendets betydelse i relation till det risktagande som eleverna förväntas anta igenom att ägna sig åt kreativa arbetsprocesser. Detta för att jag själv som blivande lärare samt andra lärare inom bilddidaktiken ska få insikt i vad de kreativa arbetsprocesserna innebär för eleverna och hur undervisningen kan utformas för att processerna ska bidra med flera olika kunskaper hos eleverna.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att utveckla kunskap om självförtroendets betydelse i förhållande till risktagande i kreativa arbetsprocesser. Eftersom läroplanen uttrycker att lärarna har till uppdrag att stärka elevernas självförtroende blir även syftet att utveckla förståelse om bildlärares stödande funktion i bildundervisningen. Ett delsyfte är att också undersöka relationen mellan risktagande i kreativa arbetsprocesser och betyg. Syftet leder mig till följande frågeställningar:

- Vad har elevernas självförtroende, om något, för betydelse i förhållande till risktagandet inom kreativa arbetsprocesser?
- Hur, och i så fall på vilka sätt, menar lärare att de stödjer elevernas utveckling av självförtroende?
- Kan, och i så fall hur påverkas, elevernas risktagande inom kreativa arbetsprocesser av betygen?

2 Bakgrund

Här presenteras den bakgrund som syfte och frågeställningar vilar mot. Inledningsvis presenteras hur kreativa arbetsprocesser återges i bildämnets kursplan följt av en definition av begreppet självförtroende ur ett pedagogiskt perspektiv. Vidare återges var begreppet självförtroende förekommer i gymnasieskolans läroplan Gy22. Slutligen görs ett försök att ringa in vad kreativa arbetsprocesser innebär samt vilken typ av kunskap som de kan resultera i.

2.1 Utbildningsvetenskaplig kontext

År 2000 inrättade regeringen en utbildningsvetenskaplig kommitté inom Vetenskapsrådet vilket resulterade i att utbildningsvetenskap som forskningsområde etablerades (Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Inledningsvis bedrevs den utbildningsvetenskapliga forskningen i anslutning till de lärarutbildningar som fanns i landet med motivationen om att fylla eventuella glapp inom den pedagogiska verksamheten. Numera är detta forskningsområde betraktat som ett grundforskningsråd där forskare från olika discipliner ingår. Vetenskapsrådet skriver själva att utbildningsvetenskaplig forskning kan röra allt ifrån undervisningens innehåll och mångfaldsaspekter inom skolan till livslångt lärande. Barajas, Forsberg & Wengström (2013) skriver att utbildningsvetenskap kan studeras ifrån humanistiska- och samhällsvetenskapliga perspektiv, men även medicinska. Inom forskningsområdet ingår forskning om utbildningssystem och kunskapsbildning vilket gör den relevant för praktiken. Därmed kan den utbildningsvetenskapliga forskningen beskrivas som praxisnära vilket innebär att forskningen har till uppgift att utveckla läraryrkets behov. Därför kan jag motivera mitt examensarbete efter detta behov eftersom jag önskar att bidra till kunskaper inom det utbildningsvetenskapliga fältet genom mitt examensarbete.

2.2 Ur bildämnets kursplan

I kursplanen för bildämnet i gymnasieskolan nämns flera olika färdigheter och kunskaper vilka eleven förväntas erhålla under sina tre år av gymnasiestudier. Förutom att utveckla kunskaper inom olika tekniker, material och konstgenrer uttrycks även en förväntan om att eleven ska kunna ta sig an kreativa arbetsprocesser på ett ansvarsfullt och nytänkande sätt:

Undervisningen ska erbjuda metoder som leder till att eleverna utvecklar en öppen attityd och förmåga till nytänkande, idérikedom och personligt uttryck. Dessutom ska eleverna ges möjlighet att utveckla förmåga att ta ansvar för och driva sina egna arbetsprocesser. [...] Förmåga att arbeta nytänkande, idérikt och med personligt uttryck samt att arbeta i kreativa processer. Förståelse av vad ett konstnärligt förhållningssätt innebär. (Skolverket, 2022)

Inom bildämnet ryms flertalet kurser varav alla nämner arbete med konstnärliga processer som ett av kursmålen. Dessutom förekommer begrepp som *problemlösning*, *experimenterande* och *idéproduktion* i samtliga betygskriterier. Till exempel nämns att eleven *använder med viss säkerhet olika metoder* samt *bearbetar och löser eleven enkla bildkonstruktionsproblem* och *experimenterar med viss säkerhet* som krav för att uppnå betyget E i kursen *Bild och form 1b* (Skolverket, 2022).

2.1 Definition av självförtroende

I sin rapport försöker Öien (1996) redogöra för begreppet självförtroende genom att diskutera begreppet i relation till den då aktuella inlärningsforskningen. Öien (1996) uttrycker tidigt i sin rapport vikten av att som lärare engagera sig i elevens personliga utveckling. En av Öiens (s. 19, 1996) teser är bland annat att *den viktigaste enskilda faktorn för elevernas positiva prestationer i skolans arbete är deras självförtroende*. Öien (1996) finner främst stöd för begreppets framväxt i den *symboliska interaktionismen* vilken är sprungen ur den socialpsykologiska traditionen. Inom den symboliska interaktionismen anses självuppfattningen uppstå genom vår uppfattning av hur andra människor ser på oss. Centralt i denna teori är samspelet mellan människor där kommunikationen utgör en viktig källa. Den symboliska interaktionismen kan även kallas *social speglingsteori* eftersom den framhåller att självuppfattningen och identiteten uppstår när vi speglar oss i hur omvärlden reagerar på vårt beteende. Öien (1996) menar att den socialpsykologiska och interaktionistiska utgångspunkten är relevanta att ta stöd i när det kommer till elevens utveckling i pedagogiska sammanhang. Detta eftersom både denna psykologiska inriktning och didaktiken berör samspelet mellan människor, till exempel samspelet mellan lärare-elev och elev-elev. Bland annat förklarar Öien (1996) att kravet på social interaktion och att som elev kunna fungera socialt uppstår i flertalet situationer i skolan. Allt ifrån att lyssna på lärare och kompromissa men även ta ansvar och driva sina egna idéer framåt. Här menar Öien (1996) att det krävs såväl social kompetens som självförtroende. Huruvida eleverna lyckas med detta påverkar i sin tur prestationerna i skolan.

I sin litteraturstudie försöker Öien (1996) dessutom förklara skillnaden mellan begreppen självförtroende och självkänsla. Öien (1996) noterar den förvirring som kan uppstå i användandet av de olika "självbegreppen" såsom självuppfattning, självförtroende och självkänsla. Begreppet självförtroende definieras här som en *stark tilltro till den egna förmågan*. Medan *självkänsla* snarare handlar om en medvetenhet om den egna personlighetens värde (s. 33, 1996). Självuppfattning kopplar Öien (1996) i en pedagogisk kontext till elevens prestationer i skolan. Begreppet anses här vara tätt sammanbundet med elevens uppfattning om den egna kompetensen och huruvida denna bedöms genom prestationer och betyg. Sambandet mellan prestationer i skolan och självuppfattning beror enligt Öien (s.77, 1996) på "kausal cirkularitet". En elevs goda prestationer leder till en god självuppfattning vilket i sin tur leder vidare till ännu bättre prestationer. Negativ självuppfattning orsakar på så sätt det motsatta.

Slutligen drar Öien (1996) slutsatsen att begreppet självförtroende består av tre olika aspekter. Den första aspekten kallar Öien för *tilltro på den egna förmågan* vilket handlar om insikten om att man som individ är kapabel att påverka, förstå och ta ansvar. Andra aspekten handlar om att *acceptera sig själv* vilket berör känslan av att duga och att det är okej att misslyckas. Den tredje och sista aspekten berör förmågan att *våga* där eleven vågar pröva nya saker, vågar misslyckas men även vågar att kommunicera åsikter och känslor.

2.2 Självförtroende uttryckt i läroplanen

Begreppet självförtroende återfinns i läroplanen för gymnasieskolan på ett fåtal ställen. Under rubriken Gymnasieskolans uppdrag nämns självförtroende i förhållande till begreppen *kreativitet* och *ansvar* vilket liknar bildämnets kursmål:

Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja att pröva och omsätta idéer i handling och att lösa problem. Alla elever ska få utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar och att arbeta både självständigt och tillsammans med andra. (Skolverket 2022)

Längre ner i läroplanen, under rubriken *Kunskaper och lärande*, beskrivs elevens erhållande av kunskaper som en bidragande faktor till personlig utveckling och därmed en tro på den egna förmågan:

Varje elev ska få stimulans att växa med uppgifterna och möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar. Varje elev ska möta respekt för sin person och sitt arbete. Eleverna ska bli medvetna om att nya kunskaper och insikter är förutsättningar för personlig utveckling. Detta ska syfta till att grundlägga en positiv inställning till lärande och att återskapa en sådan inställning hos elever med negativa skolerfarenheter. Skolan ska stärka elevernas tro på sig själva och på framtiden. (Skolverket, 2022)

Vidare i läroplanen förekommer riktlinjer där läraren bland annat förväntas *stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära* men även *stimulera, handleda och stödja eleven och ge extra anpassningar eller särskilt stöd till elever i svårigheter* (Skolverket, 2022). Hur självförtroende som begrepp definieras och hur läraren ska gå till väga för att bygga självförtroende i eleven beskrivs inte i styrdokumentet. Vad som dock blir tydligt är att självförtroendet här skrivs samman med kunskapsbegreppet och därmed elevens förmåga att inhämta och omsätta kunskap.

2.3 Estetiskt lärande: kunskapande inom bildämnet

För att ringa in vad att ägna sig åt kreativa arbetsprocesser innebär kommer jag här att redogöra för Lindströms (2012) konceptuella ramverk för vad estetiskt lärande är. Detta ramverk indelat i två aspekter, mål och medel, anser jag beskriver vad och hur innehållet kan se ut och hur kunskap kan värvas inom bildundervisningen. Lindström (2012) poängterar tidigt i sin artikel att undervisning i bild innebär ett slags ”in-depth learning”, det vill säga att undervisningen inte enbart fokuserar på konst utan även berör flera andra aspekter i läroplanen. För att konkretisera den estetiska lärprocessen har Lindström (2012) alltså skapat ett ramverk indelat i två aspekter: mål och medel. Målen beskrivs som antingen konvergenta eller divergenta. Det konvergenta lärandet ter sig målinriktat medan det divergenta lärandet har en mer utforskande art. Medlen i den estetiska lärprocessen beskriver Lindström (2012) som mediespecifika eller medieneutrala. Att arbeta mediespecifikt kan till exempel röra sig om att lära ut konkreta kunskaper såsom en dans eller algebra. Medieneutral lärandet framhåller snarare vad Lindström kallar för instrumentella aspekter av lärande vilket kan innebära akademiska prestationer och personlig utveckling. För att ytterligare beskriva vad målens olika karaktär ger Lindström exempel på vad konvergenta eller divergenta mål kan innebära. När undervisningen har till syfte att lära ut kunskaper som redan är givna på förhand, såsom att blanda färger, rita perspektiv och anamma ett ämnesriktigt språk, är målet konvergent. Dessa mål berör alltså grundläggande kunskaper inom bildämnet. Följande utdrag ur bildämnets kursmål illustrerar sådana kunskaper:

Grundläggande kompositionstraditioner för två- och tredimensionella bilder samt färglära. [...] Bildspråkliga grundbegrepp och deras användbarhet i praktiskt bildarbete. [...] Gestaltande bildarbete i två- och tredimensionella tekniker i nya och traditionella material, metoder och medier. Bildens uttrycksmedel, till exempel linje, form, färg, ljus och skugga, och hur de hänger samman med det färdiga bilduttrycket. (Skolverket, 2022)

Men när bildundervisningen i stället syftar till att eleverna ska kunna uppnå något nytt och icke givet på förhand är målen divergenta. De divergenta målen rör sig snarare i det oväntade där kreativiteten används av eleven för att finna nya perspektiv i sitt skapande. När nya perspektiv har uppstått genom divergent tänkande är det därför lägligt att se över sina konvergenta kunskaper för att kunna avgöra vilka metoder som är bäst för att lösa uppgiften. Mål och medel kan därmed paras ihop med varandra i fyra olika konstellationer. På så sätt uppstår de olika aspekterna av estetiska läroprocesser: att lära *med*, *om*, *i* och *genom* bild. Att lära *med bild* innebär att arbeta med bilders funktion bortom det dekorativa. Grundkunskaper inom bild och kännedom om olika konstgenrer rör sig inom läran *om bild*. Eleverna arbetar *i bild* om de uppmanas att experimentera, förmedla budskap och uttrycka stämningar i sitt skapande. Mer abstrakt kan eleverna så småningom utveckla nya tankesätt tack vare att lära sig *genom bild*. Exempel på sådana tankesätt kan vara förmågan att reflektera, observera och dra kopplingar.

