



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Jag kan inte säga att jag lärde mig något nytt...”

En fenomenologisk intervjustudie om distansundervisning i Bildämnet på gymnasienivå





Namn: Sara Jansson

Program och ämne: Gymnasieläraryrket, Bild

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGBD2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT 2022
Handledare: Beatrice Persson
Examinator: Marie-Louise Stenhammar
Kod: VT22-6700-004-LGBD2A

Nyckelord: distansundervisning, bildämnet, praktiska tekniker i bildämnet, distansundervisning på gymnasienivå, motivation, motivation i bildämnet, motivation på distans,

Abstract

Earlier research show that students during the Covid-19 pandemic were greatly affected by the subsequent implementation of distance education in upper-secondary school throughout Sweden. This study aims to explore students' experiences of distance education, specifically related to the subject of Visual Art. Six students from two different upper-secondary schools in Sweden with a Visual Arts-program were interviewed. The aim of this qualitative study is to answer the following questions:

How do upper-secondary students experience that their motivation was affected by distance education in the Visual Art subject?

How do upper-secondary students experience that their ability to learn practical techniques and gain knowledge of materials in the art subject was affected by the distance education?

How do upper-secondary students enrolled at a Visual Art-program experience distance education generally?

The study uses the phenomenological empirical phenomenological psychological method (the EPP-method, as described by Aspens, 2009) and relates its result to the sociocultural perspective theory of learning and Motivation (as described by Gärdenfors, 2010, and Richard & Deci, 2020). The results indicate that distance education in the Visual Art-subject hindered learning of practical techniques, which partly seems to be a result of delayed feedback and communication. Students also experienced isolation and a lack of social interaction with their peers, which greatly affected both the ability to learn new techniques and the motivation to the Fine Art-subject itself. Students' reports of positive aspects of distance education mainly include autonomy regarding their own time and schedule.

1 Innehållsförteckning

1	Innehållsförteckning	1
2	Inledning	3
	2.1 Syfte och frågeställningar.....	5
3	Bakgrund	6
	3.1 Bildämnets Historia, Nutid och Digitalisering	6
	3.2 Distansundervisningens Historia & Tillämpning i Sverige.....	7
4	Teori	9
	4.1 Fenomenologi.....	9
	4.1.1 Livsvärld.....	10
	4.1.2 Essens.....	11
	4.2 Det sociokulturella perspektivet.....	11
	4.3 Motivation	13
5	Forskningsöversikt av tidigare forskning	15
	5.1 Urvalsprocess för översikt av tidigare forskning	15
	5.2 Svenska elevers Upplevelser av Distansundervisning	16
	5.3 Bildämnet på Distans.....	19
	5.4 Sammanfattning av Tidigare forskning.....	21
6	Metod	22
	6.1 Genomförande & Urvalsprocess på insamlat material.....	22
	6.2 Analysmetod - EPP-metoden	23
	6.3 Intervjuguide	26
	6.4 Etiska överväganden.....	26
	6.5 Transkription	27
	6.6 Evidens, validitet & reliabilitet	28
7	Resultatanalys	30
	7.1 Generella erfarenheter av distansundervisning	30
	7.2 Motivation och bildämnet på distans.....	33
	7.3 Praktiska tekniker i bildämnet på distans	35
8	Diskussion & Vidare forskning	38
	8.1 Resultatdiskussion	38
	8.2 Metoddiskussion.....	45

8.3 Vidare forskning.....	48
9 Referenslista	49
Bilagor	53
Bilaga 1. Intervjuguide.	53

2 Inledning

Distansundervisning var inte ett ämne jag hade ägnat många tankar innan våren 2020, då Covid-19 pandemin blev ett faktum. I mitt bagage hade jag redan viss erfarenhet av distansstudier på högre instans; oftast med otillfredsställande resultat. Jag studerade flera distanskursen under åren direkt efter gymnasiet, där jag upplevde att distanskurser mycket sällan är särskilt roliga eller motiverande. Sen, som alla andra som studerade på universitetet under 2020, blev all undervisning förlagd på distans under pandemin. Mina funderingar kring mitt framtida yrke som lärare cirkulerade mest kring förmågan att nå fram till mina elever, alltid i en klassrumskontext. Men i och med Covid-19 pandemin blev distansundervisning plötsligt en verklighet som alla lärare och gymnasieelever blev tvungna att hantera. Det var precis då, våren 2020, som jag påbörjade min tredje verksamhetsförlagd utbildning period (VFU). Denna VFU period genomfördes helt på distans och den klassrumskontext jag hade föreställt mig utbyttes mot ett främmande digitalt klassrum. Detta innebar nya unika utmaningar där jag fick många tankeställare kring distansundervisningens pedagogiska möjligheter och hur distansundervisning påverkar det praktisktestetiska ämnet bild. Mina funderingar kring hur jag, som lärare, kan nå ut till mina elever fördubblades samt specificerades. Hur når jag fram när vi inte delar fysisk plats? När jag inte kan se om eleverna är igång eller ej?

Detta intresserade mig så pass mycket att jag under examensarbete 1 valde att göra en forskningsöversikt angående distansundervisning i bild med en kurskamrat. Vi upptäckte då att det fanns en brist på forsknings gällande distansundervisning i bild, även då det finns forskning som pekar på att just de praktisktestetiska ämnena blev mest lidande under distansundervisningen (Sveriges Elevkårer, 2020). Vi upptäckte också att den tidigare forskningen primärt fokuserade på lärarens upplevelser av distansundervisning.

Under våren 2022 påbörjade jag min fjärde (och sista) VFU-period, och fick då möta några av de elever jag under VFU 3 hade på distans. Det blev tidigt tydligt att de kände att perioden med distansundervisning hade påverkat deras skolgång, specifikt i relation till bildämnet. Eleverna refererade ofta tillbaka till deras upplevelse av distansundervisning i klassrummet, ofta i relation till hur mycket de upplevde att de missat. En av eleverna som medverkar i denna studie, som jag också mötte under min VFU-period, berättade att hen valde att arbeta med lera i årskurs 3 eftersom hen inte hade möjlighet till det under distansundervisningen.

Hen säger ”*Jag kan inte säga att jag lärde mig något nytt ...*” och fortsatte ”*det låter ju jättedepigt*” (citater elev⁴). Jag kunde inte annat än att hålla med. Elev⁴ visade sig inte heller vara den enda eleven med en upplevelse av att knappt ha lärt sig något under distansundervisningen i bildämnet.

Mitt intresse för distansundervisning i bildämnet återuppväcktes under min senaste VFU-period, men specifikt ur ett elevperspektiv. Hur kände elever att de kunde erövra praktiska färdigheter i ämnet bild, när de varken hade tillgång samma material som i skolan eller var i direkt kommunikation med läraren? Och hur påverkades motivationen av isolationen från klasskamraterna?

Vad var det som gjorde distansundervisningen så krånglig i bildämnet?

Jag valde att utföra en fenomenologisk intervjustudie för att närma mig essensen av distansundervisning i bild på gymnasienivå. Intervjupersonerna inkluderar sex gymnasieelever på Bild och Form Estetisk linje på två olika gymnasieskolor i Västsverige. Jag önskar belysa och närma mig elevers upplevelse för att öka min egen och, förhoppningsvis, andras förståelse för fenomenet distansundervisning i bild. En ökad förståelse för distansundervisning, specifikt i bildämnet, kan bidra med förståelse för ett mer eller mindre utforskat forskningsområde. Bildämnet i relation till distansstudier, specifikt i en svensk kontext, är helt utforskat. Att förstå hur distansundervisning upplevs av elever på Bild-estetisk linje kan leda till insikter om hur distansundervisning bör, eller inte bör, implementeras. Detta kan vara mycket relevant för skolans framtid, speciellt med tanke på den ökade delen hemmasittare, elever med psykisk ohälsa eller en framtida pandemi. Elevernas rapporterade upplevelser relateras till det sociokulturella perspektivet på lärande och motivation (som beskrivet av Gärdenfors, 2010, och Richard & Deci, 2020) för att ge möjliga förklaringar till elevernas upplevelser. Fenomenologi har styrts studien val av metod, utformande av intervjuguide och i synen på kunskap. Där kunskap ej ses som en objektiv enkel beräknelig sanning, utan som en komplex samling erfarenheter i evig relation till världen. Jag har även min insamlade empiri till vad tidigare forskning rapporterar om elevers erfarenheter av distansundervisning.

2.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med min studie är att undersöka hur gymnasieelever upplever distansundervisning i bild, specifikt i relation till motivation samt inläring av praktiska tekniker och materiallära. Således är jag intresserad av fenomenet distansundervisning i bild och syftet är att beskriva dess essens, närliggande essenser och innebörd.

Frågeställningarna är:

Hur upplever gymnasieelever att deras motivation i bildämnet påverkas av distansundervisning i bild?

Hur upplever gymnasieelever att deras inläring av praktiska tekniker och materiallära påverkas av distansundervisning i bild?

Hur upplever gymnasieelever på bild och form-linjen distansundervisning generellt?

3 Bakgrund

I detta kapitel beskriver jag Bildämnets historia, digitalisering och distansundervisningens historia, för att ge en historisk kontext till föreliggande studie. Fortsättningsvis beskriver jag även det teoretiska ramverk jag utgår från, alltså, det sociokulturella lärandet och motivation (beskrivet av Gärdenfors, 2010, och Richard & Deci, 2020).

3.1 Bildämnets Historia, Nutid och Digitalisering

Bildämnet i den svenska skolan har genomgått tre olika faser, enligt Åsén (2017), *bild som avbildning*, *bild som uttrycksmedel* och *bild som kommunikation*. De här faserna är något förenklade men visar på en skiftning kring synen på bildämnet och attityden till det (Åsén, 2017). Teckning, föregångare till ämnet bild, har gått från att på mitten av 1800-talet ämna lära elever noggrannhet och arbetsdisciplin, till att på 1900-talet även inkludera smakuppföstran. Under 1980-talet fick bildämnet sitt nuvarande namn och beskrivs som ett kommunikationsmedel i den dåvarande läroplanen (Åsén, 2017). I den nuvarande ämnesplanen för Bild för gymnasieskolan är begreppet kommunikation fortfarande i allra högsta grad närvarande (Skolverket, lgy2011). Till exempel lyfts detta i bildämnets syfte ” Eleverna ska ges möjlighet att utveckla en bred förståelse av bildens språkliga funktioner och hur bilden kommunicerar” och ” Undervisningen i ämnet bild ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper om och färdigheter i hur bilduttryck konstrueras, framställs och används för kommunikation” (Skolverket, lgy2011, avsnittet Ämnets syfte i Ämnesplan Bild). Utöver bildens kommunikativa aspekter lyfts även bildframställande/visuellt gestaltning och praktiskt skapande som viktiga delar av ämnet (Skolverket, Ämnesplan Bild, lgy2011).

Digitalisering nämns inte specifikt i bildämnet, förutom för att inkludera digitala arbetsmetoder som en möjlig metod för visuell gestaltning (bredvid det tvådimensionella och tredimensionella) (Skolverket, ämnesplan Bild, lgy2011). I läroplanen för gymnasieskolan lyfts begreppet digitalisering under flera underrubriker, till exempel i *Gymnasieskolans uppdrag, kunskapsmål och riktlinjer* och *riktlinjer för Normer och värden* (Skolverket, lgy2011). Det står, bland annat, att läraren ska ge elever ”(...) möjlighet att använda digitala verktyg på ett sätt som främjar kunskapsutveckling” (Skolverket, lgy 2011, avsnittet Gymnasieskolans uppdrag, kunskapsmål och riktlinjer) och att ” I ett allt mer digitaliserat samhälle ska skolan också bidra till att utveckla elevernas *digitala kompetens*. (...) Alla elever

ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga att använda digital teknik.” (Skolverket, lgy 2011, avsnittet Normer och värden).

3.2 Distansundervisningens Historia & Tillämpning i Sverige

Under denna rubrik beskriver jag distansundervisningens historia och tillämpning på gymnasienivå, eller hos ungdomar i gymnasieålder. Jag har således valt att inte inkludera grundskolans version på distansundervisning, på grund av att jag anser den irrelevant då föreliggande studie berör just gymnasieelevers upplevelser.

I och med Covid-19 pandemin blev distansundervisning en verklighet för alla elever och lärare på gymnasienivå och högre instans, men distansundervisning i sig är inget nytt. Den första distansundervisningen introducerades redan 1840 i Bath (Gaddén, 1973). I Sverige introducerades distansundervisning först på tidigt 1900-tal, dock under namnet korrespondensundervisning (Gaddén, 1973). I Sverige bedrevs denna tidiga distansundervisning av Hermods korrespondensinstitut, och de erbjöd hela eller delar av utbildningar för studentexamen, realexamen, ingenjörsexamen med mera (Mårtensson, Y., Larsson, H., & Bergsten, P, 1998). Undervisningen gavs via så kallade 'undervisningsbrev' som innehöll ämnesstoffet, lärarens förklaringar och övningar samt kontrollfrågor som eleven använde som stöd (Mårtensson, Y., Larsson, H., & Bergsten, P, 1998). Eleven skickade sedan tillbaka brevet och fick återkoppling och sitt material bedömt, dock skedde examinationer på plats (Mårtensson, Y., Larsson, H., & Bergsten, P, 1998). En intressant aspekt är att Hermods insåg att isoleringen av studenterna, både från lärare och från kurskamrater, utgjorde viss problematik vilket ledde till att de erbjöd hjälp från lokala lärare i en mer traditionell klassrumskontext (Mårtensson, Y., Larsson, H., & Bergsten, P, 1998). Gemensamt för den tidiga distansundervisningen är att eleverna och lärarna var åtskilda inte endast i geografisk plats, utan även i tid. Detta skiljer sig från den distansundervisning som infördes under våren 2020 i Sverige, som till allra största grad fortsatte bedriva sin undervisning enligt schema i realtid (Skolverket, 2020, s.12)

Under normala omständigheter, alltså inte under Covid-19 pandemin, erbjuds relativt få alternativ för gymnasieskola via distansundervisning. Det finns endast två gymnasieskolor som har detta stöd med särskild förordning. Det är korrespondensgymnasiet i Torås och Vilhelm Moberggymnasiet, (Skolverket 2008). Distansundervisning på gymnasienivå är strikt

reglerad, och får enligt förordning (2000:158) förordningen om försöksverksamhet med distansundervisning i gymnasieskolan ej överstiga 500 gymnasiepoäng och gymnasiearbetet (Skolverket 2008). Skolverket skriver ” Förordningen tydliggör att distansundervisning endast i viss utsträckning är förenlig med de bestämmelser som gäller för reguljär skolverksamhet.” (Skolverket, 2008, s.15). Således, utgör distansundervisning viss problematik för det svenska skolväsendet. Skolverket (2008) beskriver även att det råder viss förvirring och ovisshet kring var gränserna för distansundervisning går, i och med skollagen kap 3 eller 4§§(1985:1100) som berör särskild undervisning och möjligheten att fullgöra skolplikten på ett alternativt sätt (Skolverket, 2008).