2.3.1 Kreativa arbetsprocesser

Marner (s.131, 2005) menar att begreppet estetiska läroprocesser syftar på att lärandet och estetiska verksamheter har något gemensamt. Estetiska läroprocesser är kunskapsprocesser och därför precis lika relevanta för lärandet som i andra ämnen. Notera att begreppet används på olika sätt, t.ex *estetiskt lärande*, *kreativa läroprocesser* och *kreativa arbetsprocesser*, men gemensamt för de olika begreppen är att de på lärandeprocesser genom estetiska praktiker. Att skapa mening är något som Marner (2005) betonar är centralt för de estetiska läroprocesserna. Eleven betraktas som medskapare inom de kreativa arbetsprocesserna i stället för en passiv behållare av förutbestämd kunskap. Skolan har till uppgift att skapa mening för eleven samtidigt som den ska lära eleven att vara problemlösande och kreativ vilket är två centrala begrepp i det divergenta lärandet (Lindström, 2012). Precis som i det divergenta lärandet förklarar Marner (2005) att läraren har till uppgift att iscensätta lärandesituationer som ger plats åt de oväntade upptäckterna och meningsskapandet vilka inte alltid är förankrade i styrdokumentens kunskapsmål. Marner (2005) menar nämligen att kunskapandet är en social

process i dialog mellan lärare och elev där dialogen präglas av engagemang och bidrar till oväntade upptäckter. Genom att ägna sig åt kreativa arbetsprocesser deltar alltså läraren och eleven i kommunikativa processer för att tillsammans skapa mening och problematisera. Dock poängterar Marner (2005) att dessa processer inte är helt fria från risker. För det första kan en dialog präglas av en mindre bra personkemi. Att delta i en dialog kan leda till missförstånd, kritik och sårade känslor. För det andra kan en *överdriven subjektivitet bli ett hinder* (s.31, 2005). Identiteten är alltså inte statisk utan förändras i mötet med andra människor. Med detta menar Marner (2005) att kreativiteten är intersubjektiv, dvs att det finns en delad uppfattning om vad kreativitet innebär. Dessutom kan andra hinder för kreativiteten uppstå. Exempel på hinder är normer inom skolan, lärarens uppfattning och dåligt skolklimat mellan eleverna (Marner, 2005). Vidare ser Marner (2005) att begränsande ämnesdefinitioner och att betygssystemet bidrar till att kreativiteten används för att söka "rätta svar". Precis som Lindström (2012) beskriver kan fasta kunskapsmål ha en begränsande funktion. Dock menar Marner (2005) att synen på kreativitet som ett fritt och autonomt skapande befriat från normer och regler är svårt att uppnå eller rent av problematiskt. För om kreativiteten nu betraktas som en intersubjektiv interaktion betyder det att den inte är befriad från intentioner. Det fria skapandet är alltså inte befriad från intentioner eftersom materialen i fråga samt synen på vad kreativitet innebär alltid vilar mot en norm (Marner 2005).

Kulturen och den sociala situationer som det fritt skapande subjektet befinner sig i påverkar synen på hur kreativiteten bör användas och vad den bör resultera i. Vad som upplevs som en kreativ och originell lösning för den ena behöver alltså inte uppfattas som kreativ för den andre. Läraren kan därför vara blind för det nya som har uppstått på grund av en redan definierad konception om vad konst och kreativitet är. Marner (2005) menar att en förändring kan ha skett i eleven utan att läraren får syn på detta. Dessutom poängterar Marner (2005) att kreativiteten gynnas av begränsningar och problem snarare än absolut frihet. Slutligen bör de estetiska läroprocesserna inte vara helt fria från rutiner och deras trygghet eftersom det kan vara utmattande och näst intill omöjligt att ständigt vara kreativ.

För att undvika förvirring kommer jag härmed att använda begreppet *kreativa arbetsprocesser* för att beskriva elevernas läroprocesser genom estetiska praktiker. Dels för att det finns så pass olika variationer av detta begrepp, dels för att *kreativa processer* förekommer i bildämnet kursplan.

3 Tidigare forskning

Under denna rubrik presenteras ett urval av tidigare forskning i form av vetenskapliga artiklar vilka är relevanta i förhållande till syfte och frågeställningar. Artiklarna är internationella med undantag för en nationell avhandling. Denna forskningsöversikt har som syfte att ringa in det bilddidaktiska fältet kring arbetets frågeställningar men även för att ge förslag på hur detta arbete kan docka i och vidareutveckla kunskapen inom bilddidaktiken.

3.1.1 Sökning och urval

För att ringa in det bilddidaktiska forskningsfältet kring mitt syfte och frågeställningar har jag sökt efter vetenskapliga artiklar att återge under rubriken tidigare forskning. Jag har främst använt Göteborgs Universitetsbiblioteks tjänst *GU Supersök* då jag är bevandrad i denna databas. Sökandet efter artiklar med sökordet *självförtroende* kopplat till bildämnet visade sig vara lite utav en återvändsgränd. Många av sökorden till exempel *risktagande*, *kreativa arbetsprocesser* och *självförtroende* har jag främst hittat i gymnasieskolans läroplan och bildämnets kursplan, men inte explicit i andra artiklar. Därför görs en ingående sammanfattning av utvalda relevanta artiklar under denna rubrik.

3.1.2 Risktagande inom bildämnet

I sin artikel kopplar D´Agnese (2018) pedagogen John Deweys tankar om demokrati, undersökning, erfarenhet och konst till begreppen mod, ovisshet och fantasi inom bildämnet. D´Agnese (2018) hänvisar till Deweys syn på risktagandet i lärandet som en möjlig koppling till ovissheten. Dewey menade att allt tänkande innebär en risk i sig och att visshet inte kan garanteras på förhand i till exempel lärandemål. Avsaknaden av visshet om vad kunskapen innebär leder i sin tur till sökandet efter nya perspektiv och möjligheter. Sökandet kräver därav mod enligt D´Agnese (2018). Det D´Agnese (2018) försöker visa på att den aktuella synen på kunskap och undervisning skiljer sig märkbart från denna mer öppna synen på lärandet. Att skolan, undervisningen och lärandet numera ingår i ett neo-liberalt ramverk med krav på mätbarhet och testresultat påverkar såväl lärare som elever. D´Agnese (s.317, 2018) beskriver Deweys syn på lärandet som ”a venture into the unknown” eftersom det lärande subjektet uppmanas att söka sig bortom den säkra och kända kunskapen för att söka svar i det större och okända. Problemet ligger i mätbarhetens krav på fasta och förutbestämda kunskaper eftersom detta krav reducerar möjligheten att engagera sig i denna riskfyllda tappning på lärandet. Men D´Agnese poängterar även den paradox som kan uppstå i synen på

lärandet som en oförutsägbar process då ett sådant lärande kräver att läraren skapar lärandesituationer som inte den ens själva kan kontrollera eller förutse. Även om läraren var förmögen att kontrollera undervisningens alla verktyg och situationer hade detta bidragit till en undervisning vilken inte hade gett plats åt det oväntade som Dewey yrkar för. Om skolan inte ska sträva efter ett lärande baserat på förutsägbara kunskaper bör den i stället alltså skapa situationer där eleverna får möjlighet att få syn på nya möjligheter i oväntade lärandetillfällen. Enligt Dewey är ett sådant lärande den långsamma vägen till kunskap eftersom denna mer långsamma och prövande väg till kunskap lätt bidrar till frustration och misstag. Slutligen konstaterar D'Agnesse att undervisningen inte borde ha som syfte att reproducera kunskaper utan borde i stället betraktas som en kreativ process där nya idéer, förhållningssätt och åsikter får utrymme att utvecklas.

3.1.3 Elevers subjektskapande i bild- och mediaundervisning

I sin avhandling undersöker Hellman (2017) de strukturerande villkoren för elevernas subjektskapande inom visuella ämnen såsom bild och media. I stället för att försöka ringa in elevperspektivet på subjektskapande har Hellman (2017) haft som syfte att lyfta fram skillnader mellan elevernas berättelser och uttrycksformer för att differentiera elevernas olika perspektiv. Avhandlingens fokus ligger på subjektets tillblivelse och rörelse samt på hur *institutionella maktordningar*, såsom skola och läroplan, påverkar subjektskapandet. Hellman (2017) förklarar att eleven som subjekt förändras och skapas genom sociala praktiker. Eftersom skolan som social praktik upprätthåller starka normer rättar sig eleverna efter dessa i hopp om att bli den ideala eleven. Genom de kunskaper som skolan producerar ges eleverna möjlighet att erhålla nya sätt att se och vara i omvärlden samtidigt som de får tillgång till nya subjektpositioneringar. Hellman (2017) poängterar att det som lärare är viktigt att vara medveten om att maktstrukturer har en ordnande och begränsade funktion samtidigt som undervisningen kan erbjuda eleverna möjligheter och transformativt lärande. Läraren måste i sin tur vara öppen för de tillfällen och situationer i undervisningen vilka möjliggör elevernas subjektskapande. Här menar Hellman (2017) att den estetiska praktiken och processen bidrar till nya sätt att se på världen tack vare dess demokratiserande potential. Tack vare den myriad av uttryck och innehåll som den estetiska undervisningen bistår eleverna med tillåts omvärldsreflektion där eleverna får möjlighet att ifrågasätta normer och föreställningar. Vidare föreslår Hellman (2017) att den estetiska undervisningen bör anamma ett mer experimenterande förhållningssätt i undervisningen för att kunna ge plats åt pedagogiska händelser. De pedagogiska händelserna beskriver Hellman (2017) som oväntade och som ett

resultat av de estetiska ämnenas möjlighet att koppla samman tankar och kroppar med ämnesdidaktiskt material, till exempel färger, lera och medieutrustning. Ur denna sammankoppling springer alltså nya tankar och perspektiv fram på ofta oväntade sätt vilket i sin tur leder till nya kunskaper och dessutom subjektskapande.

3.1.4 Lärandeffekter av bildundervisning

I sin forskningsöversikt sammanställer Roeye & Kim (2013) flertalet artiklar där bildämnets plats i skolan motiveras. Roeye & Kim (2013) konstaterar att bildämnet i den amerikanska skolan hotas av den pågående trenden av mätbarhet. Dock menar Roeye & Kim (2013) att även om bildämnet inte bidrar till att eleverna presterar bättre i standardiserade prov har det förmågan att bidra med andra positiva effekter hos eleverna. Bland annat kan bildämnet enligt författarna bidra till förbättrad mental hälsa, självförtroende och kreativitet hos eleverna. Men eftersom bildämnet påverkas av sociala och politiska influenser ser Roeye & Kim (2013) oroat på den trend där bildämnet får allt mindre plats till följd av att de ämnen som anses bidra till samhället ekonomiskt prioriteras. Dessutom ser Roeye & Kim (2013) att bildämnet i större utsträckning än andra ämnen tillåter eleverna att uttrycka sig själva och sin förståelse av omvärlden vilket i sin tur kan bidra till att eleverna blir mer ansvarstagande och delaktiga samhällsmedborgare. Självförtroende och emotionell stabilitet är ytterligare två positiva effekter av bildundervisningen som uttrycks i artikeln. Författarna drar en koppling mellan bildundervisningen och bildterapi med motiveringen att bildskapandet icke-verbala natur tillåter eleverna att både uttrycka och undersöka starka känslor. Vidare argumenterar Roeye & Kim (2013) för att skolan borde präglas av en mer kreativ miljö där eleverna får lov att experimentera utan kravet att uppnå ett redan på förhand givet resultat. Detta ska enligt författarna gjuta en mer positiv syn på skolan hos eleverna. Bildundervisningen bör därför ägna sig åt strategier där lärandet präglas av kritisk reflektion, improvisation och divergent tänkande. Slutligen vill Roeye & Kim (2013) motivera bildämnets plats i skolan genom att trycka på det samspel av expression och reflektion som bildundervisningen bidrar med. Detta är enligt författarna en viktig motvikt i en skola som idag präglas av mätbara kunskaper och standardiserade prov.

3.1.5 Personlighetsförändring genom bildundervisning

I Groszs m.fl. (2021) forskningsöversikt identifierades 36 olika experimentella och kvasi-experimentella artiklar om personlighetsförändringar hos eleverna genom bildundervisningen. Författarna menar att det ofta talas om att elevernas engagemang i bildundervisningen skulle

leda till eftersträvansvärda personlighetsförändringar, men att en mycket liten del av systematiska studier har genomförts för att bevisa detta. Grosz m.fl. (2021) menar att studierna trevande visar på att bildundervisningen kan främja personlighetsdrag såsom utåtvändhet och samvetsgrannhet men att lite belägg finns för att undervisningen skulle resultera i självkänsla hos eleverna. Vidare menar författarna att översiktens resultat visade på att bildundervisningen hade en större inverkan på elever i de lägre årskurserna än hos unga vuxna. Bland annat förklarar Grosz m.fl. (2021) att det finns debatt om att delta i estetisk undervisning skulle leda till önskade personlighetsdrag eftersom kreativ undervisning ofta kräver kommunikation, teamwork, förhandling och uttrycksfullhet av deltagarna. Fokuset i forskningsöversikten var att ringa in artiklar vilka fokuserade på känslomässig stabilitet, öppenhet och självkänsla som ett resultat av deltagande i bildundervisningen.

3.1.6 Rhizomatiskt lärande

Med utgångspunkt i Deleuze och Guattaris filosofi ämnar Johansson (2021) att ifrågasätta och vidareutveckla lärandebegreppet genom att introducera det nya begreppet *läring*. I artiklen gör Johansson (s.21, 2021) en kartografi över *lärandets strukturer och flyktlinjer* i den då aktuella läroplanen LGR11 för att utforska nya perspektiv på lärandet och dess dolda möjligheter. Begreppet läring beskrivs som en händelse var av Johansson (2021) drar slutsatsen att händelser kan förändra strukturen inom ett socialt fält, i det här fallet läroplanen. Både för att försöka förstå *vad* lära faktiskt innebär och möjliga perspektiv på vad det skulle innebära *att* lära. Genom att ta avstamp i Deleuze och Guattaris filosofi ser Johansson (2021) begreppet läring som en *rhizomatisk aktivitet* vilket innebär att lärandeprocessen ter sig mer öppen och mer benägen att söka nya oväntade upptäckter. Lärprocessen är på så sätt inte förutbestämd och kan därför inte alltid kopplas till lärandemål i läroplanen. Johansson (2021) drar slutsatsen att begreppet *lärande* syftar på en snävare syn på kunskap, vilket innebär att lärande är ett slags uppfyllande av det förutbestämda och kontrollerbara. Med introducerandet av begreppet läring rör sig lärandet snarare i ett problematiserande och engagemang i utmaningar. I och med denna slutsats blir lärandet betraktat som okontrollerbart och öppet vilket ger plats för icke mätbara kunskaper. Subjektet förses med nya möjligheter att se på världen, kunskapen och sig själv. Därmed befrias eleven från hierarkier vilka de kontrollerbara kunskaperna skapar. Det fritt växande subjektet får på så sätt engagera sig i lärandets komplexitet i stället för att söka tidseffektiva, redan på förhand bestämda kunskaper.

3.1.7 Sammanfattning av tidigare forskning

Gemensamt för de studiers resultat som presenteras ovan är bland annat bildundervisningens potential att bidra med viktiga egenskaper hos eleverna som ett resultat av engagemang i kreativ undervisning. Vidare talar artiklarna om det öppna och oförutsägbara lärandet som grundläggande för att elever ska kunna tillägna sig ett oförutsägbart och expanderande lärande vilket inte hämmas av förutbestämda och mätbara kunskapskrav. Eftersom få artiklar i nuläget explicit pratar om just elevernas självförtroende och dess möjliga påverkan i de kreativa arbetsprocesserna har det här arbetet ett vidare forskningssyfte att undersöka just detta i en bilddidaktisk kontext.

4 Teori

För att tolka det empiriska materialet används teorier och begrepp från den nederländska pedagogikprofessorn Gert J. Biestas två böcker *The Beautiful Risk of Education* (2013) samt *Letting Art Teach* (2017). Biestas teorier är relevanta i förhållande till arbetets syfte och frågeställningar eftersom de rör skapandet i undervisningen. För att ytterligare ta avstamp i en pedagogisk teori om lärandet utgår arbetet från Biestas tolkning av den amerikanska filosofen John Deweys pragmatism.

4.1 Kvalificering, socialisering och subjektifiering

Biesta (2013) argumenterar för att undervisningens processer och praktiker alltid bör verka inom tre överlappande domäner: kvalificering, socialisering och subjektifiering. *Kvalificering* rör de kunskaper, förmågor och värderingar som skolan har till syfte att lära eleverna. *Socialisering* berör elevernas varande och görande och handlar därmed om hur undervisningen kan bidra till att eleverna får tillträde till redan existerande traditioner. Den tredje och sista kategorin, *subjektifiering*, handlar om undervisningens påverkan på elevens subjektivitet. Med detta menar Biesta (2013) att denna kategori syftar på frigörelse och det ansvar som kommer med den friheten. För att skilja socialisering och subjektifiering åt förklarar Biesta (2013) att socialisering leder till ett inträde i redan existerande traditioner medan subjektifiering snarare handlar om ett varande som inte styrs av något förutbestämt. Subjektivitet kan därför inte vara något vi erhåller eller besitter utan beskrivs snarare som något vi förverkligar i oväntade, nya och öppna situationer. Därmed handlar subjektifieringen om hur ”nybörjare träder in i världen som unika individer” (Biesta, s.x, 2013). Risken i undervisningen menar Biesta (2013) realiseras när eleverna betraktas som handlingskraftiga och ansvarsfulla subjekt i stället för kontrollerbara och disciplinerade objekt. Med andra ord är det varken önskvärt eller möjligt att betrakta lärandet som en jämvikt mellan ”input” och ”output” (Biesta, s.1, 2013)

Biesta (2017) beskriver vad det innebär att existera som ett subjekt genom att förtydliga görandet. Att existera som ett subjekt innebär vad vi gör och inte gör, det vill säga *hur* vi är snarare än vilka vi *är*. Annorlunda uttryckt rör det sig om hur vi möter omvärlden och vad vi gör i detta möte. Biesta (2017) menar att det handlar om att bli sams med omvärlden och dess struktur snarare än att agera fritt på egen vilja. Därför används Biestas (2017) teori om motståndets funktion i undervisningen för att förklara elevernas ibland förekommande ovilja

att utöva risktagande i bildundervisningen. För att förstå motståndets uppkomst hos eleven måste vi även förstå undervisningen som en avbrytande akt. Biesta (2017) förklarar att när läraren visar, presenterar eller undervisar något nytt för eleven så avbryter vi även elevens mål. Det vill säga presenterar läraren något för eleven som omöjliggör att deras egna intentioner blir av största vikt. Konsten är enligt Biesta (2017) ett bra exempel på en avbrytande form utav lärande eftersom den erbjuder eleverna nya ingångar, tankställare och perspektiv vilka eleverna inte är beredda för. För att få eleven att föra en dialog med världen måste alltså läraren presentera kunskap så att eleven får möjlighet att lära sig från mötet med det oväntade.

4.2 Kommunikation och en utökad syn på pragmatismen

Den teori Biesta (2013) skriver fram kan vara svår att ringa in och sätta fingret på. Biesta (2013) själv försöker ringa in sin teori genom att förklara att allt skapande, undervisning inkluderat, är en dialog mellan de egna intentionerna och materialet i sig. Skapandet är därför en process där både intentionerna och materialet har en egen röst. Att båda rösterna behöver tas i beaktning gör undervisningen till den långsamma och svåra vägen. Biesta (2013) anmärker själv att argumentets logik i sin teori är mer kalejdoskopisk än linjär eftersom så pass många perspektiv presenteras. Detta resulterar i att Biestas (2013) pedagogiska teori kan vara något svår att sammanfatta och tillämpa. Biesta (2013) identifierar dock en grundpelare i sin teori: *coming into the world*. Ett grundproblem som Biesta (2013) syftar på är önskan att definiera vad subjektivitet innebär. Det Biesta (2013) menar är att undervisningssystemet tycks ha en strävan efter att förmedla sanningar kring människans natur till exempel definierar läroplanen flera egenskaper som eleverna förväntas värva genom undervisningen. Därför använder Biesta (2013) hellre begreppet *coming into the world* för att beskriva subjektiviteten som en händelse i stället för en inneboende egenskap. Bildundervisningen bör sträva efter att sätta eleverna i *dialog med världen*. Med detta menar Biesta (2017) att undervisningen borde ha som syfte att väcka elevernas önskan att vara med och i världen utan att placera sig själv i dess mittpunkt. Elever bör därför få möjligheten att genom sociala och materiella uttryck möta världen. Men för att detta ska bli möjligt poängterar Biesta (2017) att eleven bör betraktas som ett frigjort subjekt. Med andra ord blir eleven till ett kontrollerbart objekt om lärandet går ut på att eleven ska anamma redan förutbestämda kunskaper. Därmed är det upp till varje elev vad de gör med de kunskaper, färdigheter och lärdomar som de möter, eller inte möter, inom bildundervisningen. Biesta (2013) hänvisar till John Deweys tankar om

dialogens kreativa, öppna och praktiska funktion inom undervisningen. Med avstamp i Deweys pragmatism förespråkar Biesta (2013) en pedagogiskt relevant syn på dialogen vilken han kallar *dekonstruktiv pragmatism*. Inom Deweys pragmatism är deltagandet av stor betydelse varav kommunikationen försäkras deltagande genom en gemensam förståelse. Deltagande i undervisningen innebär på så sätt att alla deltagare är medvetna om det gemensamma målet (Biesta, 2013). För att möjliggöra detta deltagande bör undervisningen liknas vid en social miljö där deltagarnas aktiviteter associeras med varandra. Mening såsom kunskapande uppstår alltså inom dessa sociala interaktioner när gester, idéer och intryck får utlopp via kommunikationen. Kommunikationen kan därför inte ses som en överföring av information från A till B, dvs från lärare till elev. Undervisningen betraktar Dewey enligt Biesta (2013) något som elever och lärare tillsammans skapar genom en kommunikativ process. Biesta menar (s, 32, 2013) att Deweys filosofi har en inställning på lärandet där kommunikationen är central snarare än en elevcentrerad eller läroplans-centrerad syn. Med hänvisning till Deweys syn på lärandet förklarar Biesta (2013) att läraren bör betraktas både som en medskapande av lärandet samt som en lärande själv. Därmed föreslår Biesta (2013) att läraren har som främsta funktion att tillföra nya element och lärandesituationer för att lärandet ska bli möjligt.

Biestas (2013, 2017) teori om *subjektifiering* används i denna studie för att tolka den eventuella uppkomsten eller påverkan av elevens *självförtroende* inom *kreativa arbetsprocesser*. Därmed blir även frågan om *motstånd* relevant i fråga om elevens engagemang i *risktagande* inom bildundervisningen. Teorins fokus på det *interaktiva samspelet* i klassrummet kan som ovan nämnt vara relevant i frågan om lärarens arbete med att stärka självförtroendet hos eleverna genom *handledning*. Handledningens funktion kan därmed kopplas till Biestas (2017) tankar om undervisningens *avbrytande funktion* vilket i sin tur kan generera motstånd, det vill säga huruvida eleven är benägen att ta risker i sina kreativa arbetsprocesser eller ej.

5 Metod

Under denna rubrik beskrivs den metod som används för att samla in empiriska data till detta examensarbete. För att yrka för att examensarbetet utförts etiskt korrekt samt är tillförlitligt innehåller detta kapitel en beskrivning av textens validitet, reliabilitet och utförande enligt etiska forskningsprinciper. Kapitlet beskriver även den analysmetod som använts i arbetet för att analysera det empiriska materialet.

5.1 Kvalitativa studier

Alvesson & Skoldberg (s.17, 2008) menar att det inte är helt självklart hur kvalitativ metod ska beskrivas. En vanligt förekommande distinktion som görs mellan kvalitativ- och kvantitativ metod är huruvida det empiriska materialet är möjligt att standardisera eller ej. Författarna beskriver hur kvantitativa studier utgår ifrån forskarens idéer om möjliga kategorier och resulterar i data som sedan standardiseras. I kvalitativa studier däremot tar sig empirin öppen och mångtydig och tar i stället avstamp i *studiesubjektens perspektiv* (s.17, 2008). Vidare beskrivs kvalitativ forskning som en kontextbunden verksamhet, dvs försöker forskaren förstå och tolka de fenomen som uppstår genom att studera dem i deras naturliga omgivning. I mitt fall handlar det om att studera lärare och elevers tankar och praktiker i en skolkontext. Genom att undersöka dessa fenomen i deras naturliga miljö placeras betraktaren (jag) i världen jag studerar samtidigt som de tolkningar betraktaren gör av fenomenen *gör världen synlig*. Dock poängterar Alvesson & Skoldberg (2008) att kvalitativa studier ofta fokuserar på sociala interaktioner snarare än forskarens föreställningar och upplevelse av situationen. Innan man drar slutsatser om ”verkligheten” bör man som studerande fundera över det empiriska materialets betydelse och varför vissa tolkningar av detta material görs (Aspers, s.29, 2007).

5.2 Urval av informanter

Urvalet av informanter och skola gjordes efter tidigare erfarenheter av vikariat på samma skola. I gymnasieskolan studerar ca 1400 elever och ligger i en mellanstor stad. Skolan har en stark estetprofil eftersom den erbjuder ett estetprogram med inriktningarna konst-och design, teater, dans, media och musik. Efter godkännande från skolan rektor via mailkontakt blev nästa steg att få godkännande från de tre bildlärarna på skolan. Under de tre dagar som observationerna bedrevs i klassrummet blev eleverna tillfrågade om de ville delta i studien genom att intervjuas. Urvalet gjordes utefter de informanter som frivilligt uttryckte en önskan

om att delta. Samtliga deltagande elever studerar en Konst- och designinriktning på skolans estetprogram. Då elever i årskurs 1 och 3 undervisades i bild-och form under de dagar observationerna bedrevs resulterade det i ett urval där hälften av deltagarna går i årskurs 1 (fem stycken) och hälften går i årskurs 3 (fem stycken). Eftersom det skiljde sig markant i hur insatta eleverna var i kreativa arbetsprocesser beroende på vilken årskurs de gick i blev det relevant att samtala med lika många elever från årskurs ett och tre. Sammanlagt intervjuades tio elever. Alla deltagares namn har fingerats och namngetts efter alfabetets ordning, ABC och så vidare. Eleverna från årskurs 3 kallas i studien för Amanda, Benjamin, Cecilia, Denise och Erik. Eleverna från årskurs 1 kallas i studien för Fia, Gabriella, Holly, Irma och Jesse. Under de tre dagar som de empiriska studierna genomfördes arbetade informanterna i årskurs tre med att skapa interaktiv *street art* i grupp medan eleverna i årskurs ett skapande ljuslyktor i keramik. Samtliga tre bildlärare på skolan intervjuades för att få olika perspektiv och ingångar i de kategorier som samtalen kretsade kring. I studien går bildlärarna under de fingerade namnen Anna, Beatrice och Catrin. Anna och Beatrice undervisade främst eleverna i årskurs ett och två medan Catrin främst undervisade eleverna i årskurs tre. Därav kunde bildlärarna ge olika perspektiv kring de samtalsteman som förekom i intervjuerna beroende elevernas varierande kunskaper av kreativa arbetsprocesser baserat på vilken årskurs de gick i.

5.3 Intervju och observation

Pedagogisk skicklighet är något som Biesta (2013) menar bör vara en grundpelare inom läraryrket samt en aspekt att sträva efter i lärarutbildningen. En viktig faktor för att anamma denna skicklighet är enligt Biesta (s.136, 2013) att studera den i praktiken. Därför förespråkar Biesta (2013) observation av lärare i deras undervisning för att få syn på denna skicklighet. Dock blir inte den observerade lärares tankar och val synliga genom de handlingar de utför i klassrummet. Observationer bör därför kompletteras med intervjuer för att läraren ska kunna motivera sina pedagogiska val och sätta ord på sin skicklighet. Aspens (s.139, 2007) definierar intervjun som en slags *samtalsrelation* i vilken forskaren försöker skapa förståelse genom att samtala med studieobjektet. Det empiriska materialet skapas på så sätt när forskaren står i samtalskontakt med fältet. Precis som Biesta (2013) menar Aspens (2007) på att observationer bör stödjas med intervjuer för att verkligen skapa förståelse för vad som faktiskt observeras. Samtliga intervjuer och observationer har bedrivits på en gymnasieskola i Småland och dess estetiska program *Konst-och design* (tidigare kallat *Bild-och form*). Informanterna är elever och lärare som deltar i bild-och formundervisningen. För att stödja den data som samlats in

genom intervjuer har observationer genomförts av den bild-och formundervisning som bedrevs på den undersökta skolan under tre dagar. Stort fokus har varit på samspelet i klassrummet genom kommunikationen mellan lärare och elever samt elever emellan. Observationerna i kombination med intervjuer av bildlärarna kan därför var av stor vikt kan det komma till frågeställningen *Hur och i så fall på vilka sätt menar lärare att de stödjer elevernas utveckling av självförtroende?* Samspelet har varit av stort intresse med tanke på Biestas (2013) tankar om lärandet som en gemensam aktivitet där lärare och elever samlas runt ett gemensamt problem för att skapa mening tillsammans. Med tanke på syfte och frågeställningar har observationerna varit mindre effektiva att använda för att få syn på uttryck av självförtroende och risktagande i klassrummet. Detta eftersom självförtroende kan vara ett exempel på en inre upplevelse hos den studerade individen och därmed blir svårt att observera. Därför har observationer som ovan nämnt främst används för att studera samspelet i form av interaktion och handledning under lektionerna. Observationerna här därför haft stor betydelse för att få syn på hur bildlärarna rör sig och samtalar med eleverna under lektionerna. Men även för att observera hur eleverna samtalar med varandra under lektionerna. Min roll som observatör kan kallas *observerande deltagare*, eller *icke-deltagande observatör* (Christoffersen & Johannessen, s.75, 2015). Med detta menas att forskaren deltar lite i den studerade miljöns samspel förutom engagemang i samtal och intervjuer.