På Skolverkets hemsida går det att läsa att distansundervisning får användas på gymnasienivå ”Som särskilt stöd inom ramen för en påbörjad utbildning för elever som inte kan delta i den ordinarie undervisningen på grund av dokumenterad medicinsk, psykisk eller social problematik.” och ” För en hel utbildning för en elev som inte kan delta i den ordinarie undervisningen på grund av en dokumenterad medicinsk, psykisk eller social problematik eller av andra särskilda skäl.” (Skolverket, 2022, avsnittet Under vilka förutsättningar får distansundervisning användas? underrubrik Gymnasieskolan och gymnasiesärskolan). Fortsättningsvis beskriver Skolverket att vid ett beslut om distansundervisning som särskilt stöd ska det endast beviljas en termin åt gången samt att beslutet måste fattas inom ramen för ett åtgärdsprogram (Skolverket, 2022).

Enligt Skolverket definieras distansundervisning som ”interaktiv undervisning som bedrivs med informations- och kommunikationsteknik där **eleven och lärare är åtskilda i både rum och tid** ” (Skolverket,2022, avsnittet Distansundervisning). Vilket utesluter den distansundervisning som genomfördes under Covid-19 pandemin. Skolverket förklarar sedan begreppet fjärrundervisning som en interaktiv undervisning där elever är åtskilda i rum men inte i tid, men med kravet att ”elever som deltar i fjärrundervisning ska göra det i lokaler som skolenheten disponerar” (Skolverket,2022, avsnittet Vad är fjärrundervisning?). Således är båda begreppen, distansundervisning och fjärrundervisning, problematiska när det gäller den typen av undervisning som skedde under covid-19 pandemin våren 2020 till och från fram till hösten 2021. Jag har valt att i denna studie använda begreppet distansundervisning för att benämna den typen av undervisning som bedrevs under Covid-19 pandemin, på grund av att detta är det allmängiltiga begreppet på undervisningen som skedde under Covid-19 pandemin.

4 Teori

I föreliggande kapitel beskriver jag den teoretiska ansats jag utgår ifrån. Jag beskriver alltså den fenomenologiska kunskapsteoretiska grunden, det sociokulturella perspektivet på lärande och Motivation (beskrivet av Gärdenfors, 2010, och Richard & Deci 2020).

4.1 Fenomenologi

Som tidigare nämnt är min studie en fenomenologisk studie, detta betyder att studien utgår från en fenomenologisk filosofi – alltså, ett fenomenologiskt sätt att betrakta och tänka kring kunskap och således vad det innebär för forskning. Fenomenologi som vetenskapsideal ställer sig i opposition mot det positivistiska vetenskapsidealet som fortfarande har ett stort inflytande i dagens läge (K, Dahlberg, 2019). Den positivistiska idén om kunskap innebär en tro på ett rätt och ett fel och en övertygelse om att sann objektivitet går att uppnå (K, Dahlberg, 2019). Fenomenologin, som motrörelse till denna idé, förespråkar en syn på kunskap där sann objektivitet inte tros finnas; subjektet och objektet går ej att särskilja på det sättet den positivistiska synen på kunskap föreslår (K, Dahlberg, 2019). Giorgi (2009) har tolkat Edmund Husserl som anses en av grundfilosofierna inom fenomenologin, och beskriver vikten av att forskaren med fenomenologisk grund inte ska reducera eller förenkla respondenternas upplevelser. Giorgi menar att forskarens roll är att endast presentera upplevelserna, i sin sanna komplexa form, inte att göra fenomenets essenser räknebara i en kvantitativ kontext (2009).

I föreliggande studie har fenomenologin påverkat alla led i forskningsprocessen. Från utformandet av frågeställningar, där ett fokus på upplevelser premierats, till resultatdiskussionen, där beskrivning av upplevelsen är central. Genomgående under arbetet har jag ifrågasatt mig själv och hur min bakgrund och tidigare kunskapssyn påverkat insamlingen och presentationen av materialet. Detta för att försöka undvika en positivistisk tanke kring kunskap och forskning, och bevara fenomenets komplexa natur i beskrivningen av det. Relationen mellan fenomenologi och det sociokulturella perspektivet i föreliggande studie är att fenomenologin har använts i utformandet av metod och val av forskningsområde, alltså att elevers upplevelser är centrala. Fenomenologin har även påverkat hur upplevelserna presenteras. Det sociokulturella perspektivet på lärande (och motivation), å andra sidan, har använts för att ge möjliga förklaringar på explicitgjorda fenomen.

4.1.1 Livsvärld

Livsvärld är ett centralt begrepp inom fenomenologi som väldigt förenklat kan förklaras som den personliga, subjektiva, bakgrund individen har som påverkar och informerar hens sätt att ta till sig den yttre världen. Karin Dahlberg (2019) belyser att en individs livsvärld dock inte är helt separerat från andras livsvärld, samt att livsvärlden alltid är i ständig relation till den gemensamma verkligheten (det objektiva). Livsvärlden blir inte till i ett vakuum, utan påverkas av den gemensamma verkligheten, av andras livsvärldar och i sin tur kan den även påverka det gemensamma (K, Dahlberg, 2019). Det är i samspelet mellan det objektiva och subjektiva som den fenomenologiska forskaren närmar sig den enskilda upplevelsen och den delade, menar Karin Dahlberg (2019). Detta betyder inte att gränserna mellan subjekt och objekt, mellan upplevare och värld, suddas ut, utan snarare att de bygger på samma grund (H, Dahlberg, 2019). H, Dahlberg lyfter sedan tre viktiga metodologiska implikationer detta får för hur forskare ska förhålla sig till fenomenen de undersöker. Den första implikationen är att forskaren inte kan undersöka fenomenet på avstånd på grund av att fenomen alltid är en del av en erfarenhet, således är även forskaren en del av världen hen undersöker. Detta betyder att forskaren även behöver bli medveten om och ha uppsikt över denna förförståelse, vilket Helena Dahlberg (2019) menar är den andra implikationen. Slutligen, den sista implikationen är att forskaren inte kan välja att beskriva subjektivt eller objektivt, eftersom de, enligt fenomenologin, delar en gemensam grund och ej går att förstås till fullo utan varandra (H, Dahlberg, 2019)

Således är det av största vikt att jag synliggör den livsvärld jag, som forskare i denna studie, arbetar inom. Detta innebär att min bakgrund som före detta gymnasieelev på ett estetgymnasium, och vilken tradition min bildlärare överförde till mig. Som beskrivet i bakgrunden har bildämnet en lång historia, där bildämnet sen 1980-talet benämns som ett kommunikativt ämne (Åsén, 2017). Dock, den läraren jag hade under min gymnasietid la mycket vikt vid praktiska tekniker och övning på dessa och mindre tid på bildämnets kommunikativa aspekter. Under mina folkhögskolestudier fanns ett liknande fokus på praktiska tekniker som sedan utvecklades till att inkludera ett friare skapande, i relation till den egna identiteten. Detta skiljer sig något från respondenternas livsvärld, har jag upptäckt i transkriberingen av intervjuerna. Elevernas upplevelse av bildämnet inkluderar en tydligare kommunikativ grund, specifikt i relation till säljbarhet och marknadsföring. Elever använder

ord som *produkt, slutresultat, mottagare* och verkar föra ett djupare resonemang kring vad verket ska kommunicera. Detta kan bero på att en av kurserna alla respondenter hade gemensamt var Formgivning 1, som har ett tydligt produktinriktat fokus (Lgy 2011). Fortsättningsvis, kommer jag från en livsvärld med mindre digitalt inflytande eftersom jag är cirka 10 år äldre än respondenterna. Jag är även inte uppväxt i Västsverige, vilket kan innebära en kulturell skillnad.

4.1.2 Essens

Essens är ett begrepp som används inom fenomenologin för att beskriva det valda fenomenets natur (H, Dahlberg, 2019). Alltså, de upplevelser av fenomenet som återkommer mellan intervjupersonerna i sig och upplevelser som beskrivs av tidigare forskning. Helena Dahlberg (2019) menar att bra fenomenologisk forskning inte endast presenterar essenser, alltså likheter, utan även relationen till variationer mellan respondenternas upplevelser. Helena Dahlberg skriver ”En beskrivning av essentiell struktur är alltså något som kan leda till en bättre, mer omfattande, tydligare och mer precis förståelse av ett fenomen” (H, Dahlberg, s.61). Essens är således inte bara en sammanfattning av presenterade upplevelser, utan bör relateras till varandras liknande upplevelser och de varierade upplevelserna, för att komma närmare en mer exakt förståelse. Det handlar således inte om att räkna eller matematiskt sammanställa, utan jämföra och relatera. Essensen behöver inte vara en objektiv sanning och inte heller delas exakt av alla respondenter, utan syftar till komplexiteten av fenomenets natur. Således bör den ej förenklas eller reduceras, utan presenteras just som intervjupersonerna upplevde det (Giorgi, 2009).

4.2 Det sociokulturella perspektivet

Lev Vygotskijs (1896-1934) tankar kring lärande anses ha lagt grunden för det sociokulturella perspektivet på lärande, där lärande anses ske i kommunikation med andra människor (Säljö, 2000). Lärande sker inte i den ensamma inre mentala världen utan påbörjas i den praktiska verkligheten, i görandet (Strandberg, 2017). Det sociokulturella perspektivet lyfter kommunikationen som ett av grundvillkoren för lärande och det sociala samspelet anses vara det som initierar lärandeprocessen (Strandberg, 2017). Enligt det sociokulturella perspektivet är det genom kommunikationen kunskap skapas, men även hur det förs vidare (Säljö, 2000). Det är i interaktionen som den sociokulturella kontexten skapas och reproduceras, vilket

innebär att individen inte kan utvecklas bortom den kontext hen befinner sig i, utan hen måste interagera med andra världar (Säljö, 2000). Fortsättningsvis är begreppen verktyg och mediering centrala för det sociokulturella perspektivet. Verktyg, eller redskap, beskrivs av Säljö som ”de resurser, såväl språkliga (eller intellektuella) som fysiska, som vi har tillgång till och som vi använder när vi förstår vår omvärld och agerar i den” (2000, s.20). Således är inte verktygen från början en del av vår biologi, utan verktyg vi använder för att skapa förståelse eller tillägna oss kunskap. Exempelvis, kan detta vara fysiska objekt såsom miniräknaren eller icke-fysiska redskap som det talade språket som båda används för att tillägna sig och reproducera kunskap. Mediering innebär hur dessa verktyg, och andra artefakter, påverkar hur vi tar till oss världen och vilka tolkningar vi gör (Strandberg, 2017).

Inom det sociokulturella perspektivet på lärande är även den proximala utvecklingszonen en viktig del. Den proximala utvecklingszonen (zone of proximal development) beskriver Vygotskij såhär ” It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotskij, 1978, s.86), således är det i mellanrummet mellan problem individen kan lösa själv och problem individen kan lösa med hjälp av en kapabel kamrat som lärande sker. Detta är ytterligare en dimension av det socialt konstruerade kunskapen och lärandet, att individer genom socialisering kan lära sig lösa problem som innan var utanför deras kunskapsvärld.

Således, den kunskapsteoretiska ansats i min studie är det sociokulturella perspektivet och specifikt dess syn på lärande i kommunikation. Verktyg (redskap) är relevant i relation till föreliggande studie med tanke på språkets roll som ett verktyg och de digitala verktyg som användes under distansundervisningen för att möjliggöra kommunikation/lärande. Mediering blir relevant i samma mening, jag är intresserad av att utforska hur verktygen (specifikt de digitala) medierade elevernas möjlighet och upplevelse av kunskapsöverföring. Den proximala utvecklingszonen blir intressant för att se om bristen på klasskamrater i det fysiska rummet i och med distansundervisning försvårade lärande och vilka strategier (om några) eleverna använde sig av för att tillvinna sig kunskap och färdigheter.

4.3 Motivation

Gärdenfors (2010) hävdar att motivation till lärande är en av de viktigaste aspekterna när det kommer till att lära sig, och ställer således den retoriska frågan, hur kan utbildningssystemet öka elevernas motivation? Gärdenfors menar att det finns ett samband mellan elevernas motivation och uppmärksamhet på lärostoffet, desto högre motivation desto mer uppmärksamhet (och vice versa). Med begreppet lärostoff menar jag vad läraren inkluderar i sin undervisning, således vad elevernas ska lära sig enligt lärare och skolverket. Även om vi inte riktigt vet hur motivationen kan påverkas på ett positivt och reliabelt sätt, så är det onekligen viktigt i relation till lärande. Det finns dock en distinktion mellan yttre och inre motivation. Den yttre motivationen relaterar inte till lärandet i sig, utan till vad lärandet kan leda till – ett högt betyg, beröm från lärare etc. (Gärdenfors, 2010). Den inre motivationen, däremot, berör elevens genuina intressen och att lärandet (aktiviteten) i sig ger tillfredsställelse (Gärdenfors, 2010). Yttre och inre motivation kan båda vara starka drivande krafter, men där den yttre kräver en långsiktig imaginär förmåga. Det kräver att individen kan föreställa sig det positiva en tråkig eller besvärlig aktivitet kan föra med sig och bedöma det som mer värdefullt än måendet i nuet (Gärdenfors, 2010). Det kräver även att individen litar på att belöningen faktiskt kommer. Gärdenfors menar att i dagens läge premierar skolan elever som är kapabla till yttre motivation, specifikt i relation till betygssystemet, men att det finns anledning att implementera mer inre motivation i lärarväsendet (Gärdenfors, 2010). Enligt Gärdenfors är inte den yttre motivationen nog för att behålla elevens inre drivkraft och det leder till att eleverna förlorar intresset för skolan (Gärdenfors, 2010).

Richard och Deci (2020) skriver också om inre och yttre motivation (*intrinsic/extrinsic motivation*) och hur det relaterar till självbestämelse-teorin (*self-determination theory / SDT*). Självbestämelse-teorin menar att individer har en inneboende vilja att lära och utvecklas, men att denna vilja (motivation) påverkas starkt av tre psykologiska faktorer – autonomi (*autonomy*), kompetens (*competence*) och samhörighet (*relatedness*) (Deci & Richard, 2020). Således, behöver individen känna att den har självstyre (autonomi) kring vad hen lär sig, individen måste även känna att lärandet är lagom utmanande (kompetens) och individen behöver känna sig som en del av ett socialt sammanhang och känna tillhörighet (Richard & Deci, 2020). För lyckad undervisning och lärande, för att främja den inre motivationen, ska alltså dessa tre aspekter värnas om. Richard och Deci beskriver att autonomi i klassrummet inte nödvändigtvis behöver innebära fler val, och att fler val inte

nödvändigtvis innebär högre upplevd autonomi (2020). Utan Richard och Deci menar att eleverna behöver förstå och hålla med om vikten av lärostoffet, eller ha ett inneboende intresse och få meningsfulla val kring lärostoff och metod för att utveckla och bibehålla optimal motivationsnivå (2020).

5 Forskningsöversikt av tidigare forskning

Under denna rubrik presenteras valda studier som berör distansundervisning och distansundervisning i bildämnet. Först beskrivs urvalsprocessen för inkluderade studier, sedan sammanfattas varje vald studie kort där jag redogör för studiens metod (Kvalitativ eller kvantitativ), geografisk plats, omfång, resultat med mera.

5.1 Urvalsprocess för översikt av tidigare forskning

Som stöd för föreliggande studie har jag valt att utföra en mindre forskningsöversikt över tidigare forskning som berör elevers upplevelser av distansstudier. Jag har valt att både inkludera svenska studier samt studier från andra länder. På grund av bristande underlag i just den specifika knypunkten mellan distansundervisning, bildämnet, inläring av praktiska tekniker och motivation har jag valt att inkludera studier som berör ett eller flera av dessa ämnen samtidigt. För att underlätta läsningen och i mån om tydlighet, har jag sorterat in valda artiklar under två rubriker. Under rubriken "Svenska elevers upplevelser av distansundervisning" sammanställer jag studier baserade i Sverige som berör elevers generella upplevelser av distansundervisning. Dessa texter anser jag vara av vikt till föreliggande studie på grund av möjligheten att upptäcka liknande teman i och med elevernas gemensamma land, och således gemensamma skolsystem samt Sveriges strategi i distansstudier under Covid-19 pandemin. Under rubriken "Bildämnet på distans" sammanställer jag studier som berör elevers upplevelse av den praktiska aspekten av bildämnet och hur distansundervisning påverkat elevernas inläring specifikt i bildämnet.

Majoriteten av insamlingen av tidigare forskning gjordes via databasen ERIC, med undantag för de svenska studierna. Studierna med svensk bakgrund är utvalda från Specialpedagogiska skolmyndighetens (SPSM.se) sammanställning av forskning och rapporter om distansundervisning. I min sökning i databasen ERIC valde jag att exkludera studier som saknar beteckningen 'peer reviewed'. Fortsättningsvis har jag endast inkluderat studier där jag behärskar språket (svenska och engelska). Jag utförde flera sökningar med olika kombinationer av sökordorden: *Distance education, art education, motivation, attitudes to distance education, student attitudes, student's experience, practical art education, upper secondary, high school.*

Sökningarna gav varierande antal träffar, från ca 3000 upp till 90,000 beroende på kombination av sökord. Jag gjorde ett urval baserat på studiernas rubriker, och sedan ett ytterligare urval baserat på studiernas abstract. Gemensamt för samtliga texter är att de berör studenters/elevs erfarenheter och upplevelser, jag har alltså valt att exkludera studier som berör lärares/utbildares erfarenheter och upplevelser. Jag har inkluderat en studie som baseras på både lärare och gymnasieelever, men har då valt att endast lyfta resultatet som berör eleverna på grund av relevans till min studie. Fortsättningsvis har jag valt bort texter publicerade innan 2010.

5.2 Svenska elevers Upplevelser av Distansundervisning

Bertilsson, E., Börjesson, M., Hultqvist, E., Lidegran, I. (2021) Insecurity, lack of support, and frustration: A sociological analysis of how three groups of students reflect on their distance education during the pandemic in Sweden. Wiley 56 (4)

Detta är en kvalitativ studie som analyserar ett fritextsvar på en fråga angående elevernas upplevda situation under pandemin. Enkätstudien innefattade 3726 respondenter, men endast ca 1700 studenter svarade på fritextsfrågan angående elevernas upplevda studiesituation under pandemin. Efter en första genomläsning inkluderades 1519 svar, då resterande ej ansågs svara till frågan. Enkätstudien skickades ut på vårterminen 2020. Studien utgår från ett sociologiskt klassperspektiv och undersöker skillnaderna i upplevelser av distansundervisning hos gymnasieelever med olika klassbakgrund. Forskarna har använt sig av en klusteranalys och således delat in eleverna i 3 kluster för att jämföra svaren (Övre medelklass i staden, arbetarklass med invandrarbakgrund och arbetarklass på landsbygd). Elever i kluster 1, övre medelklass i staden, påvisade en stor osäkerhet kring distansundervisning och rapporterade att det blev svårare att utläsa vad lärarens förväntningar på eleverna var. Elever uppger även att det hade svårighet med att differentiera mellan fritid och skoltid och en rädsla för att betygen skulle påverkas. I kluster 2, arbetarklass med invandrarbakgrund, beskrev eleverna i högre grad att det var problematiskt att de saknade teknologin som behövdes samt en brist på stöttning. Eleverna upplevde att de utan hjälp från lärare hade svårt att uppnå målen och uttryckte rädsla för hur det skulle påverka deras framtid. I kluster 3, elever från arbetarklass på landsbygden, upplevde problematik kring motivation och hade svårt att ta tag i och börja med uppgifter. För kluster 1 och 2 kunde studien visa att eleverna till viss grad hade

svårt att särskilja på hemmet och skolan, men för kluster 3 var det i stället som om skolan bortprioriterades. Elever från kluster 3 lyfte även att de 'roliga' delarna av skolan (den sociala aspekten) försvann och att endast de 'tråkiga' delarna var kvar.

Center för skolutveckling Göteborg (2020) *Att skapa närvaro på distans: erfarenheter och framgångsfaktorer från distansundervisning på gymnasiet, gymnasiesärskolans nationella program och Studium i Göteborg vt 2020. Utbildningsförvaltningen Göteborg.*

Detta är en kvalitativ studie baserad på 10 semistrukturerade intervjuer med gymnasielärare och 6 grupper av elever på gymnasiet, med cirka 5 elever per grupp. Intervjuerna gjordes på gymnasieskolor i Göteborg under våren 2020. Jag har valt att endast sammanfatta studiens resultat kring elevers upplevelser, eftersom det är det relevanta i relation till den föreliggande studien. Studien rapporterar att elever upplevde lärares digitala kompetens som ojämn, vilket dock förbättrades under tid. Enligt studien beskrev eleverna en viss problematik kring att fråga om hjälp, även om den generella upplevelsen är att lärarna är bra på att svara så beskriver de att det kan ta tid. Detta beskrivs som ytterst problematiskt för elever i behov av stöd, men mer självgående elever hittade strategier för att hitta information själva. Eleverna lyfter även att distansundervisningen till viss del upplevdes som positiv för att de hade möjlighet att styra över sin tid själva. Fortsättningsvis lyfter vissa elever det positiva med att slippa onödigt resande. Dock så rapporterade samtliga elevgrupper att mängden uppgifter ökades med distansundervisningen, specifikt på skriftliga uppgifter som ofta skulle lämnas in innan lektionens slut. Samtliga elevgrupper beskrev även att motivationen gick ned kraftigt efter ca 3 veckor av distansundervisning. Eleverna rapporterade att de upplevde det som svårare att be om hjälp från både lärare och klasskamrater i samma utsträckning som under närundervisning och upplevde att detta berodde på det asynkrona arbetssättet. Studien klargör att även om elever upplever att bedömningsituationer ändrades till viss del, upplevde de intervjuade eleverna att återkoppling eller bedömning fick en negativ påverkan under distansundervisning. Eleverna i studien reflekterade även kring vem som skulle gynnas av distansundervisning, och lyfte att elever med lång väg till skolan, elever som behöver arbeta under studietiden och elever med svårigheter i skolmiljön, till exempel koncentrationssvårigheter eller ångestproblematik, kan gynnas av distansundervisning.

Hermansson, K., & Åkerfeldt, A. (2021) *Fjärr- och Distansundervisning ur elevperspektiv: Gymnasieelevers uppfattningar av när- och distansundervisning med fokus på undervisningsklimat. (Rapportserie 2021:1) Ifous.*

Detta är en enkätstudie utformad utifrån *Online learning climate scale (OLCS)*, med viss modifikation, med totalt 2306 svar från gymnasieelever insamlade under våren 2020. Det är en kvantitativ enkätstudie med en femgradig nominalskala (samt alternativet 'vet ej') med 24 frågor som syftade till erfarenheter av normalundervisning och samma frågor upprepades men i relation till distansundervisning för att urskilja de signifikanta skillnaderna. Resultatet visar bland annat att elever upplever att kontakten med lärare försämrades under distansundervisningen och att det var svårare att få stöd. Ytterligare, påvisar rapporten att elever upplevde att lärarens förväntningar på elevernas prestation är något otydligare under distansundervisning. Fortsättningsvis, rapporterade elever en högre grad av upplevd ensamhet under distansundervisningen. Elever som rapporterade en högre grad av upplevd ensamhet, rapporterade även att distansundervisningen inneburit en starkt negativ känslomässig påverkan. Angående elevernas uppfattning om det egna arbetet visar studien att en något förhöjd andel (jämfört med normalundervisning) upplever att det inte får lika mycket gjort under distansundervisningen, men att de flesta inte har någon stark uppfattning. I studien ställdes även 4 frågor med fri text som svarsmetod, där en sammanställning av de mest frekventa orden gjordes och analyserades. Studien rapporterar att en stor andel elever upplever att arbetsbördan ökat under distansundervisningen, att fler uppgifter ges som ska bli klara på kortare tid samt att variationen i uppgifterna är liten. Elever rapporterar även att hjälp är svårt att få, både från läraren och från klasskamrater. Om möjligheter i distansundervisning var det fler elever som svarade antingen 'inget' eller 'vet ej', men för elever som svarade framträdde tidsaspekten som den mest positiva delen av distansundervisning – både i den mening att elever inte behövde ta sig till skolan eller mellan lektioner, och att de hade viss möjlighet att bestämma själva över hur de disponerade sin tid.

Sveriges Elevkårer (2020) *Uppföljande undersökning om gymnasieelevers upplevelse av distansundervisning VT2020. Sveriges Elevkårer.*

Detta är en kvantitativ enkätstudie genomförd på 7937 gymnasieelever, utförd under juli-augusti 2020. Till vissa svarsalternativ hade eleverna möjlighet att komplettera med skriftliga kommentarer. Resultatet av studien visade att 50% av elever uppger att distansundervisningen inneburit att de mått sämre. Elever rapporterar även att balansen mellan fritid och studier

försämrats (50%), att distansundervisningen inneburit en känsla av minskad tillhörighet och sammanhang (56%) och en högre grad av stress (40%). Majoriteten av elever (83%) rapporterade att närvaron förbättrats under distansundervisningen, men många (69%) upplever att det varit svårare att hålla koncentrationen under lektionstid och att bibehålla studiemotivation (64%). Studien fann att elever upplever att stödet från lärare försämrats under distansundervisningen (42%), samt att det digitala mötet har inneburit att det blivit svårare att ställa frågor till läraren och att just kommunikationen med läraren är viktig för att bibehålla fokus. Resultatet visar att olika ämnen har olika förutsättningar för distansundervisning, där elever anser att de praktiskt-estetiska ämnena och matematik har fungerat sämre under distansundervisningen. Cirka en fjärdedel av elever rapporterat dock att de under distansundervisningen upplevt en lägre grad av stress, på grund av insparad tid på resor till och från skolan och ett ökat individuellt ansvar. För elever med särskilt stöd har upplevelserna varierat. Många (38%) upplevde att de inte fått stöd på grund av den bristande kontakten med lärare och en minskad generell motivation, samt ökad stress. Vissa (11%) rapporterade dock att stödet fungerat bättre i och med reduceringen av intryck och att kontakten med lärare blivit smidigare.

5.3 Bildämnet på Distans

Caglayan, Evrim. (2021) Art and Design Education in the Times of the Coronavirus (Covid-19) Pandemic in Turkey. *International Education Studies*, 14 (11).

Detta är en kvantitativ enkätstudie utförd på 326 studenter på Konst och Designprogram på olika Turkiska universitet under läsåret 2020-2021. Enkäten bestod av 23 frågor, där 9 hade flera svarsalternativ och 14 var i en femgradig nominalskala. studenterna hade även möjlighet att utöka svar med fritext. Studiens resultat visar bland annat att majoriteten (79.1%) upplevde att distansundervisning inte var lämpligt för konst och designundervisning, och under analysen av elevernas fritext påvisades det att även om eleverna upplevde att distansundervisning fungerar i teoretiska ämnen så fungerar det dåligt i praktiskt-estetiska ämnen. 78.5% av studenterna uppgav att de inte ville fortsätta med konst- och designundervisning på distans. Majoriteten av elever (68.7%) uppgav att de inte kände att de kunde uppnå målen för praktiska kurser på grund av distansundervisningen. Studenterna rapporterade att de var väl förberedda för digital undervisning i relation till teknisk kompetens men att det uppstod problem med uppkopplingen i vissa fall (90%). Sammanfattningsvis visar

resultatet att de flesta studenter inte föredrog distansundervisning i praktiska ämnen och uppgav att praktiska färdigheter missgynnas av att läras ut via distansundervisning. I relation till bedömning upplevde majoriteten av studenterna att den genomfördes på ett rättvist och transparent sätt, samt att lärarna gav tillräcklig med respons. Dock, i fritext, kunde studien hitta exempel på studenter som upplevde att på grund av avsaknad av material och problematik med tekniken påverkades slutresultatet och således betyget.

Dilmac, S. (2020) Students' Opinions about the Distance Education to Art and Design Courses in the Pandemic Process. *World Journal of Education, 10 (3)*

Detta är en kvalitativ intervjustudie baserade på 45 semistrukturerade intervjuer med studenter som deltog på konst- och designkurser på Izmir Katip Celebi Universitet (Turkiet) under skolåret 2019-2020. Studiens resultat indikerar att studenter både har positiva och negativa erfarenheter av distansundervisning inom konst och design. Positiva aspekter som lyfts inkluderar en ökad självständighet och frihet i relation till kursmaterialet samt att studenter upplevde att de fick se fler exempel, till exempel via instruktionsvideos eller dylikt. Svagheter med distansundervisning i design och konst var låg motivation, att det förhindrar den sociala aspekten av klassrumsundervisning samt en upplevd svårighet att få öva på tekniker. Majoriteten av studenter fann att distansundervisningen borde utvecklas för att kunna implementeras på ett lyckat vis, infrastrukturen för distansundervisning bedömdes således som otillräcklig.

Dilmac, S. (2021) The Influence of Active Learning Provided by Distance Education on Academic Achievement, Self-Efficacy and Attitudes in Art Education. *Educational Policy Analysis and Strategic Research, 16 (1)*

Detta är en studie med både kvantitativa och kvalitativa insamlingsmetoder, baserad på 40 studentresponder på Izmir Katip Celebi Universitetet. Dels baseras den på enkätsvar på två enkäter, en som undersöker den allmänna attityden till design- och konstkursen studenten deltar i och en som undersöker hur självgående (*self-efficient*) studenterna upplever sig själva i design- och konstämnet. Studien använde sig även av ett preliminärt färdighetstest (*achievement pre-test*) och ett avslutande färdighetstest (*achievement post-test*), innan och efter implementeringen av distansundervisning som fokuserar på aktivt lärande (*active learning*). Studien definierar aktivt lärande som pedagogik som uppmuntrar till samarbete, diskussion och aktivt deltagande – i en distansundervisningskontext innebar detta exempelvis gruppdiskussioner i digitala rum. Resultatet påvisar att aktivt lärande hade en positiv effekt på

studenters attityder för att lära sig om samtida konst genom distansundervisning. Fortsättningsvis så visar resultatet att användandet av digital modern teknik är en viktig aspekt för att öka studenters deltagande och uppmuntra till samarbete mellan studenter. Studien föreslår även att aktivt lärande är viktigt för att öka studenternas tillfredställelse i distansundervisning.