5.3.1 Den tematiskt öppna intervjun

För att samla in empiriskt material används i studien den kvalitativa intervjumetoden vilken Aspers (2007) kallar den *tematiskt öppna intervjun*. Den tematiskt öppna intervjun liknar enligt Aspers (s.139, 2007) samtalets logik eftersom den är *öppen för det konkreta fältet*. Valet av den tematiskt öppna intervjun minskar risken för att forskaren endast söker svar som bekräftar den egna förståelsehorisonten samtidigt som den möjliggör att oväntade svar från empirin kan motverka forskarens begränsande förförståelse inom ämnet. Samtalet centreras kring ett område som forskaren har fått kunskap om genom tidigare intervjuer och inläsning av litteratur. Tanken är alltså inte att få svar på en mängd olika förutbestämda frågor utan snarare att öppna upp för ett samtal mellan den intervjuade personen och forskaren kring ett valt område (Aspers, s.143, 2007). I min tematiskt öppna intervju har jag därför låtit samtalet kretsa kring följande teman: *självförtroende*, *risktagande*, *betyg* och *kreativa arbetsprocesser*. Dessa samtalsteman är hämtade från syfte och frågeställningar. Informanterna har fått möjlighet att utveckla sina egna tankar kring dessa teman allt eftersom frågorna kopplade till de olika teman uppstått mer eller mindre spontant i intervjuerna. Samtalen med eleverna

varade mellan 5–11 minuter medan intervjuerna med lärarna varade mellan 30–60 minuter. Samtliga samtal spelades in för att sedan transkriberas till löpande text.

5.4 Analys av empiriskt material

För att analysera det insamlade empiriska materialet har inspiration hämtats från tematisk analysmetod. Braun & Clarke (2022) beskriver *coding reliability* som en metod inom den tematiska analysen där kategorier och teman används som en input snarare än en output från det empiriska materialet. Teman eller kategorier som identifieras innan empiriska studier betraktas som ämnen i till exempel samtalet vilka sedan används för att summera studieobjektets svar kopplade till samtalstemat. Teman i sig står i nära relation till de frågor som används för att samla in data i förhållande till syfte och frågeställningar (Braun & Clarke, 2022). Det är sedan de olika samtalsteman som enar det insamlade materialet snarare än huruvida studiesubjekten har svarat någorlunda samstämmigt på frågorna. Den tematiska analysmetoden har därför varit användbar eftersom den tematiskt öppna intervjun (Aspers, 2007) har använts som insamlingsmetod. Färdiga teman, eller ämnen, har fungerat som input och underlag för samtliga intervjuer. Olika frågor i varierande ordning har kretsat kring ämnena *självförtroende*, *risktagande*, *betyg* och *kreativa arbetsprocesser* i samtalen med informanterna. De olika teman är alla kopplade till syfte och frågeställningar där de förekommer direkt. Efter att intervjuerna transkriberats har de sedan kodats utefter de ämnen som samtliga samtal har kretsat kring. Varje samtalsämne har tilldelats en färg för att med dessa kunna markera i de transkriberade samtalen var eventuella svar eller beröringspunkter förekommer. Nedan följer ett exempel med ett utdrag från en intervju med eleven Holly:

Jag: Då sviktade självförtroendet lite?

Holly: Då satt jag liksom där och gjorde ingenting tills hon kom och kollade liksom.

Jag: Hur var det?

Holly: Hmmm jag var ju sur så jag visste ju inte riktigt vad jag skulle göra för jag hade ju försökt liksom. Men sen så blev..när hon kom och hjälpte..jag tror att jag erkände för mig själv att jag behövde hjälp för jag ropade liksom på henne och bad om hjälp.

Jag: Så att be om hjälp är lika med att man inte klarar av det då i din värld?

Holly: Asså näe, men ibland så är det att man inte riktigt vet hur man ska skissa eller få upp en form då kan man ju alltid fråga vad dom tycker att man ska göra och då får man liksom känna av själv om det är rätt strategi. Men annars tycker jag även att man har en idé i huvudet, det är bara svårt att veta hur man ska få fram den idéen. Så jag skulle inte säga att man har misslyckats men kanske typ att man...att man kanske...hmm nämen att man vågar be om hjälp bara, det kan ju vara positivt för då lär man ju sig nytt också. Lär sig ett nytt sätt att tänka.

Noggranna sammanfattningar har sedan gjorts av informanternas svar i förhållande till varje samtalstema för att tydliggöra vad som faktiskt sades under respektive tema. Nedan följer ett exempel på sammanfattning efter färgkodning från intervjun ovan:

Självförtroende: upplever att självförtroendet kan svänga mycket, när det inte blir som hon vill ger hon upp och blir arg på sig själv, väljer att inte be om hjälp när det händer, erkände till slut att hon behövde hjälp då hon trots försök inte visste hur hon skulle ta sig vidare

Risktagande: lärarna har sagt att hon ska utmana sig mer men blir osäker på hur hon ska utmana sig själv i bestämda (konvergenta) uppgifter, vill gärna utmana sig själv men kan ändra dra sig till att jobba med det som känns tryggt, är inte rädd för att misslyckas då hon känner sig trygg i de olika konstformerna

Betyg: påverkas av sina betyg men känner att bördan är mindre i de estetiska ämnena eftersom hon känner sig mer trygg i dem och tycker att de är roliga

Kreativa arbetsprocesser: i de estetiska ämnena är det mer frihet och tillåtet att tänka själv till skillnad från andra ämnen, hon känner sig mer lugn och mer benägen att utmana sig själv i de estetiska ämnena, i andra ämnen ligger fokuset mer konkret på att veta och kunna, upplever att undervisningen är för lätt när grunderna introduceras eftersom hon redan är bekant med flera tekniker och material, upplever att lärarna inte direkt pratar om kreativa arbetsprocesser utan mer har genomgångar om tillvägagångssätt, att ha en idé i huvudet som ska aktualiseras kan vara svårt, att be om hjälp är viktigt för att komma vidare och bidrar dessutom till ett nytt sätt att tänka

Övrigt: bildämnet har lugnat ner i andra skolämnena, upplever att lärarna ibland ger felaktiga tips vid handledning, nämner en situation där hon gav upp helt och satt och väntade tills lärarna gav henne hjälp att komma vidare, när lärarna ger hjälp försöker hon avgöra själv om det är rätt strategi eller ej.

Den öppna intervjuformen har även möjliggjort för nya teman att ta form allt eftersom samtalet har fortlöpt, till exempel handledning som tema. I resultatet presenteras informanternas svar under de aktuella teman som rubriker där även de nya teman får ta plats.

5.5 Validitet och reliabilitet

Reliabilitet betyder tillförlitlighet och berör hur exakt och noggrann undersökningens data är (Christoffersen & Johannessen, 2015). Med andra ord har det här att göra med noggrannheten i vilken data som har använts, hur data samlats in och sedan bearbetats. Principen är att en upprepad mätning ska generera ett liknande resultat, det vill säga ett liknande resultat vid upprepad mätning är lika med hög tillförlitlighet (Barasjas, Forsberg & Wengström, 2013). Oklart formulerade frågor kan vara exempel på slumpfel vilka påverkar reliabiliteten. Samma teman har legat till grund i varje intervju men i olika former. Oavsett om frågorna i sig har varierat mellan intervjuerna har det varit av stort vikt att se till att informanterna har fått möjlighet att samtala kring de förbestämda teman. Teman i sig har alltid varit förankrade i arbetets syfte och frågeställningar för att se till att resultatet blir tillförlitligt. En viktig faktor för reliabilitet i detta arbete har varit att samtliga informanter har varit involverade i kreativa arbetsprocesser under den tid som observationer och intervjuer bedrivits. Hur arbetet

har gått till väga har redovisats tydligt och transparent för att arbetet ska kunna gå att upprepa metoden för att kunna uppnå ett liknande resultat.

När det kommer till validitet, det vill säga studiens giltighet, handlar det om att hur väl data representerar verkligheten (Christoffersen & Johannessen, 2015). Men även metodens förmåga att mäta det som är tänkt att mätas (Barajas, Forsberg, Wengström, 2013). I detta arbete har observationer stöttats med intervjuer för att få en så pass verklig representation av den studerade verkligheten som möjligt. För att observationerna ska stämma överens med den studerade verkligheten har visuella och audiella intryck redovisats för i fältanteckningar. Viktigt för validiteten i observationerna var att återge de händelser som skedde i klassrummet i stället för att låta intrycken färgas av mina egna tolkningar. Validiteten har dessutom stärkts genom att enbart använda ord hämtade från den aktuella kursplanen i bild för att använda som samtalssteman. Vidare har lärare och elever vilka ständigt är involverade i kreativa arbetsprocesser i skolans undervisning används som informanter. För att få en verklig bild av deras arbete har även en större mängd informanter av både elever såväl som lärare använts för att få olika perspektiv.

5.6 Etik

I enlighet med Vetenskapsrådets etiska riktlinjer och god forskningssed måste forskaren ta hänsyn till forskningsetiska principer med syftet att skydda individen som deltar i forskningen. Bland annat finns kravet att individen, det vill säga informanten, som deltagare i forskningen har rätt att bestämma över sitt eget deltagande (Christoffersen & Johannessen, 2015). Därför har samtliga informanter informerats om forskningens syfte, i det här fallet hur deras deltagande kommer att användas i detta examensarbete. Enligt samtyckeskravet har informanterna förmedlats att deras deltagande i studien är frivilligt och anonymt. Därmed har informanterna informerats om att deras deltagande enbart kommer att nyttjas för forskningsändamål i enlighet med nyttjandekravet. Samtliga informanter har skrivit under en medgivandeblankett (se bilaga) för att bekräfta att de har tagit del av informationen samt godkänna sitt deltagande. På blanketten har deltagarna dessutom fått möjligheten att skriva sin email för att få det färdiga examensarbetet skickat till sig för att kunna ta del av hur deras svar har använts. Skolan där studierna bedrivits samt informanternas namn förblir anonyma och går under fingerade namn i studien så att de ej går att identifiera. Cristoffersen & Johannessen (s.50, 2015) skriver att barn som ännu inte fyllt 18 kan själva välja att delta i

undersökningar utan vårdnadshavares tillstånd om de insamlade uppgifterna är av begränsad uppfattning och föga känsliga. Med godkännande från den berörda skolans rektor samt efter egen bedömning har fem utav 13 informanter som varit under 18 år fått delta i undersökningen efter att ha läst och skrivit under medgivandeblankett.

6 Resultat

Nedan presenteras det insamlade empiriska materialet där de transkriberade intervjuerna kategoriseras under rubriker kopplade till intervjuernas samtalsteman. Somliga citat från de transkriberade intervjuerna förekommer i resultatet för att visa på att resultatet är baserat på de faktiska svaren för intervjuerna men även för att låta citaten representera de röster och resonemang som förts i intervjuerna. Intervjusvaren under de olika teman varvas med fältanteckningar från observationer för att styrka svaren och ge dem en vidare klassrumskontext. Elev-och lärarperspektiv presenteras varannat under kategorierna. För att ytterligare koppla resultatredovisningen med resultatet presenteras frågeställningarna åter: *Vad har elevernas självförtroende om något för betydelse i förhållande till risktagandet inom kreativa arbetsprocesser? Hur och i så fall på vilka sätt menar lärare att de stödjer elevernas utveckling av självförtroende? Kan och i så fall hur påverkas elevernas risktagande inom kreativa arbetsprocesser av betygen?*

6.1 Självförtroende ur ett elevperspektiv

När Amanda (årskurs tre) tillfrågas om hon upplever att hennes självförtroende har påverkats inom bildämnet under gymnasietiden blir hon osäker. Amanda konstaterar att hon visserligen har kopplat bort rädslan för att misslyckas, att hon ser det som en del av den kreativa arbetsprocessen, men att hon är osäker på om det är hennes ålder, tidigare erfarenheter eller konsten i sig som har gjort henne mer självsäker. Hon anser att eftersom konsten betyder så mycket för henne blir det en viktig del av henne själv som ibland kan vara svår att visa upp för andras tyckande. Dock menar Amanda på att hon har utvecklats och blivit mer bekväm i sitt skapande vilket har resulterat i att hon vågar ta sig an nya material vilket leder till nya upptäckter. Benjamin som också studerar sitt tredje år på samma inriktning anser att man måste tro på sig själv för att framföra det som man vill uttrycka i sitt skapande. Även Benjamin är osäker på om självförtroende är något som växer fram med tiden men menar på att han blir säkrare på sig själv desto mer han gör och skapar. Cecilia (årskurs tre) anmärker i likhet med Benjamin att hon har blivit säkrare i sitt skapande och tror mer på sig själv eftersom hon upplever att de har fått öva mycket på olika material och uttryck under utbildningen. Vidare uttrycker Denise (årskurs tre) en starkare tilltro till sina idéer i skapandet men påpekar att hon inte riktigt har reflekterat över självförtroendet. När Erik tillfrågas om han tror mer på sig själv nu än i ettan konstaterar han att självförtroendet har utvecklats i takt med att han har fått utveckla sin egen konstnärliga teknik. Här poängterar Erik att utvecklas

sin kring konst är lika med att utvecklas som person och berättar att utbildningen har fått honom att inse att det estetiska är något som han verkligen kan känna sig trygg i. Gabriella går i årskurs ett och upplever att självförtroendet främst sviktar när hon jämför sig med andra i klassen som anser är skickligare än henne själv. Inställningen på att det kommer att bli bra och att inte ge upp är enligt Gabriella viktigt eftersom man måste tro på sig själv för att lyckas:

Jag: Men känner du att självförtroendet spelar in här någonstans? Att man liksom tror på sig själv?

Gabriella: Ja, för om man inte tror på sig själv då funkar det ju typ inte. Eller man måste ju typ tänka att det kommer att bli bra för om man bara ger upp så blir det ju inte bra.