5.4 Sammanfattning av Tidigare forskning

De stora dragen som presenteras i tidigare forskning är att elever har upplevt distansundervisning som problematiskt, i relation till följande aspekter; ensamhet och isolering, svårighet med kommunikation med lärare, ökad arbetsbörda, att motivation var svårare att bibehålla och gränsen mellan skola och fritid blivit oklarare. Det finns dock motsägelsefulla resultat, där vissa elever rapporterar att distansstudier inneburit en lägre nivå av stress (Sveriges Elevkårer, 2020). Fortsättningsvis lyfter den tidigare forskningen att många elever upplever att distansundervisningen innebar en viss frihet kring den egna tiden, samt att tid för transport till och från skolan minskade, vilket båda ansågs vara positiva aspekter (Center för Skolutveckling, 2020). I relation till bildämnet och distansstudier rapporterar den tidigare forskningen att elever ej upplever att praktiskt-estetiska ämnen fungerar under distansundervisning (Cagalayan, 2021). Den tidigare forskningen belyser att elever upplever svårighet att ta till sig praktiska tekniker samt att distansundervisningen bidrog till en lägre motivation i ämnet (Dilmac, 2020). Dilmacs (2021) resultat indikerar att för att lyckas med distansundervisning i Bildämnet bör kursen implementera aktivt lärande och premiera samarbete och interaktion mellan elever.

6 Metod

I detta kapitel redogör jag för valet av metod, beskriver studiens genomförande och urvalsprocess. Jag förklarar valet av EPP-metoden (*empirical phenomenological psychological method*) och hur jag har arbetat utifrån den. Jag redogör också för Etiska överväganden, val av transkriptionsmetod samt evidens, validitet och reliabilitet.

6.1 Genomförande & Urvalsprocess på insamlat material

Studien baseras på sex intervjuer på 20-30 minuter, utförda på två olika gymnasieskolor i västsverige med gymnasieelever som upplevde distansundervisning under covid-19 pandemin i bildämnet. Samtliga elever studerar på Bild och Form-inriktning, och båda skolorna har flera estetiska linjer, men även högskoleförberedande program. Gymnasieskolorna har ca 1500 elever vardera. Intervjuerna är semistrukturerade, utifrån en intervjuguide som berör distansundervisning generellt och specifikt i bildämnet (se bilaga 1). Jag har låtit respondenternas svar styra och intresserat mig för vad de väljer att fördjupa sig i eller ta upp, även när det inte strikt tangerar ämnet. Bryman (2018) beskriver att kvalitativa intervjuer är i regel flexibla samt fokuserar på respondentens erfarenhet och upplevelser, och att den semistrukturerade metoden i första hand väljs av forskare som redan utvecklat ett specifikt tema att utforska. Men, som Bryman förtydligar, är forskaren inom semistrukturerad metod öppen och lyhörd inför allt material från respondenten (2018).

Jag har även valt att göra ett urval på det insamlade materialet, som totalt innefattar åtta intervjuer. En av intervjuerna har exkluderats på grund av att jag genomförde en intervju med två elever samtidigt, valet att exkludera denna baseras på att den inte går att jämföra med resterande intervjuer på grund av detta faktum. Ytterligare en intervju har exkluderats på grund av dåliga inspelningsförhållanden. Sex intervjuer kvarstår med en jämn fördelning mellan respondenter från respektive gymnasium. På så vis har jag försökt att säkerhetsställa att den insamlade empirin har en grad av reliabilitet och att inte en enskild skolas tillämpning av distansundervisning bidrar till skeva och otillförlitliga resultat.

Eriksson-Zetterqvist & Ahrne (2015) berättar att antalet respondenter bör vara sex eller fler för att uppnå en kvalitet på datainsamlingen. Fortsättningsvis bör antalet respondenter vara ännu högre för att uppnå någon form av representativitet och vara någorlunda generaliserbar

(Eriksson-Zetterqvist & Ahrne, 2015). Min målbild med studien var att intervjua nio elever, från 3 olika gymnasieskolor i Västra Götaland. Jag lyckades dock endast få tillgång till två olika gymnasieskolor, då resterande skolor i regionen ej besvarade mina mejl eller drog sig ur projektet i ett tidigt skede. Skola 1 är samma skola jag utförde min VFU på, vilket kan innebära vissa konsekvenser för intervjuerna. Eleverna på Skola 1 kan ha känt sig mer pressade att delta på grund av relationen till mig som praktiserande lärarstudent. För att undvika onödig press, var jag väldigt tydlig med att deltagandet var helt frivilligt och inte på något sätt påverkade relationen till mig som deras praktiserande lärare, eller ingick i någon form av bedömning eller betygssituation. Fortsättningsvis, kan detta ha lett till att endast elever som upplevde att de hade mycket att berätta om angående distansundervisning och/eller elever med en specifik personlighet eller attityd valde att delta. Detta kan ha påverkat resultatet. På Skola 2 hade jag ingen kontakt med eleverna innan själva intervjutillfällena, vilket skedde på plats på deras skola. Jag fick kontakt med läraren Skola 2 via mejl och hen vidarebefordrade information om min studie till sina elever, som sen fick välja om de ville delta eller ej. Eftersom jag endast var på skolan under en dag, intervjuades endast elever som var på plats den dagen. Fortsättningsvis, kan individer som valde att delta ha valt detta på grund av intresse av ämnet eller personlighet, påverkat resultatet av intervjuerna precis som på Skola 1. På Skola 2 finns det även viss risk att eleverna inte känt samma nivå av trygghet och bekvämlighet som på Skola 1, på grund av att jag mer eller mindre var en främling.

6.2 Analysmetod - EPP-metoden

Jag har valt att utgå från EPP-metoden (empirical phenomenological psychological method) vid analysen av mitt insamlade intervjumaterial. Gunnar Karlsson (2019) menar att EPP-metoden bygger på den kunskapsteoretiska grunden medvetandets intentionalitet, vilket förkortat beskrivs som ett icke-dualistiskt synsätt där objekt och subjekt ofrånkomligen relaterar till varandra och ej går att särskilja. Världen och människan går inte att beskriva som enskilda objekt, utan måste presenteras i den eviga relationen till varandra – subjektet påverkar objektet, och objektet påverkar subjektet. Fortsättningsvis beskriver Karlsson att det finns två utgångspunkter för EPP-metoden, *en faktiskt beskriven situation* och *det specifika upplevandet* (2019) – där min studie utgår från det förstnämnda. Karlsson (2019) skriver ”Här

handlar det alltså om att en och samma situation ger upphov till olika upplevelser (...)" (s. 225), i min studie är den beskrivna situationen *distansundervisning i ämnet bild*.

För att utforma och konkretisera min metod har jag använt mig av Aspers (2009) artikel *Empirical Phenomenology: A Qualitative Research Approach*, där författaren beskriver sju steg för att genomföra studier med EPP-metoden. Steg 1 är att definiera forskningsfrågan och undersökningsområdet (Aspers, 2009). Steg 2 är, enligt Aspers metod, *conduct a preliminary study* (Aspers, 2009, s.5), vilket jag har valt att modifiera i min studie. Jag valde att som steg 2 genomföra intervjuer och samla in material för den föreliggande studien. Dock, så går det att argumentera att jag under VFU perioden undersökte elevernas upplevelser om distansstudier och intresse av att delta i en studie kring detta. I Steg 3 lyfter Aspers vikten av att välja teoretisk bakgrund. Enligt Aspers använder forskaren teorin som ett schema och referensram till empirin för att finna essensen för fenomenet i fråga (Aspers, 2009). Dock, betonar Aspers, att det är av yttersta vikt att forskaren låter empirin motsäga teorin (2009). Aspers förtydligar med detta citat; ” To be more specific, she lets the theory guide her to certain empirical domains and to address certain themes and ask certain questions, but she does not have a set of concepts that are used as boxes to be filled with empirical material. ” (2009, s.6). Således, behöver forskaren alltid flyta mellan teori och empiri – inte använda empirin som endast bevis för teorin, utan se dess mångfacetterade natur och, som Aspers betonar, alltid utgå från aktörernas levda upplevelse (2009). I föreliggande studie har fenomenologi informerat val av metod och kunskapssyn, men det sociokulturella perspektivet och motivation (som beskrivet av Gärdenfors, 2010 och Richard & Deci 2020) är den teoretiska bakgrund som materialet reflekteras mot.

Även om Aspers definierar metoden utifrån steg, är han tydlig med att forskaren kommer vandra fram och tillbaka mellan stegen många gånger för att närma sig ett giltigt resultat (Aspers, 2009). Aspers beskriver sedan nästkommande steg, Steg 4, som är att studera första-ordens konstituent (first-order constructs) (2009). Första-ordens konstituent är aktörernas (i mitt fall, respondenternas) beskrivning av det upplevda fenomenet (Aspers, 2009). Aspers skriver ” first-order constructs of actors can never be omitted in a purely empirical phenomenological explanation, given the requirement that it be grounded in the understanding of the actors and the phenomena studied “ (2009, s.6). Alltså, respondenternas beskrivning av sin levda upplevelse måste inkluderas för att ge en så ’äkta’ bild som möjligt av det studerade fenomenet. Steg 5 är att konstruera andra-ordens konstituent (second-order constructs),

detta beskrivs som "accounts of accounts" (Aspers, 2009, s.6) alltså som sekundärkällor eller en beskrivning av en beskrivning av en egentlig upplevelse. För att förtydliga ytterligare, andra-ordens konstituenten kan liknas med 'viskningsleken' – att upplevelsen som beskrivs av den som upplevde det förvrängs till viss del när nästa person i ledet beskriver upplevelsen. I min studie inkluderar detta tidigare forskning, det socialkulturella perspektivets ramverk och motivation men även där elever spekulerar kring hur andra elever upplevde distansundervisning. Detta innebär att jag formar andra-ordens konstituenten baserade på dessa källor, och de mest återkommande rapporterade upplevelserna samt olika förklaringsmodeller det socialkulturella perspektivet och motivation kan bistå med.

Steg 6 som Aspers beskriver är *check for unintended effects/consequences*, alltså beakta de oavsiktliga effekter/konsekvenser av fenomenet (Aspers, 2009). I konkreta termer kan detta exempelvis innebära att aktörerna inte sammankopplar vissa upplevelser till fenomenet men där ett intressant samband kan urskönjas av forskaren. Slutligen beskriver Aspers Steg 7 vilket är att relatera de funna bevisen till den vetenskapliga litteraturen och empirin. Aspers skriver: "The final step of the empirical phenomenological approach concerns the relationship between the empirical evidence that a phenomenological study produces and the existing body of theory and experience of actors in the field." (Aspers, 2009, s.7). Således, analyserar jag min empiri i relation till den tidigare forskningen, det valda teoretiska ramverket och erfarenheterna av aktörerna emellan.

Baserat på Aspers (2009) 7 steg, och Karlssons (2019) beskrivning av EPP-metoden, specificerade jag tillvägagångssättet för min metod. Detta innebar att jag började med att utforma min forskningsfråga (Aspers, 2009, s. 5) samt formulerade en intervjuguide. Därefter utförde jag intervjuer med valda respondenter, för att sedan välja teori (Sociokulturella perspektivet & motivation). Analysen och materialbearbetningen skedde i flera steg. Först en ren transkription, sedan lyssnade jag genom intervjuerna och läste materialet för att ringa in upplevelser jag, vid första anblick, ansåg essentiella för fenomenet (första-hands konstituenten). Under en andra genomläsning markerade jag delar kopplade till teori, tidigare forskning och likheter mellan respondenterna (andra-hands konstituenten). För att komma så nära som möjligt de egentliga och essentiella delarna av fenomenet upprepades denna process – både för att finna första-hands konstituenten och andra-hands konstituenten. Jag utforskade sedan ifall det fanns oavsiktliga konsekvenser av fenomenet, och definierade dessa. Slutligen

sammanställde jag materialet och jämförde mellan teori, tidigare forskning och studiens empiri – detta görs under rubriken *Resultat och Analys*.

6.3 Intervjuguide

I utformandet av intervjuguiden har jag lagt extra fokus på att ställa frågor med ett begripligt språk för respondenterna, inte ställa ledande frågor som lockar fram ett specifikt svar och utformat frågor som berör temat utan att vara allt för specifika eller framkalla för ytliga svar (Bryman, 2018). Intervjuguiden är även utformad med den fenomenologiska filosofin som grund. Detta innebär att jag, vid utformandet av intervjuguiden, la stor vikt vid elevernas upplevelse. Frågorna valdes och formulerades med upplevelsen i centrum, där jag undvek formuleringar som antar ett rätt och ett fel. Rent konkret innebär detta att frågorna berör elevernas känslor kring distansundervisning och deras upplevelser. Jag undvek även att ställa frågor med enkla och okomplicerade svar, så som frågor som går att svara ja eller nej på, utan försökte formulera frågor som lockar på utvecklande och reflekterande svar från respondenterna.

6.4 Etiska överväganden

Dalen (2007) beskriver de fem kraven för etisk korrekt kvalitativ intervju, *krav på samtycke*, *krav på konfidentialitet*, *krav på att bli informerad*, *krav på skydd för barn* och *krav på hänsyn till socialt svaga grupper*. Jag tog hänsyn till dessa krav genom att ge eleverna information i god tid angående studiens innehåll, samt försäkrade eleverna om deras anonymitet om de valde att delta. Endast elever som ville delta inkluderades och jag, med hjälp av deras lärare i vissa fall, förtydligade detta upprepade gånger. Ytterligare benämns inte eleverna med namn i studien, utan som Elev¹⁻⁶, jag har också valt att utesluta att explicit göra könstillhörighet. *Krav om skydd för barn* var relevant men alla respondenter är över 15 år, men jag har varit medveten om den givna hierarkiska maktstruktur jag innehar som vuxen och lärarstudent i utförandet av intervjuerna och försökt minimera denna påverkan. *Krav på hänsyn till socialt svaga grupper* relaterar till föregående mening om min medvetenhet kring den hierarkiska maktstruktur jag innehar.