Jag: Händer det att självförtroendet sviktar ibland?

Gabriella: Jaa, ibland så jämför man sig lite med de andra. Jag har inte testat jättemycket hemma ändå..i början så tänkte jag att "alla är så bra, alla kan jättemycket och går på kulturskola och det har inte jag gjort". Så då var det ju lite så. Men man får också tänka att det fortfarande är ett skolämne. Jag jämför mig inte med någon i SO typ. (Intervju med Gabriella)

Självförtroendet är något som Holly upplever kan svänga mycket när hon skapar vilket ofta leder till att hon helt enkelt ger upp i stället för att be bildläraren om hjälp. Irma (årskurs ett) uttrycker i likhet med Gabriella att självförtroendet påverkas när hon jämför sig med klasskompisarna vilket i sin tur resulterar i att hon ställer högre krav på sig själv. Jämförandet gör enligt Irma så att hon har svårt att tro på sig själv och därmed blir mindre nöjd med sina prestationer i de kreativa arbetsprocesserna. Jesse (årskurs ett) har också höga krav på sig själv men är osäker på om det påverkas av det egna självförtroendet.

6.1.1 Självförtroende ur ett lärarperspektiv

Anna är bildlärare på Konst-och designinriktningen och undervisar främst elever i årskurs ett och två på programmet. Självförtroende är inget som hon direkt brukar prata om med eleverna eftersom upplever att det är ett känsligt ämne hos eleverna. Somliga elever har ett starkare självförtroende än andra tack vare en stolthet över det egna personliga uttrycket menar Anna. Därför menar Anna att det är viktigt att skapa uppgifter som ger utrymme för eleverna att visa på sin egen unika stil men även att ge eleverna feedback kring denna:

Jag: Var ser du att självförtroende kommer in i det här?

Anna: Självförtroendet ligger i att kanske våga göra alternativ. Ta handledning för att visa att man kan lösa det om det uppstår problem eller att man behöver tänka om. Och gör man..handledning ger ju inte

lösningar, handledning ger lite nya perspektiv bara och då har du lite att välja på. Oftast så blir dom självsäkrare då eftersom de känner att "jag har valt det här och jag har gjort det här".

Jag: Så kanske en tro på sig själva då?

Anna: Ja! Att man inte har serverat och matat dem med silversked liksom utan att de känner att de ändå har gjort det själva.
(intervju med Anna)

Viktigt för elevernas självförtroende förklarar Anna ligger i att de känner att de har löst uppgiften på egen hand när de stöter på problem i de kreativa arbetsprocesserna. Problem uppstår främst när eleverna arbetar med nya material vilka inte ter sig som förväntat hos eleven. Precis som Anna undervisar Beatrice främst konst-och designinriktningen elever i årskurs ett och två. Beatrice tror att en uppfattning om att inte vara kapabel infinner sig i eleverna när de upplever misslyckanden i sina kreativa processer. Därför menar Beatrice att det är viktigt att eleverna från början har en inställning om att misslyckandet är en del av det hela eftersom den kreativa arbetsprocessen sällan följer en spikrak väg. Elevernas självförtroende spelar enligt Beatrice stor roll inom de kreativa arbetsprocesserna vilket innebär att ett dåligt självförtroende i de flesta fall blir ett hinder för eleverna i deras skapande. Beatrice anser även att stärka elevernas självförtroende är det viktigaste läraren måste göra. Detta görs genom att bekräfta eleverna och uppmana dem att tro mer på sig själva.

Catrin som främst undervisar inriktningens elever i årskurs tre påpekar att det är viktigt att eleverna utmanas och experimenterar men även upplever misstag eftersom det är först då som eleverna kan tro mer på sig själva genom att lära sig från misstagen. Viktigast av allt ser Catrin är den framåtsyftande kritik som bildlärarna ger till eleverna i deras kreativa arbetsprocesser. I den framåtsyftande kritiken kan läraren peka på det positiva, visa möjliga tillvägagångssätt och diskutera komplex problematik med eleven. Även elevernas dokumentation och självreflektion kring den kreativa arbetsprocessen i kombination med den framåtsyftande kritiken ger eleverna möjlighet att få syn på sitt lärande. Det är då som elevernas självförtroende kan börja växa menar Catrin.

6.2 Risktagande ur ett elevperspektiv

Samtliga intervjuade elever från årskurs tre uttrycker att risktagande i form av att utmana sig själv genom att testa nya material och tekniker som något positivt. Trots att det kan vara skrämmande och frustrerande ibland att anamma något nytt och ovant i den kreativa

arbetsprocessen uttrycker eleverna en stor glädje över de lärdomar som har följt av misstagen. Benjamin uttrycker en stor glädje över utmaningarna som han har ställts inför eftersom det har bidragit till att han har utvecklat nya konstnärliga uttryck. Rädslan som eleverna upplever ibland uppstår när de uppmanas att ta risker ligger i att göra fel. De intervjuade eleverna i årskurs ett uttrycker en starkare rädsla för att misslyckas när de uppmanas att utmana sig själva. För ettorna är många av materialen och tekniker som de möter i bildundervisningen nya och ovana. Jesse berättar att hen tycker om att testa på nytt i de kreativa arbetsprocesserna men att hen även upplever stark ångest när resultatet inte blir som hen vill. Irma tycker att det är roligt men ändå krävande att ta risker eftersom hon är rädd att misslyckanden ska leda till ett sämre betyg. Holly anmärker att hon hellre väljer att skapa i material och tekniker som hon redan är skicklig i stället för att ta risker med det ovana. På samma sätt gör även Gabriella för att undvika de potentiella misslyckanden som kan uppstå om hon uppmanas av lärarna att testa nya material:

Jag: Jag kan tänka mig att det pratas om att ni ska ta risker och experimentera i skapandet?

Gabriella: Ja! Det fick jag i allafall när vi pratade om betygssamtalen. Det var just om att jag skulle gå lite utanför min komfort-zone som jag skulle tänka på. Eeh jag tycker att det är svårt men just det försöker jag göra genom att testa lite olika material. Men det blir ganska...man väljer oftast det man är bra på och har testat förut när man får välja liksom. (intervju med Gabriella)

6.2.1 Risktagande ur ett lärarperspektiv

Att lämna det trygga och söka sig ”utanför boxen” är risktagande enligt Anna. För att se till att eleverna inte fastnar i samma trygga uttryck i sina kreativa arbetsprocesser brukar Anna förklara för eleverna redan i årskurs ett att risktagande är kopplat till begreppen *problemlösning* och *idérikt* vilka återfinns i bildämnet kursplan. Därför är Anna tydlig för eleverna att skapa i redan trygga material och tekniker inte visar på problemlösning som i sin tur är ett betygskriterium. Anna menar att eleverna måste ta risker för att kunna stöta på problem vilka löses av eleven själv med materialet till hands. Till sin hjälp får eleverna handledning av bildlärarna men för att lärarna inte ska lösa problemen åt eleverna poängterar Anna att det är viktigt att eleverna själva testat, experimenterat och utforskat för att lära sig hur de ska ta sig an problemet till nästa gång det uppstår. Det eleverna riskerar är alltså att misslyckas men vilken enligt Anna är ett nödvändigt ont för att eleverna ska kunna få lärdomar via sitt skapande.

Även Beatrice brukar prata om vad risktagande i de kreativa arbetsprocesserna innebär med eleverna och hänvisa till de betygskriterier där experimenterande och problemlösning är en

återkommande faktor. Dessutom brukar Beatrice förklara för eleverna att misslyckas ingår i den kreativa arbetsprocessen för att eleverna ska slippa högprestationskrav och våga mer. Beatrice tycker att de flesta elever är mycket drivna i sina kreativa arbetsprocesser och att de blir mer djärvare samt mer benägna att ta sig an risker desto längre in i utbildningen de kommer. Catrin tycker att risktagande när det kommer till tema, uttryck och konstnärligt budskap är viktigare. Dock ser hon finessen i att eleverna i början av sin utbildning utmanas i att använda helt nya material och tekniker för att de inte ska fastna i ett tryggt och återkommande formspråk.

Catrin: Men det är bara en sak, material och tekniker och så vidare. Jag tänker mer frågeställningar. Jag pratade med en grupp som tänkte göra något ganska snällt och menlöst så frågade jag ifall de inte vågade kommunicera något viktigt till exempel att få slut på krigen eller någonting [...] Det handlar om att göra en komplicerad förpackning, funktion. (intervju med Catrin)

Vidare försöker Catrin bygga in utmaningar i varje uppgift så att eleverna inte ”kommer undan” risktagandet. Dessutom poängterar Catrin att eleven bör utmana sig själv utefter var hen befinner sig och därmed välja projekt efter den egna förmågan.

6.3 Betyg ur ett elevperspektiv

När det kommer till betygen uttrycker både Amanda och Cecilia att det känns jobbigt att bli bedömd på sitt skapande eftersom det betyder så pass mycket för dem. Båda uttrycker deras konstnärliga prestationer som en identitet vilket gör bedömningen näst intill personlig. Amanda tycker inte om att bli bedömd med rädslan för att misstag ska visa sig negativt i betygen. Detta blir särskilt påtagligt för henne när hon testar på nya material och tekniker vilket har resulterat i höga prestationskrav på sig själv. Hon menar dock att hon märker att bildlärarna ser experimenterandet som positivt samt att bildämnet trots allt har ett mindre fokus på betygen än andra skolämnen. För att undvika allt för hård press förklarar Cecilia att hon försöker att inte vara allt för hård mot sig själv eftersom man inte kan vara bäst på allt man testar. Benjamin, Denise och Erik delar en mer avslappnad syn på betygen. Alla tre uttrycker att de hellre fokuserar på att förmedla ett konstnärligt budskap i stället för att tänka på vilket betyg projektet kommer att resultera i. När det kommer till eleverna i årskurs ett har både Fia, Gabriella, Holly och Jesse ett större fokus på hur roliga uppgifterna är snarare än på betygen. Gabriella och Holly menar att bildämnet är mer befriade från betygens närvaro än andra skolämnen. Irma upplever dock att hon främst tänker på betygen när hon skapar

eftersom hon är så pass medveten om att det hon skapar kommer att bedömas. Detta står enligt henne i kontrast till bildundervisningen i högstadiet.

6.3.1 Betyg ur ett lärarperspektiv

Anna upplever att den rådande pedagogiska trenden är ”lärande för lärandets skull” där lärandeförmågorna i kursplanen står i fokus. Dock menar Anna att den summativa bedömningen är ofrånkomlig eftersom förmågorna är kopplade till betygsriterierna. Anna tycker därför att betyget trots allt står i fokus eftersom de individuella samtalen med eleverna brukar kretsa kring betygsmatrisen i stället för förmågorna. Förmågorna är något som eleverna förväntas reflektera över i sin dokumentation i av de kreativa arbetsprocesserna vilket i sig är ett betygskrav. Om eleven avsiktligt försöker undvika problem i sina kreativa arbetsprocesser missar de även betygsriteriet som berör elevens problemlösande förmåga. Med andra ord menar Anna att eleven nästan måste misslyckas för att kunna visa på problemlösning och därmed får ett bra betyg. Att motivera anledningen till att eleverna måste experimentera och ta risker görs ofta med betyg. Annars lyssnar inte eleverna och blir i stället rädda för att de inte kommer att få ett högt betyg ifall allt inte blir perfekt utfört. När det kommer till formativ bedömning ser Anna att bildämnet skiljer sig markant från andra ämnen. I bildämnet kan läraren ge feedback direkt i klassrummet under processens gång vilket gör feedbacken mer ”levande”. På så sätt menar läraren att det är lättare att ge formativ bedömning i de estetiska ämnena vilket ger dessa ämnen ett försprång. Beatrice upplever precis som Anna att vissa elever är väldigt fokuserade på betygen och ständigt frågar hur de ska gå tillväga för att nå ett visst betyg i näst intill varje lektion. Vidare lyfter Beatrice en problematik där hon upplever att vissa elever kopplar betygen till det egna värdet och sina prestationer:

Jag: Men händer det att eleverna kopplar sitt värde till betygen då?

Bea: Aa, det tycker jag. Och till en del elever som jag tycker är väldigt duktiga men som av någon anledning kanske mår dåligt och har hög frånvaro så kan jag säga att ”nu får du ett E men det har ingenting att göra med din förmåga eller vad du kan framföra i framtiden utan det här är ett betyg på den här kursen där du har inte har kunnat komma rätt av olika anledningar”. Aa, så tror jag att det kan vara lite i våra ämnen att man ser det lite som en identitet. (intervju med Beatrice)

Beatrice vet om att hon har pratat om betyg i helklass och inte enbart under individuella samtal. En elev som strävar efter de högsta betygen kan ändå nå dem trots att det går ”åt skogen” för eleven. Detta poängterar Beatrice för eleverna så att de ska kunna slappna av. Även Catrin ger uttryck för den problematik där eleverna kopplar betygen till en slags

identitet. Catrin är noga med att påpeka för eleverna att det är resultatet på kursen som bedöms och inte elevens konstnärliga förmåga, kreativitet och kapacitet. Detta eftersom Catrin är medveten om att det finns andra faktorer i elevens liv som kan påverka prestationerna i skolan. En ytterligare faktor Catrin upplever som problematiskt är de nya direktiven från ledningen om att eleverna ska ägna sig åt självbedömning. Denna form av bedömning är något som läraren helst vill undvika på estetprogrammet. Om Catrin fick välja så är självreflektionen viktigare än självbedömningen. Därför vill Catrin helst slippa bedömningen eftersom hon inte vill "sortera eleverna". En viktig fråga för Catrin är hur handledningen kan göras på ett bra sätt så att den både är framåtsyftande, stärkande och samtidigt tar upp de svåra frågorna så att eleverna själva får syn på kunskapskraven. Så att läraren och eleven kan få en gemensam bild av var eleven ska ta sig i sitt lärande och hur. Catrin säger att hon kontinuerligt försöker "berätta nycklarna" för att komma till ett högre betyg så får eleven sedan välja att ta den vägen dit om de vill. Catrin upplever att eleverna inte är så fokuserade på betygen, åtminstone inte tvåorna och treorna. Enligt Catrin är det främst eleverna i årskurs ett som tänker mest på betygen.

6.4 Handledningens funktion inom kreativa arbetsprocesser

Genom intervjuerna med informanterna och observation i klassrummet blev det tydligt att bildlärares handledning i elevernas kreativa arbetsprocesser var av stor vikt för att såväl ge eleverna nya perspektiv, få eleverna att få syn på sitt lärande och hjälpa eleverna att utmana sig själva genom risktagande. Under denna rubrik sammanfattas informanternas svar kring handledning och kompletteras med fältanteckningar från observationer i klassrummet.

6.4.1Handledning i klassrummet

Under de tre dagarna som observationer och intervjuer genomfördes höll eleverna i årskurs tre på med en gruppuppgift där de jobbade med tema *street art*. Eleverna i årskurs ett skapade under sina lektioner ljuslyktor i keramik. I båda uppgifterna hade lärarna såväl som klasskompisarna en viktig roll då samtal, diskussioner och handledning ständigt fördes i klassrummet under arbetets gång. Som i exemplet nedan där två elever i årskurs tre diskuterar möjliga sätt att konstruera sitt verk med läraren:

Catrin sitter med några elever åt gången. De pratar om projektet och möjliga ingångar. Vrider och vänder på olika perspektiv och tillvägagångssätt. Ibland utbrister Catrin i glada utrop som "det blir jättebra!" och "Kör!". Catrin ställer frågor och ger synpunkter på elevernas tankar och idéer. Eleverna svarar genom att

förklara, gestikulera, visualisera. Catrin gör invändningar som eleverna svarar på. Antingen tar de åt sig synpunkterna eller kommer med egna lösningar och idéer. Catrin berättar vad hen får för associationer till elevernas idéer och ger konkreta exempel på tillvägagångssätt. Det blir nästan en debatt mellan eleverna och Catrin. Catrin problematiserar ordentligt medan eleverna fortfarande yrkar för sina tankar. Catrin förklarar att hen är tuff i sin handledning för att det behövs. Eleverna fortsätter att yrka för sin idé, står på sig inför Catrins kritik. Catrin ställer många frågor och fortsätter att problematisera. "Väldigt roligt att ni gör ett interaktivt verk!" "Bygg konstruktionen så får vi se vad som händer så pratar vi och tänker under processens gång". (fältanteckning från observation dag 1, årskurs 3)

Eleverna i årskurs ett har precis startat upp uppgiften där de ska göra ljuslyktor i keramik när observationerna genomförs. Eftersom de befann sig i början av den kreativa processen var handledningen från bildlärarna viktiga för att se till att alla elever kom i gång i sitt skapande:

Beatrice går mellan borden som tidigare. Frågar hur det går, ger feedback och svarar på frågor. Många elever jobbar stort och vågat. Beatrice lånar ut ett extra par händer till vissa elever. Håller, vrider och vänder på elevernas skapelser medan de samtalar om möjliga lösningar. "Jag blir glad av att höra era tankar!" utbrister Anna efter att ha handlett några elever vid bordet längst bort i salen. Det märks att lärarna är engagerade i elevernas processer samtidigt som de kan skämta och prata om annat med eleverna. En elev uttrycker frustration när det inte blir som hen vill. Jag märker att lärarna ofta sätter sig vid bordet på en stol eller sätter sig på huk intill eleverna. Därmed möts elever och lärare på en fysiskt jämn nivå. Det känns som att kreativiteten smittar av sig i klassrummet. Justeringar och nya ingångar görs allt eftersom lärarna rör sig mellan eleverna och ger feedback. (fältanteckning från observation dag 2, årskurs 1)

Något som blev tydligt genom observationerna var det interaktiva samspel som pågick i bildsalen mellan bildlärare och elever samt elever emellan. Under de dagar som de empiriska studierna genomfördes befann sig dessutom flera av bildlärarna åt gången tillgängliga under lektionerna. Så fort en elev hade funderingar kring sin process fanns bildlärarna alltid där för att handleda. Även de stunder då eleverna inte frågade om hjälp såg bildlärarna till att röra sig i klassrummet och prata med respektive elev om den pågående kreativa arbetsprocessen.

6.4.2Handledning ur ett elevperspektiv

Av informanterna i årskurs tre uttrycker sig Benjamin, Denise och Erik positivt om den handledning som de ständigt har fått under sina kreativa arbetsprocesser genom utbildningen. Benjamin berättar att läraren hjälper honom att vidareutveckla arbetet genom handledning och bidra med visioner som han inte har tänkt på innan. I likhet med Benjamin förklarar Denise att handledningen från läraren ger henne nya perspektiv och menar dessutom att

handledningen är en bra input när man inleder nya konstnärliga projekt i de estetiska ämnena. Cecilia berättar att hon inte brukar be om handledning särskilt ofta men att hon ändå kan be bildlärarna om hjälp emellanåt. Handledning i stora mängder upplever Erik som en aning irriterande och påfrestande när lärarna kommer med synpunkter på de idéer som han själv tycker är bra. Men trots att Erik uttrycker att han skulle vilja driva sina kreativa arbetsprocesser helt på egen hand menar han även att handledningen kan vara en tacksam hjälp att få. Av informanterna i årskurs ett berättar Holly och Jesse att de drar sig för att be om hjälp under lektionerna eftersom de är rädda att det visar på att de inte kan. I bådas fall brukar de sitta och vänta på att bildlärarna i stället kommer till dem och frågar om processen. Fia och Gabriella förklarar att de brukar be om hjälp från lärarna vid behov för att kunna ta sig vidare i processen.

6.4.3 Handledning ur ett lärarperspektiv

Anna upplever att eleverna främst i början av utbildningen drar sig för att be om hjälp och handledning eftersom de tror att de kommer att få ett lägre betyg om de har fått hjälp med något under processens gång. När Anna ger eleverna handledning i klassrummet poängterar Anna att det är viktigt att då ge alla elever runt bordet feedback så att ingen känner sig utpekad. Anna ser också en positiv effekt av att ge feedback i klassrummet då de andra eleverna runt bordet även kan lyssna på den och snappa upp idéer som kanske var riktade till en annan elev. Anna vill helst handleda så att eleverna själva kommer fram till en egen lösning och hittar egna vägar. Beatrice förklarar att handledningen kan se väldigt olika ut och att den är baserad på den enskilda elevens behov. En del elever behöver begränsas när Beatrice märker att den kreativa arbetsprocessen kommer att kräva alltför mycket tid och material vilket kan resultera i att eleven inte hinner klart med sitt projekt. Andra elever behöver ständigt bekräftas att de är på rätt väg menar Beatrice. Vidare upplever Beatrice handledningen som tidskrävande men även effektiv när det kommer till elevernas lärande:

Bea: Det är väldigt mycket av tiden som går åt för handledningen, att diskutera lösningar. Det tycker jag är väldigt roligt med våra ämnen att det får vara så. Jag tycker egentligen inte om att stå och mäsas i 40 minuter. Det är mycket mer spännande att få vara en del...att få handleda framåt. Och eleverna bollar mycket idéer med varandra vilket är något vi uppmuntrar, en del kanske nästan bara bollar med kompisarna och kommer väldigt långt på det. Särskilt när de går i trean. (Intervju med Beatrice)

Precis som Beatrice menar Catrin att handledningen kan fungera som en form av kontroll av elevernas kreativa arbetsprocesser. Dessutom noterar Catrin att hon märker att det kan vara känsligt för eleverna att ta handledning i klassrummet då hon upplever att eleverna ser det

som en bedömningssituation. I klassrummet är det även viktigt att eleverna får lyssna och ta del utav varandras kreativa arbetsprocesser menar Catrin. Eleverna kan på så sätt peppa och vara en tillgång för varandra i sitt lärande. Alla bidrar på så sätt med sin del för att tillsammans skapa en kunskapsbank.

6.4.4 Avslutande kommentar till temat självförtroende

När eleverna pratade om temat självförtroende blev det tydligt att en viss förvirring uppstod. Flera av informanterna, till exempel Amanda, Benjamin, Denise och Jesse, uttryckte en osäkerhet kring huruvida deras självförtroende spelade in i risktagandet. Dessutom hade få informanter i årskurs ett lite att säga om detta tema eftersom de befann sig i början av sin utbildning och därmed inte har fått engagera sig i risktagande lika mycket som informanterna i årskurs tre. Trots avsaknaden av konkreta kopplingar till självförtroendets påverkan på risktagandet i samtalen gick det ändå att läsa mellan raderna på det uttalanden som informanterna gjorde. Bland annat att de med tiden vågade mer över lag i sitt skapande samt att de därmed trodde mer på sig själva. Elevernas positiva uttalanden om lärdomar till följd av misstagen samt deras vilja att utmanas kan därför tolkas som ett uttryck av elevernas självförtroende. Precis som bildlärarna uttryckte det så låg dessutom en stor del av elevernas självförtroende i deras personliga uttryck. Något som även informanterna i årskurs tre pratade om när samtalen kretsade kring de mer öppna uppgifterna eleverna tilldelades ju längre in i utbildningen de kom. Förutom att våga mer och att vilja utmanas uttryckte framför allt informanterna i årskurs tre positivt om att mer öppna uppgifter tillät dem att visa på deras personliga uttryck som de var stolta över. Trots avsaknad av konkreta kopplingar till temat självförtroende i intervjuerna med eleverna går det alltså att se uttryck av deras självförtroende i deras uttalanden kopplade till övriga samtalsteman. Något som blev tydligt var att självförtroendets utveckling var en pågående process som därmed utvecklades med tiden. Detta kunde bildlärarna bekräfta i sina intervjuer tack vare att de har följt eleverna under flera år. En annan förklaring till varför temat självförtroende var svårt för eleverna att uttala sig om kan vara att bildlärarna sällan pratade öppet om just självförtroende med eleverna eftersom bildlärarna upplevde det som ett känsligt ämne. Med detta klarlagt blir det därför lättare att tolka och diskutera denna tysta vetenskap i diskussionsavsnittet med kopplingar till litteraturen.

7 Diskussion

Diskussionsavsnittet inleds med en metoddiskussion. Därefter diskuteras resultatredovisningen genom att tolkas genom vald teori och dess relevanta begrepp: *subjektifiering, socialisering, kvalificering, motstånd* och *interaktivt samspel*.

Resultatdiskussionen sammanfattas under tre rubriker kopplade till frågeställningarna. Här får tidigare nämnda referenser samtala med varandra i förhållande till teori och resultat för att försöka svara på arbetets tre frågeställningar.

7.1 Metoddiskussion

Att använda kvalitativa intervjuer har varit av stor vikt i detta arbete. Dels för att sätta de sociala interaktionerna mellan forskaren och det studerade fältet i fokus snarare än forskarens egna tolkningar och upplevelser (Alvesson & Sköldberg, 2008). Dels för att synliggöra den studerade lärarens tankar och handlingar för att kunna sätta ord på den "skicklighet" som observeras i klassrummet (Biesta, 2013). På så sätt skapas det empiriska materialet genom samtalskontakt med fältet (Aspers, 2007). För att verkligen kunna skapa en sådan samtalsrelation har den tematiskt öppna intervjun visat sig vara framgångsrik. Förutom att möjliggöra en mer naturlig och avslappnad dialog mellan mig och informanterna har denna intervjuform dessutom öppnat upp de förutbestämda samtalssteman på ett sådant sätt att nya perspektiv har kunnat träda fram. Precis som Aspers (s. 143, 2007) menar är den tematiskt öppna intervjun tillåtande för mer öppna frågor och svar i stället för att ha som syfte att få svar på en mängd förutbestämda frågor. På så sätt har till exempel rubriken *Handledningens funktion i kreativa arbetsprocesser* i resultatet fått träda fram som ett resultat av ett samtalsstema som uppstod i intervjuerna tack vare det öppna formatet. Framför allt har denna kategori haft stor nytta av observationerna som bedrevs under studiens tre dagar. Detta eftersom bildlärares handledning blev synlig i en naturlig kontext, det vill säga bekräftade observationerna lärarnas tillvägagångssätt under lektionerna som även nämnts i informanternas intervjuer.

Min roll som observatör kan kallas *icke-deltagande observatör* (Christoffersen & Johannessen, s.75, 2015). Med detta menas att forskaren deltar lite i den studerade miljöns samspel förutom engagemang i samtal och intervjuer. Detta innebär att mina observationer har inneburit att jag har fått ta del av och sedan återge visuella och audiella intryck från den studerade miljön. Då jag själv har undervisat eleverna i fråga under ett tidigare vikariat

upplevde jag att eleverna kände sig bekväma i min närvaro trots att jag tydligt redogjorde för att jag studerade dem. Observationerna har dock som tidigare nämnts varit mindre effektiva för att få syn på teman *självförtroende* och *risktagande* i klassrummet. En möjlig orsak är att självförtroendet hos en individ kan beskrivas som en inre process, vilken därmed blir svår att få syn på i den studerade miljön. Återigen har intervjuerna varit av stor betydelse för att kunna sätta ord på denna inre process. Med reliabiliteten i åtanke kan det därmed bli svårt att återupprepa metoden när inga specifika frågor ligger till grund för varje intervju. Men jag anser att reliabiliteten ändå uppnås eftersom de förutbestämda samtalsteman har genomsyrat samtliga intervjuer samtidigt som de är kopplade till arbetets syfte och frågeställningar. Det är här även värt att nämna att temat och begreppet självförtroende visade sig vara en aning diffust för vissa av de intervjuade eleverna. Därför var det av stor vikt att i intervjuerna koppla detta tema till de resterande teman för att skapa en kontext. Detta har även inneburit att jag ibland har behövt tolka huruvida självförtroendet spelar in i elevernas kreativa arbetsprocesser. Tolkningen har inte baserats på egna slutsatser utan är snarare ett resultat av reflektion kring elevernas svar i relation till bildlärares intervjusvar samt relevanta referenser i arbetet.