6.5 Transkription

Transkription är en tidskrävande process, men Engelsrud & Rosberg lyfter transkriptionens möjligheter till en fördjupad förståelse av sitt material och rekommenderar således att ta sin tid i transkriptionsprocessen (2019). Transkriptionen ger forskaren en viss distans till intervjusituationen och kan ge nya perspektiv på respondentens egentliga svar, men även insikter i brister som intervjuare (Engelsrud & Rosberg, 2019). Engelsrud & Rosberg beskriver att det är vanligt att det tar ett antal intervjuer, och transkription av dessa, för intervjuaren att bli medveten om sina brister och landa i ett lugn. Alltså, att inte som intervjuare vara rädd för de mättade tystnader som kan uppstå eller försöka styra respondentens uttalande (2009). Jag blev medveten om detta i transkriptionen av intervjuerna, det fanns en tydlig skillnad på de tidiga intervjuerna och de senare – där jag upplevdes som mer stressad i de tidiga. Intervjuernas kvalitet förbättrades med tiden, i och med att jag blev tryggare i intervjurollen, men det är en viktig problematik att lyfta i relation till föreliggande studie. Det finns viss risk att kvalitén på de tidigare intervjuerna inte uppnår samma som de senare, och att nyanser av respondenternas upplevelser ej fick optimal potential till att utvecklas ytterligare. På grund av tidsbrist var det inte möjligt att genomföra fler intervjuer, men det är en vetskap jag tar med mig vidare till eventuell fortsatt forskningsarbete och min framtida lärarpraktik. Jag valde även att genomföra en manuell transkription, utan användandet av digitala transkriptionshjälpmedel (såsom automatiskt transkription), för att komma närmare materialet genom noggrann avlyssning. Engelsrud & Rosberg skriver ”Transkriptionerna av de egna intervjuerna blir i det här perspektivet ett bidrag till ett aktivt arbete med dynamiken mellan närhet och analytisk distans i forskningsprocessen” (s. 257-258, 2019). Alltså, genom att genomföra en manuell transkription närmar jag mig materialet och temat, men distanserar mig från det personliga roll jag hade som intervjuare. Genom att upprepade gånger lyssna på, skriva ner och läsa transkriptionsmaterialet bearbetar jag, som forskare, materialet både medvetet och undermedvetet och kan således närma mig underliggande teman som är svåra att uppfatta vid en första anblick. På så vis kan de analytiska frågorna som är relevanta för materialets analys och resultat genereras (Engelsrud & Rosberg, 2019).

6.6 Evidens, validitet & reliabilitet

Dahlberg & Dahlberg (2019) skriver om det problematiska begreppet evidens i relation till kvalitativ forskning, specifikt i relation till en fenomenologisk forskningsansats. Synen på evidens som mätbarhet och reproducerbarhet premieras enligt Dahlberg & Dahlberg, vilket leder till att vissa forskningsmetoder anses mer vetenskapliga än andra (2019). Enligt Dahlberg & Dahlberg bör metoden väljas utifrån studiens syfte, inte utifrån förutfattade positivistiska tankar om vad god vetenskap och egentlig kunskap innebär (2019). Således bör inte fenomenologisk kvalitativ studie väljas bort på grund av bristande kunskap i den filosofiska grunden, utan bör betraktas som vetenskap baserad på en icke-positivistisk vetenskapsteoretisk grund (Dahlberg & Dahlberg, 2019). En konsekvens av att inte använda sig av forskningsmetoder som är mindre generaliserbara och mindre mätbara är att forskningsvärlden går miste om information kring svårämbara fenomen (Dahlberg & Dahlberg, 2019). Dahlberg & Dahlberg skriver "(...) kraven på tydliga definitioner och mätbarhet tvingar fram speciella arbetsformer, medan andra mer komplexa idéer löper risk att ställas åt sidan" (s. 159). I fenomenologisk forskning blir synliggörandet av forskarens livsvärld viktigt för att förstå influensen hen har i resultat och analys (Dahlberg & Dahlberg, 2019). Fenomenologi ställer sig kritisk till den positivistiska synen på vetenskap som given, reproducerbar och generaliserbar, det går ej att reducera verkligheten och den levda erfarenheten till mätbara icke-komplexa företeelser. I stället värnar fenomenologi om den levda erfarenhetens komplexitet och strävar efter att återge den med hög grad äkthet i relation till dess komplexitet (Dahlberg & Dahlberg, 2019). Således berör frågor om reliabilitet i hög grad hur forskaren behandlar och redogör för hens livsvärld, och i mindre grad hur generaliserbara och mätbara de reducerade företeelserna är. Dahlberg & Dahlberg skriver "En fenomenologisk syn på evidens innebär således att uppmärksamma och noggrant granska både *att* och *hur* vi som forskare står i verkligheten och hur vi förhåller oss till den." (s. 168, 2019). Fortsättningsvis, i frågan om validitet (giltighet) understryks vikten av att tydligt definiera fenomenet som undersöks, och innebörden av fenomenet – alltså, inte endast det som sägs av respondenterna (exakta ord) utan den framtolkade innebörd forskaren kan finna (Dahlberg & Dahlberg, 2019). Ytterligare, är valet av metod en viktig del för att säkerhetsställa validitet, till exempel är en enkätstudie med förskapade svarsalternativ ett ganska dåligt mätverktyg för att undersöka komplexa upplevelser (Dahlberg & Dahlberg, 2019). Validiteten och reliabiliteten bevaras och värnas om genom ett gediget arbete med analys och resultat, där forskaren närmar sig fenomenets egentliga essens. Föreliggande studie

eftersträvar inte att vara helt reproducerbar eller totalt generaliserbar, utan berör de komplexa upplevelserna av distansundervisning (specifikt i bildämnet). Empirin presenteras i sin helhet, med dess komplexa natur, utan reducering för att göra det insamlade materialet mer mätbart.

7 Resultatanalys

Under denna rubrik beskriver jag de första-ordens konstituenterna jag funnit genom noggrann genomläsning och avlyssning av den insamlade empirin. Alltså, de första-hands upplevelser jag funnit och ringat in. Resultatanalys presenteras under tre underrubriker som relaterar till de tre frågeställningarna för min studie. *Generella erfarenheter av distansundervisning*, som beskriver elevers på bild och form-linje generella upplevelser av distansundervisning, *Motivation och bildämnet på distans*, där jag redogör för elevers upplevelser av hur distansundervisningen påverkade motivationen i relation till bildämnet och *praktiska tekniker i bildämnet på distans* där elevers upplevelser av att lära sig praktiska tekniker lyfts.

7.1 Generella erfarenheter av distansundervisning

I intervjuerna framkommer en känsla av isolering och ensamhet, dock inte alltid i en negativ bemärkelse. Elev² belyser hur upplevelsen av distansundervisningen var delad, å ena sidan berättar hen att det kändes som mer blev gjort snabbare under distansundervisning ”*om man jobbar så jobbar man mycket snabbare känns det som*” citat Elev², men det verkar väldigt beroende på *om*. Detta framkommer även i intervjuerna med Elev³ och Elev⁶, att det fanns svårighet att sätta sig ner och arbeta men att det fanns en känsla av att det gick *snabbt* att arbeta från hemmet. En av eleverna beskriver uttryckligt att hen, på andra lektioner än på bilden, oftast inte arbetar i skolan utan väntar med själva arbetet tills hen kommer hem, ”*Jag är en sådan person som inte kan jobba på så- på lektionerna (...) Jag brukar mest bara sitta på lektionerna och vänta tills jag kommer hem och sen skriva det hemma istället*” citat Elev¹

Fortsättningsvis, uttrycker flera av eleverna en liknande bild av att arbetet med icke-estetiska ämnen fungerade väl hemma på grund av färre sociala distraktioner (Elev³, Elev⁴, Elev⁵). Bland respondenterna råder konsensus att hemmet är en trygg plats, men Elev⁴ lyfter att så kanske inte är fallet för alla. ”*(...) förutom den här trygga delen hemma. Äh, sen hur trygg den var vet man ju inte från person till person*” citat Elev⁴.

Det framkommer i intervjuerna att även om fokus gick att bibehålla hemma (på grund av färre sociala distraktioner och en ökad trygghet jämfört med närundervisning) så verkar det initialt vara svårt att *komma igång*. Elev¹, Elev², Elev³ och Elev⁴ berättar alla att de ibland inte arbetade med skolarbetet under lektionstiden, istället såg de på film eller sov. Elev⁶ säger inte

rakt ut att hen inte arbetade under lektionstid, men berättar att hen inte upplevde sig lika motiverad hemma som i skolan på grund av "(...) när man är hemma finns det ju mycket annat man kan göra" citat Elev⁶.

Elev² säger "Det finns liksom ingenting som får dig att komma tillbaka. Ingenting som tvingar dig" citat Elev². Lärarens förmåga att se elever reducerades vilket leder till att läraren inte kan locka (eller tvinga) tillbaka eleverna till arbete. Fortsättningsvis, kan denna negativa aspekt även beröra relationen mellan klasskompisar. Å ena sidan minskade distraktionen om man har distraherande vänner, men å andra sidan kan inte klasskompisar heller locka tillbaka individen in i lärande.

Samtliga respondenter berörde kommunikationen med lärare, men erfarenheterna skiljer sig något. Elev³ beskrev sin upplevelse som avvikande från de flesta i hens kontaktnät, då hen upplevde att distansundervisning innebar bättre kontakt med lärare.

"Jag hade ingen kompis som sa samma sak... äh, men jag tror det är väldigt mycket att jag tidigare har haft väldigt bra kommunikation med lärare. Det är min starka sida. (...) men också att säga 'kan du ringa mig?' , jag hade redan men- men det tänket. Så det var lätt för mig." citat Elev³.

Resterande intervjupersoner beskriver det som svårt att få kontakt med lärare. Elev¹ och Elev⁶ beskriver att de är elever som inte ofta ber om hjälp från lärare, utan försöker lösa problem på egen hand eller frågar en klasskamrat. Elev⁴ beskriver att hen bad om hjälp och var kontaktsökande men att vissa lärare ändå var ovilliga att svara. Majoriteten av elever (Elev², Elev⁴, Elev⁵, Elev⁶) belyser problematiken med fördröjd feedback och kommunikation, "(...) Om jag skickade ett mejl till någon, så kunde jag få svar typ två timmar senare... eller ännu mer. Det var ju inte såhär under lektionen oftast, utan senare, så det är ändå lite jobbigt för man var ju ändå beroende av att någon skulle svara snabbt" citat Elev⁵.

Flera av eleverna lyfter en upplevd ökad arbetsbörda i de flesta ämnen (Elev¹, Elev³, Elev⁴, Elev⁵). Elev¹ spekulerar också kring en bristande kommunikation lärare mellan lärare, samt en bristande tillit från lärare till elever att de verkligen arbetade

” (...) eftersom det var så nytt så la dom på så himla mycket jobb, för dom trodde inte vi jobbade, så man hade ju bara massa uppgifter över sig hela tiden tills man började prata om det och de började trappa ur, men man fick ju en stor röta.. (...) i början hade vi att man fick massa texter som man skulle läsa och svara på frågor, och det skulle liksom vara inne i slutet på lektionen, och det fick man varje svenskalektion” citat Elev¹.

Många av eleverna (Elev¹, Elev², Elev⁴, Elev⁵) beskriver friheten att få fortsätta att vara i ett arbetsflöde med en uppgift, och inte behöva avbryta mitt i för att gå till en annan lektion, som den mest centrala positiva aspekten av distansundervisning. Elev⁴ funderade och diskuterade kring hur distansundervisningen hade kunnat förbättras, och lyfter då upplevelsen att lektionerna på distans lika gärna kunde spelats in.

”Det var också därför jag inte klarade av att ha lektioner på det sättet, för jag tyckte inte det var rimligt att ha. Ett, man hörde inte vad läraren sa. Två, det var bara helt... åh, varför ska jag ha lektioner på distans när de inte säger någonting som är vettigt? Då kan man hellre spela in det och man kan titta om det. Det hade varit mycket mer praktiskt om de hade gjort det på det sättet ” Citat Elev⁴.

Den upplevda erfarenheten är högst motsägelsefull och innehåller kontrasterande känslor samtidigt. Upplevelsen av distansundervisning är dels att det går bra att arbeta hemifrån på grund av att hemmet är en trygg plats med mindre distraherande element, och dels att det är svårare att arbeta hemifrån på grund av bristen på kommunikation med lärare/klasskamrater samt att det under distansundervisning är enklare att göra andra aktiviteter än skolarbete under lektionstid. Eleverna upplever sig isolerade och att kommunikationen med lärare är trögflytande, och interaktionen mellan klasskamrater obefintlig. Det sociala samspelet mellan klasskamrater saknas av eleverna. Elev³ beskriver hur hen upplever att bristen på socialt sammanhang under distansundervisningen ledde till att när det blev närundervisning igen så hade klassen inte längre grupperingar, vilken hen resonerade handlade om att alla elever hade saknat det sociala livet i skolan och ville umgås med alla när chansen kom.

Essensen berör således saknaden av det sociala samspelet, trots att vissa elever kunde se positiva aspekter med isolationen. Essensen är också, som redan nämnt, mångfacetterad och motsägelsefull. En upplevelse som samtidigt kändes mer avslappnad än närundervisning men

där stressen och arbetsbördan ökade. Eleverna uppskattade friheten distansundervisningen gav, specifikt i relation till att hamna i ett arbetsflöde som inte nödvändigtvis behövdes avbrytas i och med lektionens avslut. Detta ledde dock till att några elever (Elev⁴, Elev⁵, Elev⁶) beskriver att gränsdragningen mellan skola och fritid blir suddigare. Det är de första ordens konstituenterna jag funnit genom noggrann läsning och lyssning av empirin.

7.2 Motivation och bildämnet på distans

Ett återkommande tema i intervjuerna handlar om typen av uppgifter och elevernas attityd till de. Elev¹ säger ” *Dom uppgifterna var ju inte dom roligaste uppgifterna man fick.*” citat Elev¹ och Elev³ ” (...) *uppgift som kanske inte var den roligaste*” citat Elev³. Samtliga elever berättar om uppgifter som ’inte är roliga’ eller är ’tråkiga’ under distansundervisningen i bildämnet. Ingen av eleverna uttryckte explicit varför, utan anledningen behöver tolkas fram genom noggrann läsning av insamlat material. Nära anslutet till kommentarer kring rolighetsnivån på bilduppgifterna under pandemin nämner Elev¹, Elev² och Elev⁴ materialbrist. Elev¹, Elev² och Elev⁵ beskriver att bilduppgifterna under distansundervisning behövdes förenklas för att fungera, vilket låter som en möjlig förklaring till den upplevda ’tråkigheten’. ” *Men- för att det skulle vara enklare att göra hemma*” citat Elev¹. ” (...) *antagligen var det svårt att hitta andra uppgifter som vi kunde göra praktiskt eftersom vi inte var i skolan*” citat Elev⁴. Elev² och Elev⁴ lyfter även specifikt att introduktionen av uppgifter, uppstarten där uppgiften ska förklaras, inte fungerade särskilt bra under distansundervisningen. ” *De var väldigt dåliga genomgångar. Men om genomgångarna hade varit bättre på distans så... så hade det gått mycket bättre*” citat Elev².

Den bristande kommunikation som beskrevs under tidigare rubrik, fortsätter i relation till bildämnet hos de intervjuade eleverna. Detta verkar också ha påverkat elevernas attityd till bildämnet och motivationen.

”Jag tror det var lite jobbigt att göra såna bilduppgifter på distans, för ibland behöver man ju hjälp med sånt och ... det är svårt att veta om man kanske gör rätt ibland eller... Ja, det är ju alltid roligare att göra det samtidigt, i samma rum som ens klasskamrater” citat Elev⁶.

Ordet tråkigt eller frasen inte så roligt/kul används också till stor del i relation till elevernas avsaknad av det sociala samspelet.

” Jag tänker om det hade varit på distans så hade man väl suttit hemma och målat själv, och då känner jag inte alls att det är lika kul ... utan det är ändå skönt att ha den här gemenskapen... så ja, jag antar att det inte var lika kul att vara hemma själv då och jobba, det är bättre att vara här och jobba” citat Elev⁵.

Uppgifterna beskrivs även som långsamma och utdragna av majoriteten av eleverna (Elev², Elev³, Elev⁴, Elev⁵). Med långsamma och utdragna menas att det fanns en upplevelse av seghet, alltså motsatsen till effektivitet. Detta kontrasterar mot upplevelsen att distansundervisning upplevdes mer effektivt av vissa (Elev², Elev³, Elev⁶). *”(på distans) man bara bestämde vad man skulle rita och så gjorde man det bara. När man är här (i skolan) måste man fråga om det är okej ... så det går fortare på distans ” Citat Elev².*

Några av eleverna (Elev⁵ och Elev⁶) berättade att det var tråkigt att under återgången till närundervisning inse att deras verk hade fått så olika uttryck, och inte verkade höra ihop. *”Det känns som om alla ändå inte riktigt... gjorde samma sak, eller jag vet inte, kanske att dom inte riktigt... hör ihop” Citat Elev⁵.*

Elev⁵ berättar att konstverken då förlorade lite av sin mening. *”det var bara såhär jobbigt att det blev så lång tid (...) men just med dom här tavlorna, det kändes som dom inte var viktiga längre” Citat Elev⁵.* Det fanns alltså en upplevelse av att konstverken förlorade sitt inneboende värde, i och med att de inte längre hade ett sammanhang med andras konstverk i klassen. Att uppgifterna i sig upplevdes som långsamma och utdragna påverkade också elevernas upplevda känsla av värde till sina egna verk.

En av uppvärmningsfrågorna jag använde mig av (se bilaga 1) berörde elevernas val av gymnasielinje, där svaren visade på ett intressant mönster. Frågan utformades egentligen inte med tanke att inkluderas i resultatet. Elev³, Elev⁴, Elev⁵ och Elev⁶ uppger alla att de valde Bild och Form-estetisk linje på grund av att de ville hålla på med praktiskt och/eller roligt, som helt enkelt pockade på deras intresse. *”(...) och då hörde jag om bild och form estet... och, ja, så fort jag hörde om det så kände jag att det är ju hit jag vill... det jag vill gå, för jag kände att det är ju skönt att få kunna vara kreativ under dagarna och inte bara jobba i 'skola' ”*

citat Elev⁵. Precis som Elev⁵ nämner även Elev⁴ relationen mellan bild och form-estet och en känsla av att det är en mindre plugg-inriktad linje. Således verkar känslan av bild som någonting kreativt, roligt och praktiskt vara en grundsten för motivationen i bildämnet hos eleverna.

För att sammanfatta första-ordens konstituenterna i relation till motivation i bildämnet, fungerade distansundervisning undermåligt enligt elevernas upplevelse. I och med deras beskrivning träder en bild av tristess och frustration fram. Det verkar som att stor del av den upplevda tråkigheten kommer från okomplicerade uppgifter som eleverna inte upplevde tillräckligt utmanande, men samtidigt fanns en förståelse för lärarens dilemma och en känsla av att det kanske inte går att göra bättre/ mer intressanta lektioner via distansundervisning. Genomgångarna lyfts upp som specifikt problematiska i bildämnet på distans, samt att vissa elever upplevde att i isoleringen från kamraterna förlorade bildämnet lite av sin inneboende mening. Uppgifterna upplevdes som utdragna och resultaten skilde sig grovt från elev till elev. I relation till motivation verkar eleverna förlorat stor del av motivationen på grund av att de inte längre är i kontakt med sina klasskamrater eller lärare.

7.3 Praktiska tekniker i bildämnet på distans

Upplevelserna av att lära sig nya praktiska tekniker i bildämnet under distansundervisningen beskrivs liknande av samtliga elever. Det vill säga, samtliga elever upplevde att inläring av nya tekniker inte skedde under distansundervisningen i bild. Vissa (Elev¹, Elev³, Elev⁵) beskriver att nya tekniker inte kunde läras ut på grund av materialbrist. ” *men det kunde vi inte göra för att alla hade inte material , så då hade (lärarens namn) gjort en liten annan uppgift (...)* och det var ju inte det roligaste ” *Citat Elev¹* . Elever (Elev¹, Elev², Elev³, Elev⁴) berättar att det inte går att lära sig praktiska saker på distans, utan menar att man måste se. ”*Det blev typ ingenting riktigt så, det blev mer... det går ju typ inte att lära ut i det om man inte riktigt kan se det , man kan ju inte riktigt få hjälp, det blir väldigt konstigt.*” *Citat Elev²*. Elev² och Elev⁴ nämner här att introduktionen på nya tekniker via distansundervisningen behöver förbättras.

Samtliga elever berättar att den bristande kommunikationen försvårade inläringen. Vissa (Elev², Elev⁵, Elev⁶) beskriver även att instruktionerna var svårare att ta till sig under distansundervisningen, vilket resulterade i skiftande uttryck på de slutgiltiga verken – alltså, egentligen hade inte instruktionerna vare sig försämrats eller förbättrats, de hade inte ändrat natur, men distansundervisningen försvårade för eleverna att ta till sig dom. Under föregående rubrik beskrev eleverna att uppgifterna under distansundervisning uppfattades som förenklade, och i relation till praktiska tekniker innebar distansundervisningen att uppgifterna endast behandlade tekniker eleverna redan hade erfarenhet i. Dock, i vissa fall (Elev⁴, Elev⁵, Elev⁶) verkar det som att inslag av nya tekniker behandlats men där har uppfattningen varit negativ. Detta kan tänkas vara en konsekvens av att instruktionerna uppfattades som mer svårförstådda.

Under rubriken *Generella erfarenheter av distansundervisningen* berättade jag att de flesta elever (Elev¹, Elev², Elev⁴, Elev⁵, Elev⁶) upplevde att det var svårare att be om hjälp eller få hjälp under distansundervisningen, och att detta kunde bero på olika anledningar. Till exempel att vissa elever inte identifierar sig själva som personer som ber om hjälp (Elev¹, Elev⁶), att återkopplingen blev fördröjd (Elev², Elev⁴, Elev⁵, Elev⁶) och att läraren inte längre kunde se när de kört fast (Elev², Elev⁵, Elev⁶). I bildämnet lyfter majoriteten av eleverna hur avsaknaden av klasskamrater påverkade ämnet negativt, både i relation till motivation och till det egentliga lärandet. Samtliga elever beskriver att de använder sig av sina klasskamrater under bildundervisningen för att få inspiration, se lösningar på potentiella problem och konstruktiv kritik. Elev⁵ och Elev⁶ berättar om att de sökt sig till sina familjemedlemmar för att fylla det sociala behovet och behovet av att lära sig av en vän. ”Alltså min syster är ganska bra, så hon visste typ att – jag tror leran skulle liksom vara blöt eller nåt för att inte torka och sånt där, och sånt hade jag ingen koll på” Citat Elev⁶.

Elev³ och Elev⁴ beskriver båda uttryckligen och explicit hur deras upplevelse är att de inte lärt sig någonting under distansundervisningen i bildämnet.

”Jag kan ju inte säga att det känns som jag lärde mig någonting i bildämnet under våran distans. Det var såhär, jobba med det du kan redan. Jag kan inte säga att jag lärde mig något nytt ...” Citat Elev³.

” Det var helt kört. Jag tror inte vi lärde oss nånting nytt. Men alltså... nä, vi gjorde ingenting nytt.. och det var inget lärande heller ,” Citat Elev⁴.

Elev⁴ berättar att flera kurser under distansundervisningen fick skjutas upp, vilket har resulterat i en ökad arbetsbörda efter tillbakagången till närundervisning.

”När vi väl kom tillbaka är det så mycket grejer som vi ska få gjort .. och sen ska vi bara sluta. Sen tar vi studenten, hur ska vi få gjort allting till dess? (...) hälften av förra terminen så fick vi ha form igen. Så den blev flyttad .. så vi fick ytterligare en kurs nu i trean ...” Citat Elev⁴.

Majoriteten av elever (Elev¹, Elev², Elev³, Elev⁴, Elev⁵) berättar också att vissa tekniker fick skjutas upp, och inte kunde behandlas under distansundervisningen – specifikt lyfts lera som ett material/teknik som fick avbrytas på grund av distansundervisningen. ”*vi har ju missat mycket. Jag vet precis när pandemin började höll vi på med lera , men vi hann ju bara börja.. och sen så fick vi avbryta. Så det vi gjorde då, det hann ju inte brännas heller , så det blev ju förstört... så vi har ju knappt jobbat med lera.*” Citat Elev³. Elev¹ beskriver liknande, att lera var en teknik och ett material de aldrig fick lära sig. ”*Lera, vi var ju precis uppe i att lära oss lera och ha den här grejen i formgivningen (kurs), innan vi fick distansundervisning, och sen kapades det av och sen fick vi inte formgivning (kurs) igen. Så då har vi aldrig använt lera*” Citat Elev¹. Här skiljer sig skolornas metod för distansundervisning, där skola 1 (Elev¹⁻³) inte har skjutit upp kurser, utan endast skjutit upp (eller exkluderat) vissa tekniker/material i de olika bild och formkurserna. Skola 2 (Elev⁴⁻⁶) har både skjutit upp tekniker, och skjutit upp vissa kurser till när närundervisningen återinfördes.

Första ordens-konstituenten inkluderar således en stark känsla av att praktiska tekniker inte utforskades under distansundervisning. När de utforskades upplevde elever inte att de lärde sig särskilt mycket. Majoriteten av eleverna (Elev¹, Elev³, Elev⁵, Elev⁶) berättar att de tycker om både sin skola och specifikt sin lärare i bildämnena – men att det ändå inte fungerade väl under distansundervisningen. Det framkommer en upplevelse av att just lära ut praktisktestetiska ämnen, och specifikt de praktiska teknikerna detta involverar, inte fungerar genom distansundervisning.

8 Diskussion & Vidare forskning

Min studie har syftat till att undersöka gymnasieelevers upplevelse av fenomenet distansundervisning i bildämnet. Med tre frågeställningar har jag ämnat uppfylla det syftet. Studiens resultat och analys har presenterats under tre rubriker *generella erfarenheter av distansundervisning*, *motivation i bildämnet under distansundervisning* och *praktiska tekniker i bildämnet under distansundervisning*. I resultatdiskussionen nedan diskuteras resultatet och relateras till den tidigare forskningen, det sociokulturella lärandet och motivation – alltså, andra ordens konstituenten enligt EPP-metoden. Detta innebär att jag letar efter möjliga förklaringar kring elevers upplevelser av distansstudier genom det sociokulturella perspektivet på lärande och motivation. I metoddiskussionen presenteras en reflektion av studiens metod och genomförande. Slutligen avslutas diskussionsavsnittet med förslag på vidare forskning kring ämnet distansundervisning i bild.

8.1 Resultatdiskussion

Flera av de upplevelser jag konstruerat och explicitgjort under transkriptionen och konstruktionen av första-hands konstituenten, återkommer i den tidigare forskningen. Sveriges Elevkårers studie *Uppföljande undersökning om gymnasieelevers upplevelse av distansundervisning VT2020* (2020) rapporterar att många elever (42%) upplevde att kommunikationen med lärare försämrats och att distansundervisningen försvårat möjligheten för elever att ställa frågor. På grund av att studien av Sveriges Elevkårer (2020) var en kvantitativ studie så går det inte att urskönja *varför*, men i relation till empirin insamlad i min studie kan det visa på att det skiljer sig från elev till elev – där elever som inte är vana att aktivt be om hjälp/elever som oftast tar hjälp av klasskamrater blev missunnade och elever som aktivt ber lärare om hjälp i vissa fall premierades. Problematiken kring kommunikationen mellan elev och lärare under distansundervisning lyfts även av Bertilsson m.fl. (2021), Center för skolutveckling Göteborg (2020) och Hermansson & Åkerfeldt (2021). I studien utförd av Center för skolutveckling Göteborg (2020) visar resultatet att ” Av de som svarat att de vill gå tillbaka till skolan anger de flesta att de saknar sina klasskompisar och möjligheten att ställa snabba, enkla frågor till läraren i ett klassrum” (s. 41). Detta korrelerar väl med Elev¹, Elev³, Elev⁴ och Elev⁵s upplevelse, som beskriver att den fördröjda kommunikationen innebar stor

frustration. De digitala verktyg som användes för att möjliggöra interaktion under distansundervisningen verkar inte ha fungerat optimalt, eller med andra ord varit undermåliga. I relation till det sociokulturella perspektivet på lärande, är en möjlig förklaring varför elever har upplevt den bristande kommunikationen som problematisk att det försvårar (eller omöjliggör) lärande. Enligt Säljö (2000) påverkar verktygen som vi använder för att tillika oss kunskap själva sättet vi lär oss, och vi som människor reproducerar kunskap genom kommunikation och interaktion med andra människor. Således, om verktygen försvårar kommunikation, till exempel ifall kommunikationen blir fördröjd (som Elev⁵ gav exempel på), försvårar det nödvändigtvis även inläringen. Dilmac (2020) fann i sin studie att studenter uppfattade infrastrukturen för distansundervisning bristande, men att de kunde se möjliga positiva aspekter. Elev⁴ och Elev⁵ berättar om liknande upplevelser, då de båda uppfattade lektionerna under distansundervisningen som orimliga och i många fall onödiga, och önskade en förbättring av själva distansundervisningens infrastruktur.

I Dilmacs(2021) studie visade resultatet på att distansundervisning som uppmuntrar till diskussioner och samarbete (genom till exempel, elevdiskussioner i digitala rum eller gemensamma digitala konstutställningar) hade en positiv effekt på studenters vilja att lära sig. Således, om lärare till större del använder sig av digitala lösningar för att uppmuntra och möjliggöra kommunikation, finns det möjlighet till en mer optimerad distansundervisning.