7.2 Självförtroendets eventuella betydelse i förhållande till risktagande inom kreativa arbetsprocesser

Att arbeta inom kreativa arbetsprocesser kräver ofta ett risktagande eftersom eleverna ständigt förväntas söka nya lösningar, perspektiv och arbetsmetoder för att kunna visa på nytänkande. Risken uppstår när eleverna förväntas anamma nya material och tekniker eftersom det kan resultera i vad eleven uppfattar som ett misslyckande. Detta kräver i sin tur mod och tilltro till den egna förmågan, dvs självförtroende för att eleverna ska våga ta dessa risker i sitt skapande. Precis som Öien (1996) menar handlar självförtroende om att ha en stark tilltro på den egna förmågan, att acceptera sig själv samt eventuella misstag och att faktiskt våga pröva och därmed våga misslyckas. I likhet med Öiens (1996) tankar uttrycker såväl lärare som elever att det är av stor vikt att tro på sig själv och att se på misslyckanden som en del av processen för att de kreativa arbetsprocesserna ska leda till ett lärande men även självförtroende. Misslyckandet uppstår främst när risktagande i val av material, teknik, men också tema och frågeställning, inte resulterar i det som eleven har tänkt och därmed inte blir nöjd. För att minska elevernas rädsla för att misslyckas genom risktagandet hänvisar lärarna till kursmålens förmågor såsom nytänkande, problemlösande och experimenterande. Det vill

säga försöker lärarna visa för eleverna att misslyckandet är en del av processen och ett slags nödvändigt ont för att eleverna ska kunna utvecklas och nå de högre betygen.

Att ägna sig åt kreativa arbetsprocesser innebär enligt Marner (2005) att eleven betraktas som en medskapare av mening i stället för en passiv behållare av förutbestämd kunskap. Därmed ska skolan bidra till att lära eleven att vara kreativ och problemlösande (Marner, 2005). Ofta ter sig de kreativa arbetsprocesserna divergenta, dvs att kreativiteten används för att söka nya perspektiv och oväntade upptäckter (Lindström, 2012). Ett exempel på detta är de mer fria uppgifter som eleverna i konst- och designprogrammet förväntas ägna sig åt desto längre in i utbildningen de kommer, såsom gymnasiearbetet. Men precis som både bildlärarna och Lindström (2012) menar, krävs det att eleverna har anammat konvergenta kunskaper inom bildämnet innan nya perspektiv kan anammas inom det divergenta skapandet. Med andra ord måste eleverna vara trygga i de på redan förhand bestämda kunskaperna såsom material, tekniker och ett ämnesriktigt språk. Därför är det av stor vikt att eleverna utmanas och förväntas ta risker genom att ständigt testa nya material och tekniker för att kunna bli trygga i sitt skapande. Precis som eleverna uttrycker det har det ständiga prövandet, omprövandet och misstagen stärkt dem både när det kommer till deras ämneskunskaper och i deras tro på sig själva. De kunskaper eleverna anammar genom att arbeta divergent i sina kreativa arbetsprocesser kan alltså beskrivas som rhizomatsika: okontrollerbara och oväntade (Johansson, 2021). Enligt D'Agnesse (2018) menade Dewey att allt tänkande innebär en risk i sig och att visshet inte kan garanteras på förhand i till exempel lärandemål. Avsaknaden av visshet om vad kunskapen innebär leder i sin tur till sökandet efter nya perspektiv och möjligheter. Om skolan inte ska sträva efter ett lärande baserat på förutsägbara kunskaper bör den i stället alltså skapa situationer där eleverna får möjlighet att få syn på nya möjligheter i oväntade lärandetillfällen. Enligt Dewey är ett sådant lärande den långsamma vägen till kunskap eftersom denna mer långsamma och prövande väg till kunskap lätt bidrar till frustration och misstag. D'Agnesse (2018) konstaterar att undervisningen borde betraktas som en kreativ process där nya idéer, förhållningssätt och åsikter får utrymme att utvecklas. Hellman (2017) menar att de kreativa arbetsprocesserna ger eleverna möjlighet för omvärldsreflektion och subjektsskapande eftersom de estetiska låter eleverna koppla samman tankar, sig själva och omvärlden med ämnesdidaktiskt material.

Biesta (2017) poängterar dock att både intentionerna och materialet har en röst i de kreativa arbetsprocesserna vilket gör undervisningen till den långsamma och svåra vägen. Vidare kan

den ”kausala cirkularitet” som Öien (1996) beskriver där elevernas skolprestationer kopplas till tron på den egna förmågan att påverka självförtroendet. När eleverna upplever misslyckanden i sina kreativa arbetsprocesser kan detta påverka synen på den egna kompetensen. Exempel på detta är de elever som i samtalen uppgav att de antingen gav upp eller inte vågade ägna sig åt ytterligare risker när den kreativa arbetsprocessen stötte på hinder. Eftersom Marner (2005) menar att kreativiteten är intersubjektiv, det vill säga att det finns en delad syn på kreativiteten där normer, läraren och elevens uppfattning påverkar. En *överdriven subjektivitet* blir här till ett hinder (Marner, 2005). Detta ser vi exempel på i resultatet där somliga elever uttryckte att de kopplade sina konstnärliga förmågor till prestationerna i skolan vilket resulterade i att jämförande mellan elever uppstod. Men även ett motstånd hos eleverna när bildlärarna kom med invändningar och synpunkter på elevernas kreativa arbetsprocesser.

Subjektivitet kan därför inte vara något vi erhåller eller besitter utan beskrivs snarare som något vi förverkligar i oväntade, nya och öppna situationer. Därmed handlar subjektifieringen om hur ”nybörjare träder in i världen som unika individer” (Biesta, 2013). Annorlunda uttryckt rör det sig om hur vi möter omvärlden och vad vi gör i detta möte. Biesta (2017) menar att det handlar om att bli sams med omvärlden och dess struktur snarare än att agera fritt på egen vilja. Utbildningen bör därför uppmuntra eleverna att möta världen och bli sams med den. Mötet, socialt eller materiellt, manifesterar sig själv i *motståndet*. När vi möter något nytt som hindrar oss från att agera på egna intentioner uppstår motståndet som en reaktion (Biesta, 2017). Med andra ord blir det nya till ett hinder på subjektets väg.

Eftersom risktagandet är av stor vikt i bildämnet kursplan och i de kreativa arbetsprocesserna blir inte sällan motståndet en förekommande faktor. Med andra ord finns grogrunden för subjektifiering i de öppna och undersökande uppgifter som de kreativa arbetsprocesserna ger upphov till. Eftersom subjektifiering enligt Biesta (2013) handlar om att se eleven som ett frigjort subjekt innebär detta att det är upp till eleven vad det gör med sitt lärande och möte med omvärlden. Precis som bildlärarna i resultatet uttryckte det är det eleven själv som avgör om de är villiga att ta risker eller ej i sitt skapande. Dessutom menar bildlärarna att det är upp till eleven att välja om de ska ta till sig de perspektiv som bildlärarna ger dem genom handledning av den kreativa arbetsprocessen. Risktagandet är som sagt ett lärandemål baserat i kursplanen som eleverna förväntas engagera sig i för att utvecklas. Kreativa arbetsprocesser gör ett sådant lärande möjligt där elevens problemlösande kan ge upphov till nya tankar och

perspektiv. Bildlärarna kan skapa lärandesituationer där detta blir möjligt men det är upp till eleven som fritt lärande subjekt huruvida de tar sig an riskerna. Vad eleverna lär sig av detta kan alltså leda till förmågor och kunskaper förankrade i styrdokumentet men även oväntade och okontrollerade kunskaper. Genom att få eleverna att få syn på sitt eget lärande, utveckling och förmåga att klara av hinder kan eleven finna styrka och självförtroende i sina kreativa arbetsprocesser. En tro på den egna förmågan hos eleven i form av självförtroende underlättar enligt både lärare och elever när det kommer till att ta risker i sitt skapande.

7.3 Lärarens stödjande funktion i elevernas utveckling av självförtroende

I läroplanen står det att läraren har som uppdrag att stärka elevens självförtroende (Skolverket, 2022). Bildlärarna uttryckte i resultatet att detta främst blev möjligt genom den formativa bedömningen av elevernas kreativa arbetsprocesser i form av handledning. Grosz m.fl. (2021) hänvisar till den debatt kring bildämnet som menar att deltagande i estetisk undervisning skulle bidra till önskade personlighetsdrag hos eleven, såsom självförtroende, eftersom kreativ undervisning ofta kräver kommunikation, förhandling och uttrycksfullhet från deltagarna. Öien (1996) menar att undervisningen berör samspelet mellan människor, till exempel mellan lärare och elev samt elever emellan. Även Marner (2005) yrkar för att kunskapandet inom kreativa arbetsprocesser är en social process där såväl lärare som elever engagerar sig i dialog för att få syn på nya upptäckter. Inom detta interaktiva samspel kan elever och lärare tillsammans problematisera och skapa mening tillsammans (Marner, 2005). Samtliga informanter uttryckte vikten av samtal kring kreativa arbetsprocesser i såväl klassrummet, i individuella samtal och klasskamrater emellan. Dessutom blev det genom observationerna tydligt att handledningen var av stor betydelse för såväl lärare som elever i de kreativa arbetsprocesserna.

Dock poängterar Marner (2005) att de kommunikativa processerna i sin tur kan präglas av risker. Dialogen kan nämligen präglas av missförstånd, kritik och sårade känslor till följd av överdriven subjektivitet och osämja mellan eleverna (Marner, 2005). Samspelet mellan deltagarna i undervisningen kan i sin tur kopplas till Biestas (2013) begrepp socialisering. Socialisering är alltså ytterligare ett lärande som kan uppstå i kommunikationen där eleverna genom undervisningen får tillgång till redan existerande sociala normer. Öien (1996) menar att sociala kompetenser och självförtroende är precis lika viktigt när det kommer att hantera de sociala interaktioner som skolan ger uppkomst till. Exempel på när självförtroendet spelar

roll är enligt Öien (1996) när eleverna måste driva sina idéer framåt samt lyssna på läraren och därmed kompromissa. Biesta (2017) förklarar att när läraren visar, presenterar eller undervisar något nytt för eleven så avbryter vi även elevens mål. Det vill säga presenterar läraren något för eleven som omöjliggör att deras egna intentioner blir av största vikt. Läraren sitter alltså på makten att avbryta genom undervisningen. Detta avbrytande (*interruption*) är ett sätt för lärarna att presentera världen för eleverna, ett slags nödvändigt ont. Konsten är enligt Biesta (2017) ett bra exempel på en avbrytande form utav lärande eftersom den erbjuder eleverna nya ingångar, tankeställare och perspektiv vilka eleverna inte är beredda för. För att få eleven att föra en dialog med världen måste alltså läraren presentera kunskap så att eleven får möjlighet att lära sig från mötet med det oväntade. Lärarens avbrytande funktion kan i det här arbetet relateras till den kontinuerliga handledningen i elevernas kreativa arbetsprocesser. Ett exempel på den avbrytande funktionen kommer från den elev som uttryckte frustration kring handledningen då eleven i fråga upplevde att det var ansträngande när bildlärarna gav synpunkter och perspektiv på elevens idéer inom de kreativa arbetsprocesserna. När kommunikationen brister mellan lärare och elev kan detta alltså påverka elevens självförtroende inom de kreativa arbetsprocesserna negativt.

Inom Deweys pragmatism är deltagande och kommunikation av stor betydelse för att deltagarna tillsammans ska kunna skapa en gemensam förståelse om lärandet (Biesta, 2013). Undervisningen betraktas därför som en social miljö där kunskapande uppstår till följd av att idéer och tankar får utlopp via kommunikationen. Via observationer och samtal blev det tydligt att lärarnas främsta funktion i klassrummet var att kontinuerligt ge handledning till samtliga elever under deras kreativa arbetsprocesser. På så sätt fick eleverna ständigt stöd beroende på var de befann sig i processen samtidigt som lärarna fick koll på var eleverna befann sig i förhållande till kursmålen. Lärandet som en gemensam och kommunikativ aktivitet gör enligt Deweys perspektiv läraren till en medlärande mentor i stället för en förmedlare av fast kunskap (Biesta, 2013). Läraren besitter därför inte på ett kunskapsmonopol vilket välkomnar andra typer av kommunikativt lärande. Bildlärarna ger i studien exempel på lärandesituationer där eleverna får handleda och ge synpunkter på varandras arbeten. Läraren har som syfte att göra sådana situationer möjliga snarare än att förmedla kunskap till eleven. Handledningen i elevernas kreativa arbetsprocesser fick alltså enligt utsagorna en dubbel funktion. Dels fick eleverna nya perspektiv och stöttning i sina kreativa arbetsprocesser. Dels fick bildlärarna ständigt syn på var eleverna befann sig i processerna vilket gjorde formativ bedömning möjlig.

Förutom att bekräfta och stötta eleverna via handledning var bildlärarna tydliga med att det viktigaste var att eleverna klarade av eventuella problem under processen självständigt. Källan till gott självförtroende hos eleverna var enligt lärarna känslan av att ha klarat av hinder på egen hand i den kreativa arbetsprocessen. Därför förklarade lärarna att det var viktigt att bemöta eleven utefter var denne befann sig i processen och på så sätt inte ge eleven alla de ”rätta svaren”. Samtliga intervjuade elever uttryckte sig övervägande positivt kring handledningen med motiveringen att de gav dem nya perspektiv, idéer och frågeställningar som de inte hade tänkt på tidigare. Både lärare och elever uttryckte att den kontinuerliga handledningen var unikt för de estetiska ämnena. Därför ansåg lärarna att de hade ännu lättare för att kunna stötta eleverna i deras utveckling av självförtroende tack vare de ständiga samtalen i relation till skapandet och därmed lärandet.

7.4 Betygens eventuella påverkan på elevernas risktagande inom kreativa arbetsprocesser

Något som tydligt framkom i mitt tidigare arbete som beskrivs ovan, var den paradox som uppstod mellan elevernas risktagande i förhållande till betygen. Att som elev ägna sig åt kreativa arbetsprocesser kräver alltså ofta ett risktagande för att få syn på nya perspektiv på lärandet genom skapandet. Dock framgick det i min tidigare artikel att eleverna ofta drog sig för att ta risker med rädsla för att misslyckas och därmed inte få ett högt betyg. Precis som det framgick av lärare och elever var det främst eleverna i årskurs ett och två som uttryckte en rädsla för att misslyckas med hänvisning till betygen. Men även några av informanterna från årskurs tre uttryckte en stor press kring betygen eftersom de betraktade sina konstnärliga förmågor som kopplade till identiteten vilket gjorde bedömningen till personlig företeelse. Detta går åter att koppla till Marners (2005) begrepp överdriven subjektivitet där normer och uppfattningar påverkar synen på kreativitet. Därför var bildlärarna noga med att förtydliga för eleverna att betyget inte hade att göra med elevens kompetens eller person för att undvika den ”kausala cirkularitet” som Öien (1996) beskriver vilken innebär att elevernas skolprestationer påverkar självförtroendet. En förklaring som lärarna gav upphov till i resultatet var bland annat att eleverna i främst årskurs ett nyligen lämnat bildundervisningen i högstadiet som skiljer sig från gymnasieskolans estetprogram. Eleverna som tidigare möjligtvis haft lätt för att få ett högt betyg i bildämnet ska nu alltså delta i för dem nya arbetsätt genom kreativa arbetsprocesser. Här noterade lärarna en uppfattning hos eleverna kring kreativitet där resultatets kvalité var av större vikt än processen. För att bryta denna trend hänvisade lärarna

till att risktagande och därmed problemlösning trots allt var förankrade i kursmålen och därav blev ett måste för eleverna för att kunna nå ett högt betyg.