Isolering och ensamhet som en konsekvens av distansundervisning berörs av Hermansson & Åkerfeldt (2021), Sveriges Elevkårer (2020), Dilmac (2020) och Bertilsson m.fl. (2021). Hermansson & Åkerfeldt rapporterade att elever upplevde en högre grad av isolering under distansundervisningen vilket hade stark negativ påverkan på elevernas mående (2021). Detta återfinns i mina intervjuer, dock även att den upplevda ensamheten leder till en större känsla av gemenskap när gruppen väl återförenas.

I relation till den proximala utvecklingszonen blir isoleringen problematisk, både mellan elever och elever och lärare. Vygotskij (1978) menar att individer kan lära sig lösa problem de är inkapabla att lösa på egen hand med hjälp av en kapabel kamrat (en individ med lite mer kunskap), detta försvåras eller blir omöjligt i och med distansundervisningens isolering. Under distansundervisningen sker det primära lärandet i ensamhet, vilket enligt det sociokulturella perspektivet, är långt från optimalt. Utan kontakt med andra elever eller lärare

som kan agera som kapabel kamrat, blir lärande svårt. Vilket belyses av den tidigare forskningen och av den insamlade empirin.

Angående den upplevda ökade arbetsbördan i min studie, fann Center för skolutveckling Göteborg (2020), Bertilsson m.fl. (2021) och Hermansson & Åkerfeldt (2021) liknande resultat i deras studier. Det är intressant att Center för skolutveckling Göteborg (2020) specifikt fann att samtliga elever i deras studie lyfter att arbetsbördan ökar med fler uppgifter och ” att lärarna många gånger överskattar hur mycket man hinner göra på en dag” (s.17). Detta speglar Elev¹s upplevelse av att lärare gav fler läxor och uppgifter under pandemin, hens förklaring var att lärarna inte hade tillit till deras vilja att jobba samt en känsla av att lärarna trodde att de nu hade mycket mer tid. En intressant fråga blir, varför lärare verkade ha denna uppfattning? En möjlig förklaring kan relatera till inre och yttre motivation i kombination med det sociokulturella perspektivet. Som Gärdenfors (2010) menar, så är skolans institution mest utformad för yttre motivation, dock så innefattar lärarlinjen Vygotskijs teori och många lärare kan tänkas hålla med om det sociokulturella perspektivet på lärande (eller i alla fall delar av det). Således, när lärare inte längre upplever sig ha möjlighet att utforma lärarsituationer som främjar lärande mellan elever (och mellan lärare och elev) genom kommunikation, är det möjligt att de faller tillbaka i ett tankemönster som främjar yttre motivation genom flera uppgifter måste bli klara innan lektionens slut.

Jag vil understryka och belysa den motsägelsefulla upplevelsen av distansundervisning, att den dels upplevdes som positiv på grund av den större friheten och insparad tid på resor till och från skolan och dels det negativa med ökad stress, isolering och försvärad kommunikation. Att fritid och skola blev svårare att särskilja (som Elev⁴, Elev⁵ och Elev⁶ berättade), kunde även Sveriges Elevkårer (2020) och Bertilsson m.fl. (2021) påvisa i sitt resultat. Å andra sidan rapporterar Sveriges Elevkårer (2020) att för vissa elever innebar distansundervisningen mindre stress och ett bättre stöd från lärarna, där reduceringen av intryck från andra elever upplevdes positiv. Elev⁴ pratar mycket kring psykiskt mående i hens intervju, och hur distansundervisning borde få erbjudas för elever som inte klarar av skolmiljön. *”Det är många som mår jättejättedåligt som skulle behöva det. Det skulle vara bra om det kunde erbjudas på ett bra sätt liksom, som en skola eller lärlingsprogram (...) det var liksom helt underbart om dom hade det programmet”* citat Elev⁴.

Enligt Richard och Deci (2020) behöver individer känna autonomi, kompetens och tillhörighet för att utveckla optimal motivation till ämnet. Således, i relation till Richard och Decis tolkning av självbestämelse-teorin, är det inte särskilt förvånande att distansundervisningen i de intervjuades fall upplevdes som föga motiverande. Eleverna upplevde inte att de hade autonomi, självstyre, i lektionsupplägget på grund av distansundervisningens begränsningar (till exempel, material och plats). Dock nämner flera elever (Elev¹, Elev², Elev⁴, Elev⁵) att friheten att fortsätta med en uppgift, och inte behöva avbryta på grund av lektionens avslut, var den mest positiva delen av distansundervisningen. Center för skolutveckling Göteborg (2020) kunde visa på att eleverna upplevde distansundervisningen som positiv på grund av den ökade möjligheten att styra över sin egen tid, samt i relation till resorna fram och tillbaka till skolan. Att resetiden försvann och mer sovmorgon kunde implementeras nämndes också av samtliga intervjuade elever i min studie som en positiv aspekt av distansundervisningen. Detta korrelerar väl med det Richard och Deci menar, i och med elevernas upplevda autonomi ökade motivationen. Richard och Deci (2020) beskriver att autonomi inte behöver innebära fler val, utan kan även vara att eleverna förstår och håller med om vikten till lärostoffet. I intervjuerna med eleverna framgår det att eleverna oftast inte upplevde lektionerna som meningsfulla, utan beskrev de tråkiga uppgifterna som en nödvändig konsekvens av distansundervisningen.

I relation till kompetens, alltså att elever upplever att uppgifterna är utmanande, så fungerade inte distansundervisning särskilt väl. Istället upplevde många elever att uppgifterna blev utdragna (Elev², Elev³, Elev⁴, Elev⁵) och flera elever (Elev¹, Elev², Elev³, Elev⁴) arbetade inte med uppgifterna under lektionstiden, utan valde att göra andra aktiviteter. Det är en intressant aspekt av distansundervisning, eleverna ringar in och belyser uppgifternas seghet som en negativ aspekt men berättar samtidigt att de valde att inte arbeta med uppgifterna på samma intensiva vis de gör i skolan. Det upplevs som ett slags moment 22, eleverna har inte motivation till att utföra uppgifterna, eftersom de till viss grad upplevs som tråkiga eller inte utmanande, detta leder till att uppgifterna tar längre tid att genomföra vilket leder till ytterligare förlorad motivation. Bertilsson m.fl. (2021) hittade liknande resultat i sin studie, specifikt bland elever med arbetarklassbakgrund boendes på landsbygden, där elever upplevde en stor brist på motivation och rapporterade svårighet med att komma igång med uppgifter och att skolan bortprioriterades för andra aktiviteter.

Eleverna i min studie upplevde att uppgifterna i bildämnet under distansundervisningen var enklare, eller simplifierade, vilket verkar ha påverkat motivationen negativt. Eleverna hade förståelse för att det kanske är svårt att reproducera liknande uppgifter på distans som i skolan under närundervisning, men det uppgifternas okomplicerade och enkla natur verkar ha påverkat motivationen.

Richard och Deci (2020) lyfter även tillhörighet som en viktig del av motivationen, vilket eleverna saknade under distansundervisningen i bildämnet. Dilmac (2021) föreslår att distansundervisning i bild och designämnen kan förbättras genom att uppmuntra studenterna till samarbete och interaktion. I intervjuerna beskrev ett par elever (Elev⁵, Elev⁶) att verken de producerade inte verkade höra ihop, även när de utgått från samma uppgift, och hur detta resulterade i en tråkig känsla. Att uppleva sig som en del av ett sammanhang, men även att uppleva ens verk som en del av ett sammanhang, verkar alltså påverka motivationen till bildämnet.

Majoriteten av eleverna (Elev³, Elev⁴, Elev⁵, Elev⁶) berättade att anledningen till att de sökte sig till bild-estetisk linje var för att de upplevde bildskapande som kreativt, och således positivt. Elev⁴ berättar, *”jag ville ha någonting praktiskt som gjorde att jag verkligen ville komma in till skolan ...”* Citat Elev⁴. I relation till det Gärdenfors (2010) beskriver som inre och yttre motivation, visar detta på en trend av att elever valde bild-estetisk linje på grund av sin inre motivation. Alltså, på grund av ett genuint intresse för bildämnet samt att dessa elever upplever en tillfredsställelse genom att arbeta praktiskt med bild. Betyg eller andra yttre motivationer verkar spela mindre roll för de intervjuade eleverna, dock lyfter Elev⁴ och Elev³ att de tror att distansundervisningen påverkat betygen. Cagalayan (2021) hittade liknande resultat, där studenterna rapporterade att betygsättning och bedömning upplevdes som rättvis men där materialbrist och den digitala aspekten kan ha påverkat betygen negativt enligt studenterna.

Sveriges Elevkårer (2020) fann i sin studie att de praktiskt-estetiska ämnen är bland de ämnena som elever upplever har fungerat sämst under distansundervisningen. Detta återfinns i Cagalayans (2021) studie, där majoriteten av respondenter uppgav att distansundervisning inte är lämpligt för konst och designkurser. Fortsättningsvis, beskriver Cagalayan att nästan 70% av studenterna inkluderade i studien upplevde att det inte var möjligt att uppnå kursens mål i och med distansundervisningen (2021). Eftersom ena skolan (skola 2) i min studie valde

att skjuta upp vissa kurser helt, verkar det som att lärarna i det fallet bedömde det som omöjligt för eleverna att nå målen under distansundervisning. Skola 1 valde att genomföra kurserna med anpassade material och tekniker, men detta ledde till att eleverna inte upplevde att de fick lära sig nya tekniker. Å andra sidan, på Skola 2 upplevde eleverna att arbetsbördan blev större på grund av framskjutna kurser. Det är som Elev¹, Elev³ och Elev⁴ säger, på lite olika vis, ”*Vi har ju missat mycket*” citat Elev³. Dilmacs studie (2020) visade också på att studenter inte upplevde att de fått öva tillräckligt på tekniker under distansundervisning i konst och designämnen.

Elevernas upplevelse av att lärande i bildämnet inte skett under distansundervisningen kan få en möjlig förklaring genom det sociokulturella perspektivet på lärande. Strandberg skriver att Vygotskij teori kring lärande menar att lärandet sker i görandet, i samspelet mellan individer, med hjälp av mediering och verktyg (2017). Under distansundervisning blev kommunikation med språket fördröjd eller föll bort till viss del, men den fysiska kommunikationen som förlitar på och använder sig av kroppen föll bort helt. Det kroppsliga verktyget, ögonen, handen och samspelet däremellan, användes inte under distansundervisningen i bildämnet – vilket var en stor skillnad från hur eleverna upplever närundervisning. Elev¹, Elev², Elev³ och Elev⁴ förklarar alla att de inte tror det går att lära sig praktiska tekniker på distans. Både språket som verktyg och kroppen som verktyg påverkar hur elever erövrar kunskap, enligt det sociokulturella perspektivet. Under distansundervisning användes digitala verktyg och plattformar av nödvändighet, och detta verkar också ha påverkat elevernas inläring. På grund av den fördröjda kommunikationen från lärare och den uteblivna konstruktiva kritiken från klasskamrater, upplevde eleverna en stor skillnad mellan närundervisning och distansundervisning. Dilmacs studie visar att studenter upplevde de hade tillräcklig digital kompetens för att använda sig av de digitala läroplattformarna, men att den digitala infrastrukturen inte var tillräcklig för tillfredställande undervisning av design och konstkurser under distansundervisning (2020). Elev⁴ beskriver lärandet på distans träffande när hen säger;

” Det är ju jättesvårt.. för då ser du (som lärare) ju inte om dom jobbar- om det sitter någon framför dig och tittar, och visar ’såhär jobbar du’, så ser man ju att jag behöver hjälpa dig att lära dig hur du jobbar med det här materialet – men det gör man ju inte om vi sitter hemma och målar till exempel. Det blir jättesvårt. ” Citat Elev⁴.

Denna upplevelse av att läraren och andra klasskamrater inte kan se det man gör verkar vara central för distansundervisningen i bildämnetns essens. Speciellt i relation till försvårandet av inläringen av praktiska tekniker, att bibehålla motivationen och att känna ett slags socialt sammanhang.

Vytogskijs teori om den proximala utvecklingszonen (1978) går att applicera på elevernas upplevelser. På grund av avsaknaden av en mer kapabel kamrat, lärare eller annan elev, kan inläringen tänkas ha försvårats för eleverna. Elev⁶ berättar om hur hen hittade en lösning, genom att be sin syster om hjälp – och på så vis tillägna sig kunskap från en mer kapabel kamrat. Flera av eleverna (Elev¹, Elev³, Elev⁴, Elev⁵) ringar in isolationen från klasskamrater som en anledning till att det var svårare att lära sig. Eleverna lyfter till exempel att de inte längre kunde använda andra elevers arbeten som inspirationskällor, inte kunde be andra elever om hjälp och inte kunde se hur andra elever löste problem. ”*det är bättre att vara här och jobba .. och då kan man ju se lite vad andra gör ,få lite tips och jämföra... känns lättare..*”
Citat Elev⁵.

Andra strategier elever valde att använda sig av var att hitta instruktionsvideor (Elev¹, Elev²), och Elev⁵ och Elev⁶ berättar att i vissa kurser erbjöd läraren instruktionsvideor. Även om videos ansågs bättre än text eller ingenting, upplevde inte eleverna att de tillägnade sig kunskapen om material och tekniken. Dilmacs studie (2020) resultat visar att studenter upplevde att de fick mer exempel och instruktionsvideor under distansundervisningen i konst och designämnen, och att detta ansågs som positivt, men att generellt ansågs inte distansundervisning i konst och designämnen fungera enligt studenterna. Dilmacs nyare studie (2021) belyser att det aktiva lärandet är en viktig del av att göra distansundervisning tillfredställande i konst och designämnen för studenterna. Detta kan tänkas vara en förklaring som även förstärker det sociokulturella perspektivet på lärande, att eleverna inte upplevde instruktionsvideor som tillräckligt kommunikativa. Att titta på en video och göra efter upplevs inte lika lärofyllt som att titta på en lärare och göra efter, eftersom det första exemplet inte innefattar genuin kommunikation.

För att sammanfatta, distansundervisning i bildämnet upplevdes av samtliga elever som icke-fungerande och problematiskt. Detta förstärks ytterligare av resultatet från tidigare forskning. Essensen är dock komplex, då vissa delar av distansundervisning (specifikt autonomi) ansågs mycket positiva, specifikt i relation till elevernas psykiska hälsa och känsla av trygghet.