Att betrakta de kreativa arbetsprocesserna som öppna och icke förutbestämda (Johansson, 2021) är därför inte helt korrekt. Dock menar Marner (2005) att synen på kreativitet som ett fritt och autonomt skapande befriat från normer och regler är svårt att uppnå eller rent utav problematiskt. Det fria skapandet är alltså inte befriat från intentioner eftersom materialen i fråga samt synen på vad kreativitet innebär alltid vilar mot en norm (Marner 2005). Kulturen och den sociala situationer som det fritt skapande subjektet befinner sig i påverkar synen på hur kreativiteten bör användas och vad den bör resultera i. Dessutom poängterar Marner (2005) att kreativiteten gynnas av begränsningar och problem snarare än absolut frihet. De estetiska läroprocesserna bör alltså inte vara helt fria från rutiner och deras trygghet eftersom det kan vara utmattande och näst intill omöjligt att ständigt vara kreativ (Marner, 2005). Att eleverna måste ägna sig åt risktagande med motivering av betygen kan därför både vara begränsande och frigörande. Begränsande eftersom det trots allt är ett fast lärandemål vilken skiljer sig från Lindströms (2012), D'Agneses (2018) och Johanssons (2021) syn på de kreativa arbetsprocesserna som ett sökande utanför betygskriteriernas begränsande ram. Marner (2005) menar till exempel att snäva ämnesdefinitioner kan leda till att kreativiteten används för att söka "rätt svar". Samtidigt ger risktagandet upphov till riktning och utmaningar som eleverna kanske inte hade antagit om de hade fått skapa i total frihet och därmed gått miste om viktiga lärdomar.

Precis som bildlärarna i resultatet menade är den summativa bedömningen ofrånkomlig. Även om de i sin undervisning och handledning väljer att fokusera på förmågorna genom formativ bedömning, är det ett faktum att dessa förmågor trots allt är baserade i kursmålen. Läroplanen och betygssystemet går att koppla till Hellmans (2017) syn på *institutionella maktordningar* där skolans normer påverkar elevens subjektivering. Att skolan, undervisningen och lärandet numera ingår i ett neo-liberalt ramverk med krav på mätbarhet och testresultat påverkar såväl lärare som elever. D'Agnese (s.317, 2018) beskriver Deweys syn på lärandet som "a venture into the unknown" eftersom det lärande subjektet uppmanas att söka sig bortom den säkra och kända kunskapen för att söka svar i det större och okända. Problemet ligger i mätbarhetens krav på fasta och förutbestämda kunskaper eftersom detta krav reducerar möjligheten att engagera sig i denna riskfyllda tappning på lärandet. Men trots betygens närvaro och påverkan kan de kreativa arbetsprocesserna inom de estetiska ämnena ge eleverna för undersökande

bortom kursmålens ramar. Roege & Kim (2013) trycker på det samspel av expression och reflektion som bildundervisningen bidrar med. Detta är enligt författarna en viktig motvikt i en skola som idag präglas av mätbara kunskaper och standardiserade prov.

Biesta (2013) menar är att undervisningssystemet tycks ha en strävan efter att förmedla sanningar kring människans natur till exempel definierar läroplanen flera egenskaper som eleverna förväntas värva genom undervisningen. Dessa egenskaper faller inom kategorin *kvalificering* vilken är en av de tre lärandedomäner som skolan borde ägna sig åt (Biesta, 2013). Kvalificering rör alltså de kunskaper, förmågor och värderingar som skolan har till syfte att lära eleverna. Här ryms till exempel de konvergenta kunskaper (Lindström, 2012) som eleverna förväntas värva samt de förmågor som kan kopplas till risktagandet såsom *nyttänkande*, *idérik* och *experimenterande*. Precis som Biesta (2013) uttrycker det bör utbildningen sträva efter en jämvikt mellan kvalificering, socialisering och subjektivering. Att bildämnet innehåller förutbestämda lärandemål som eleverna förväntas lära sig är alltså inte själva problemet. Problemet ligger i ett ökat fokus på kvalificering såsom den självbedömning elevernas förväntades ägna sig åt efter nya direktiv från ledningen. Enligt Biesta (2013) är det inte eftersträvansvärt att betrakta eleverna som kontrollerbara och disciplinerade objekt, med andra ord är det varken önskvärt eller möjligt att betrakta lärandet som en jämvikt mellan ”input” och ”output” (Biesta, 2013). Bildundervisningen bör i stället sträva efter att sätta eleverna i *dialog med världen*. Med detta menar Biesta (2017) att undervisningen borde ha som syfte att väcka elevernas önskan att vara med och i världen utan att placera sig själv i dess mittpunkt. Elever bör därför få möjligheten att genom sociala och materiella uttryck möta världen. Men för att detta ska bli möjligt poängterar Biesta (2017) att eleven bör betraktas som ett frigjort subjekt. Med andra ord blir eleven till ett kontrollerbart objekt om lärandet går ut på att eleven ska anamma redan förutbestämda kunskaper. Därmed är det upp till varje elev vad de gör med de kunskaper, färdigheter och lärdomar som de möter, eller inte möter, inom bildundervisningen.

Att vissa elever var rädda för att ta risker med rädsla för att det skulle visa sig negativt i betygen framgick alltså i resultatet. Elevernas ovana vid kreativa arbetsprocesser var en förklaring till detta. Genom att introducera eleverna för kreativa arbetsprocesser och yrka för misstagens nyttiga del av processen var enligt lärarna ett sätt att jobba bort denna rädsla hos eleverna. De elever i de äldre årskurserna uttryckte sina lärdomar kring misstagen och att de numera ser det som en lärorik del av de kreativa arbetsprocesserna. Trots betygens

ofrånkomliga faktum och det ökade fokuset på betygen genom självbedömning tycks de estetiska ämnena ha ett försprång när det kommer till formativ bedömning. Detta tack vare de kreativa arbetsprocessernas mer öppna natur där ”rätt och fel” inte är lika närvarande utan stället fokuserar på problemlösning och dess oväntade upptäckter.Handledningen från bildlärarna gjorde det även möjligt för eleverna att få syn på sitt lärande vilket la fokuset på skapandet snarare än betygen enligt både lärare och elever.

7.4.1 Förslag på vidare forskning

Med detta sagt är det alltså av stor vikt att betrakta eleverna som frigjorda subjekt i stället för kontrollerbara objekt. Genom att låta eleverna engagera sig i kreativa arbetsprocesser tillåts eleverna att finna oväntade lösningar och nya perspektiv utanför kursmålen. Förutom att genom kvalificering låta elevernas kunskaper leda till konkreta kunskaper kan ett öppet lärande även ge utrymme för det oväntade. På så sätt kan elevernas subjektivering bli möjlig där bland annat självförtroendet kan växa. Ett stärkt självförtroende hos elever gör dem mer benägna att ta risker för att våga söka vidare perspektiv. Självförtroendet stärks framförallt genom den formativa bedömning som bildlärarna ger genom den kontinuerliga handledningen under den kreativa arbetsprocessen. Detta är exempel på den socialisering som lärare och elever ägnar sig åt i det interaktiva samspelet i klassrummet. Med denna studie kan resultat och diskussion förhoppningsvis bidra med en syn på lärandet som en interaktiv process där elevernas självförtroende stärks genom att få syn på sitt eget lärande. Att fokusera på elevernas självförtroende i sitt lärande är alltså av stor vikt för att eleverna ska våga utveckla sina perspektiv, sitt subjekt och sina sociala förmågor i undervisningen. Slutligen finns förhoppningen om att kunskapen här presenterad ska bidra med en syn hos de aktiva i skolans värld på bedömningen som mer än bara ett summativt betyg. Ett ökat fokus på bedömning kan därför ha motsatt effekt. Genom att kombinera subjektivering, socialisering och kvalificering i undervisningen kan eleverna stärkas på flera sätt än bara sina skolprestationer summerade i betyg.

Utifrån materialet i resultatet blir flera nya ingångar möjliga att forska vidare kring. Bland annat betydelsen och påverkan av den självbedömning som eleverna förväntades ägna sig åt. Självbedömningen var ett resultat av nya direktiv från skolans ledning vilket innebär att respektive elev i skolans alla program förväntades gradera sina skolprestationer på en sifferskala. Därmed kan forskning med fördel bedrivas kring huruvida detta faktiskt påverkar elevernas prestationer i skolan och vilken påverkan det får på eleverna när de förutom att

bedömas av sina lärare även ska bedöma sig själva. Vidare framkom det i samtalen med eleverna att majoriteten av dem numera skapa sällan om inte alls på sin fritid till följd av de kreativa arbetsprocesserna i skolan. Några av informanterna påpekade att eftersom skapandet blev ett slags måste som dessutom sattes under press på grund av betygen resulterade detta att de såg sin kreativitet som mindre lustfylld. Därav kan det vara av intresse att undersöka elevers intresse utanför skolan och dess påverkan av betygsättningen i skolan.

8 Litteraturlista

- Alvesson, M. & Sköldböck, K. (2008). *Tolkning och reflektion; Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund, Studentlitteratur.
- Aspers, P. (2007). *Etnografiska metoder*. Stockholm, Liber
- Barasjas, E. K., Forsberg, C., Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap; Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm, Natur & Kultur
- Biesta, Gert. (2013). *The beautiful risk of education*. New York: Routledge
- Biesta, Gert. (2017). *Letting art teach. Art education 'after' Joseph Beuys*. ArtEZ Press
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Christoffersen, L. & Johannessén, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund, Studentlitteratur.
- D'Agnesé, V. (2018). *Courage, Uncertainty and Imagination in Deweyan Work: Challenging the Neo-Liberal Educational Agenda*. *Journal of Philosophy of Education*, Volume 52, Issue 2, May 2018, Pages 316–329, <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12288>
- Groszs, P. M., Lemp, J. M., Rammstedt, B. & Lechner, C. M. (2021). *Personality Change Through Arts Education: A Review and Call for Further Research*. Volume 17, Issue 2. Sage Journals. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/1745691621991852>
- Hellman, A. (2017). *Visuella möjlighetsrum. Gymnasieelevers subjektsskapande i bild och medieundervisning*. Göteborgs universitet. Utbildningsvetenskapliga fakulteten
- Johansson, L. (2021). *Att lära ut-och-in; Läring betraktat som en rhizomatisk aktivitet*. Vol 30 Nr 3 (2021): *Utbildning & Demokrati 30 år*. DOI: <https://doi.org/10.48059/uod.v30i3.1577>
- Lindström, L. (2012). *Aesthetic learning about, in, with and through the arts: A curriculum study*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd. The international journal of art & design education, Vol. 3. DOI: 10.1111/j.1476-8070.2012.01737
- Läroplan för gymnasieskolan*. (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gyll-for-gymnasieskolan>
- Märner, A. (2005). *Möten och medieringar estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv*. Umeå: Fakultetsnämnden för Lärarutbildningen, Umeå Universitet

Roeger, G. B. & Kim, K. H. (2013). Why we need arts education. Vol. 31, Issue 2. Sage Journals. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.2190/EM.31.2.EOV.1>

Ämne - Bild. (2022). Skolverket.

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DBIL%26version%3D2%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>

Öien, A. (1996). *Lärande av självförtroende som grund för skolans arbete; Några teoretiska utgångspunkter och en empirisk studie som ett försök att klargöra begreppet självförtroende.* (Rapport nr 5:1 1996). Institutionen för beteendevetenskap. Högskolan Kristianstad.

Bilagor



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Information om undersökning till mitt examensarbete inom Ämneslärarprogrammet vid Göteborgs Universitet

Om undersökningen

Jag heter Tilda Ottosson och läser nu mitt fjärde och näst sista år på ämneslärarprogrammet vid Göteborgs Universitet med inriktning Bildfördjupning. Under vårterminen 2023 kommer jag att skriva ett examensarbete med syfte att undersöka självförtroende inom kreativa arbetsprocesser inom bildämnet. För att samla in information till min studie önskar jag att intervjua lärare och elever. Intervjuerna spelas in för att sedan transkriberas. Alla deltagare samt skolans namn förblir anonyma och kommer inte att nämnas i studien.

Samtycke

Att delta i undersökningen är helt *frivilligt* och *anonymt*. Ditt deltagande kan du när som helst avbryta utan vidare motivering.

Genom att skriva under denna medgivandeblankett godkänner du att du har fått information om studien och vad det innebär att delta. Skriver du under godkänner du att dina svar används i forskningssyfte i mitt examensarbete under vårterminen 2023. Namn, könstillhörighet och annan personlig information kommer *inte* att återges i examensarbetet. Du har som deltagare rätt att ta del av det färdiga materialet. Materialet hanteras konfidentiellt och kommer därför inte vara tillgängligt för annan bearbetning.

Namn: _____

Underskrift: _____

Ort och datum: _____

Önskar du att få uppsatsen mailad till dig när den är klar? Skriv din mail på raden nedan

Tack för din medverkan i undersökningen!

Vid frågor kontakta mig via mina kontaktuppgifter nedan

Student: Tilda Ottosson

Mobil: 0760250363

Gmail: tildaoliviaottosson@gmail.com

Handledare: Marie-Louise Hansson- Stenhammar

Mail: marie-louise.hansson-stenhammar@hdk.gu.se

Kursansvarig: Beatrice Persson

Mail: beatrice.persson@gu.se