Motivationen till bildämnet försämrades under distansundervisningen, anledningarna till detta verkar korrelera till att uppgifterna under distansundervisningen förenklades (bl.a. på grund av brist på material och plats) samt att uppgifterna upplevdes ta längre tid och förlora sitt inneboende värde. I relation till praktiska tekniker i bildämnet upplevde eleverna att detta inte har skett under distansundervisningen, till viss del på grund av att uppgifterna anpassades för distansundervisning och till viss del för att eleverna helt enkelt upplever det som omöjligt att erövra praktisk kunskap utan den fysiska kontakten närundervisning innebär. Isolering och bristande kommunikation med lärare och andra elever är en av de mest centrala upplevelserna under distansundervisning, och har påverkat elevernas mående, elevernas inläring och elevernas motivation betydligt. Dessa resultat ger insikt i elevers upplevelser, där mycket kretsar kring den bristande motivationen under distansundervisningen, vilket i sin tur kan hjälpa lärare utforma en mer motiverande undervisning. Resultatet belyser även vikten av fungerande kommunikation mellan lärare och ger insikt i hur elever upplever att de erövrar praktiska tekniker i bildämnet, där den kroppsliga och fysiska aspekten verkar vara en central del. Fortsättningsvis, är resultatet intressant i relation till elever med psykisk ohälsa samt så kallade hemmasittare, alltså elever som inte tar sig till skolan. Resultatet indikerar att elever upplever att distansundervisning kan vara fördelaktigt i relation till den psykiska hälsan, för det eliminerar stressen som skolmiljön kan bidra till. En undervisning som är delvis på distans kan vara ett undervisningssätt som fungerar för dessa elever, och denna studie kan användas som underlag för hur distansundervisning bör bedrivas.

8.2 Metoddiskussion

Studien har som syfte att undersöka upplevelser av fenomenet distansundervisning i bildämnet på gymnasienivå, genom mina tre valda frågeställningar. Vid insamlingen av empiri önskades en nyanserad och djupgående bild av fenomenet, vilket ledde mig till valet av kvalitativa semistrukturerade intervjuer av elever. Bryman (2018) menar att semistrukturerade intervjuer oftast används av forskare som redan valt ett tema att utforska, men att forskaren inte väjer sig för att låta nytt material uppkomma i intervjusituationen. Dalen (2007) skriver att en kvalitativ forskningsmetod lämpar sig mycket väl för att undersöka specifika upplevda fenomen och intresserar sig för upplevelsedimensionen och är inte endast en beskrivelse av respondenternas levnadsförhållanden. Genom mitt val av fenomenologi som filosofisk ansats, det sociokulturella lärandet och motivation till lärande

(beskrivet av Gärdenfors och Richard & Deci) som teori har jag under resultatanalys och resultatdiskussion explicitgjort delar av fenomenet distansundervisning i bildämnetts essens. Valet av intervju som metod anser jag alltså har varit fördelaktigt i relation till min studie, då andra former ej hade besvarat frågeställningarna lika adekvat.

Valet av intervjumetod kan också ha vissa konsekvenser på resultatet. Eftersom jag endast genomförde intervjuer en gång, kan respondenternas svar vara väldigt påverkat av individens dagsform. Fortsättningsvis, kan såklart min dagsform och taktik som intervjuare påverkat respondenternas svar. Engelsrud & Rosberg (2019) beskriver vikten av att känna sin tyngd i dialogerna mellan forskare och respondent, det vill säga att hitta ett inre lugn och en djupare kontakt med sig själv för att kunna ta in det respondenten förmedlar och utstråla empati så att intervjupersonen kan känna bekväm med att blotta den sanna upplevelsen. Ytterligare beskriver Engelsrud & Rosberg (2019) att detta förbättras med tid och övning hos intervjuaren/forskaren. Detta märktes i transkriberingen av mina intervjuer, att desto fler intervjuer jag gjorde desto lugnare och mer aktivt lyssnande blev jag. Detta innebär att de intervjuer som gjordes i början av projektet inte uppnår samma kvalitet under som de utförda i slutet av projektet. Valet av intervjumetod tillät mig som intervjuare att ställa fördjupande frågor, vilket en mejlintervju eller enkät-frågor inte hade gjort. Detta anser jag har lett till en mer fördjupad förståelse av fenomenets essens.

Jag valde att transkribera intervjuerna manuellt, vilket tog längre tid men gav mig en större förståelse och förenklade analysarbetet. Intervjuernas ljud spelades in, detta går att kritisera. Ifall intervjuerna spelades in med video skulle ytterligare information, såsom ansiktsuttryck och kroppsspråk, i relation till tonfall och ord kunna analyseras för att komma närmare den egentliga upplevelsen. Detta hade krävt ytterligare tid och resurser, samt att eleverna skulle behöva vara bekväma med en sådan situation. Fortsättningsvis finns det viss problematik med att gestalta muntlig dialog i skriftlig text. Forskarens syn på språket, således min syn på språket, påverkar vad som anses avgörande i transkriptionen och analysen av transkriptionerna (Engelsrud. & Rosberg, 2019). I min studie kan detta exempelvis inkludera ifall eleverna tillskriver en annan mening till ord, begrepp och frasen än jag gör. Detta kan inkludera slang som endast används i Västsverige, som jag kan missa på grund av att jag inte är uppväxt här (Till exempel användes bamba av vissa elever). Under transkriptionen och analysarbetet upplevde jag ingen förvirring kring elevernas svar och dess innebörd, detta behöver dock inte betyda att jag förstått elevernas mening fullständigt.

Fortsättningsvis är livsvärld en viktig aspekt att problematisera och diskutera. I fenomenologisk filosofi anses alla individer vara en del av sitt sammanhang och att den positivistiska idén om objektivitet (att man som forskare kan betrakta ett objekt utifrån för att få kunskap om den, samt att det finns något som är sann kunskap) inte beskriver verklighetens komplexitet. Eftersom jag har skapat intervjuguiden, jag har intervjuat elever och jag har analyserat och presenterat empirin, är min livsvärld viktig att ta i beaktning. Den har påverkat, och har blivit påverkad, av denna studie. Min bakgrund som lärarstudent på Göteborgs universitet, min erfarenhet av att själv gått ett estetiskt gymnasium samt min erfarenhet av distansstudier har alla medfört konsekvenser av mitt förhållningssätt till den insamlade empirin. Således, har min levda erfarenhet har påverkat resultatanalysen genom att erfarenheter och upplevelser som påminner om mina egna varit enklare för mig att se och identifiera.

Dock, i och med min medvetenhet kring min livsvärld har jag försökt att vara öppen för materialets sanna natur. Det vill säga, jag har försökt att inte låta min förförståelse avgränsa mig i relation till den insamlade empirin.

Analysen och sammanställningen av första ordens konstituenten var en process som upprepades flera gånger. Alla intervjuer lästes först genom på datorn, där jag strök under vad jag uppfattade som viktiga och intressanta delar. Intervjuerna skrevs ut, därefter läste jag genom intervjuerna ytterligare en gång och markerade fler citat. Efter det delade jag in de markerade delarna under tre rubriker kopplade till mina tre frågeställningar, och jag påbörjade arbetet med att relatera delarna till tidigare forskning och teori. Slutligen sammanställde jag mina fynd under resultatanalys. Enligt Engelsrud & Rosberg det av högsta vikt att låta transkriptionen och utformandet av tema ta tid, annars riskerar forskaren att missa fenomenets sanna essens (2019). Studien skulle, med en något förenklad förklaring, blivit tunn och förenklad – istället för djupgående och komplex.

För att reducera risken för etiska dilemman har jag utgått från Veteskrådet (2017) riktlinjer för forskning som inkluderar människor, och Dalen (2007) råd för etisk korrekt forskning.

8.3 Vidare forskning

Vid vidare forskning kan en utökad respondentgrupp vara önskvärt, samt att utöka den geografiska platsen till resterande gymnasieskolor med estet-program med bild och form/media linjer. Det kan även vara intressant att undersöka bildlärares upplevelser av distansstudier för att jämföra och undersöka likheter och skillnader i upplevelsernas natur. Till exempel, många av respondenterna i denna studie angav att de upplevde att bilduppgifterna under distansundervisningen blev mindre komplexa och förenklade – upplevde dessa lärare samma fenomen?

Observationer skulle även vara intressant, dock svårt att genomföra i och med att distansundervisning i bildämnet inte sker på gymnasienivå (förutom under distansundervisningen under pandemin). Dock kan det vara intressant att utföra en liknande studie kring distansundervisning på grundskolan i bildämnet, där Sofia skolan och andra grundskolor som erbjuder distansundervisning skulle kunna inkluderas. Här skulle både elever och lärare kunna intervjuas för att komma närmare fenomenet. Ytterligare skulle studenter som studerar distanskurser på högre instans (folkhögskola/universitet/högskola) inom Design och Konst vara av intresse att intervjua.

I samlingen av den tidigare forskningen framkom det att forskning angående praktiska tekniker i bildämnet i relation till distansundervisningen saknades. Generellt fanns det många studier på distansundervisning, men väldigt få som specifikt berörde bild och formämnet. Detta gällde både nationellt och internationellt. Således skulle en större studie som undersöker hur distansundervisningen påverkade bildämnet på gymnasienivå, och specifikt inläringen av praktiska tekniker, både nationellt och internationellt vara förmånlig för utvecklingen av detta forskningsområde.

Fortsättningsvis, hade det varit intressant med fler intervjuer på samma respondenter över en längre tid. För att på så vis kunna snappa upp och ringa in fenomenets essens ytterligare och få en mer detaljerad beskrivning av upplevelsen.

9 Referenslista

- Aspers, P. (2009) Empirical Phenomenology: A Qualitative Research Approach (The Cologne Seminars). *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*. 9 (2). (s. 1-12). DOI: 10.1080/20797222.2009.11433992
- Bertilsson, E., Börjesson, M., Hultqvist, E., Lidegran, I. (2021) Insecurity, lack of support, and frustration: A sociological analysis of how three groups of students reflect on their distance education during the pandemic in Sweden. *Wiley* 56 (4) (s.550-563.) DOI: 10.1111/ejed.12477
- Bryman, A. (2018) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber AB.
- Caglayan, Evrim. (2021) Art and Design Education in the Times of the Coronavirus (Covid-19) Pandemic in Turkey. *International Education Studies*, 14 (11). (s. 43-53) DOI:10.5539/ies.v14n11p43
- Center för skolutveckling Göteborg (2020) *Att skapa närvaro på distans: erfarenheter och framgångsfaktorer från distansundervisning på gymnasiet, gymnasiesärskolans nationella program och Studium i Göteborg vt 2020*. Utbildningsförvaltningen Göteborg. <https://lartorget.goteborg.se/wp-content/uploads/2021/10/Attskaparvaropadistans.pdf>
- Dahlberg, H. (2019) Kroppens betydelse i och för fenomenologisk forskning. I H. Dahlberg, S.Ellingsen, B.Martinsen & S. Rosberg (Red). *Fenomenologi i praktiken – fenomenologisk forskning i ett skandinaviskt perspektiv*. (s. 116-132). Liber AB.
- Dahlberg, K. (2019) Den fenomenologiska livsvärlden. I H. Dahlber, S.Ellingsen, B.Martinsen & S. Rosberg (Red). *Fenomenologi i praktiken – fenomenologisk forskning i ett skandinaviskt perspektiv*. (s. 28-49). Liber AB.

- Dahlberg, K. & Dahlberg, H (2019). Den fenomenologiska forskningens evidensanspråk I H. Dahlberg, S.Ellingsen, B.Martinsen & S. Rosberg (Red). *Fenomenologi i praktiken – fenomenologisk forskning i ett skandinaviskt perspektiv*. (s. 155-185). Liber AB.
- Dalen, M. (2007) *Intervju som metod*. Gleerup.
- Dilmac, S. (2020) Students' Opinions about the Distance Education to Art and Design Courses in the Pandemic Process. *World Journal of Education*, 10 (3) (s.113-126). DOI:10.5430/wje.v10n3p113
- Dilmac, S. (2021) The Influence of Active Learning Provided by Distance Education on Academic Achievement, Self-Efficacy and Attitudes in Art Education. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16 (1) (s.194-209) DOI: <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.334.11>
- Engelsrud, G. & Rosberg, S. (2019). Den kroppsliga dialogens möjligheter i fenomenologisk forskning. I H. Dahlberg, S.Ellingsen, B.Martinsen & S. Rosberg (Red). *Fenomenologi i praktiken – fenomenologisk forskning i ett skandinaviskt perspektiv*. (s. 242-266). Liber AB.
- Eriksson-Zetterquist, U & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. Ahrne, G & Svensson, P. (Red), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34-54). Liber.
- Gaddén, G. (1973) *Hermods 1898-1973: ett bidrag till det svenska undervisningsväsendets historia*. Hermods.
- Giorgi, A. (2009) *The descriptive phenomenological method in psychology: a modified husserlian approach*. Dyquesne University Press.
- Gärdenfors (2010) *Lusten att förstå*. Natur & Kultur.

Hermansson, K., & Åkerfeldt, A. (2021) *Fjärr- och Distansundervisning ur elevperspektiv: Gymnasieelevers uppfattningar av när- och distansundervisning med fokus på undervisningsklimat*. (Rapportserie 2021:1) Ifous.

<https://www.ifous.se/app/uploads/2021/02/202101-ifous-fokuserar-fjarr-och-distansundervisning-f.pdf>

Karlsson, G (2019). Att bedriva empirisk fenomenologisk forskning – förutsättningar, karaktär, utmaningar. I H. Dahlberg, S.Ellingsen, B.Martinsen & S. Rosberg (Red). *Fenomenologi i praktiken – fenomenologisk forskning i ett skandinaviskt perspektiv*. (s. 208-238). Liber AB.

Läroplan för Gymnasieskolan. Lgy 2011. Skolverket.

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>

Mårtensson, Y., Larsson, H., & Bergsten, P. (1998). *När världen vidgas : Hermodsstudenter berättar*. Hermods.

Richard, M.R., Deci, L.E. (2020) Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. 61. (s.1-11).

Skolverket (2008) *Distansundervisning för elever i grundskola och gymnasieskola*. Skolverket.

Skolverket (2020) *Covid-19 pandemins påverkan på skolväsendet*. Delredovisning Augusti 2020. Diarienummer: 5.1.3-2020:1056. Skolverket.

Skolverket (5 maj, 2022) *Distansundervisning*. Hämtad 2022-05-13 från <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/distansundervisning>.

Strandberg, L. (2017) *Vygotskij i praktiken: bland plughästar och fusklappar*. Stunderlitteratur AB.

Sveriges Elevkårer (2020) *Uppföljande undersökning om gymnasieelevers upplevelse av distansundervisning VT2020*. Sveriges Elevkårer.

Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Norstedts.

Vygotskij, L.S. (1978) *Mind in society*. Harvard University Press.

Åsen, G. (2017) Bild – ett ämne med starka traditioner och stora potentialer. I Åsen, G. (Red), *Bildundervisning och lärande genom bilder* (s.13-27). Liber AB.

Ämne – Bild på gymnasiet. Lgy 2011. Skolverket.

https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DBIL%26courseCode%3DBILBIL0%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor_BILBIL0

Ämne – Fomgivning på gymnasiet. Lgy 2011. Skolverket.

https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DFOM%26courseCode%3DFOMFAC0%26lang%3Dsv%26tos%3Dgy%26p%3Dp&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor_FOMFAC0

Bilagor

Bilaga 1. Intervjuguide.

Intervjuguide

Du kommer vara helt anonym i denna intervju och den kommer spelas in, men det är bara jag som kommer lyssna på den. Intervjun handlar om upplevelser av distansundervisning i bildämnet , relaterat till motivation och inläring av praktiska tekniker.

Uppvärmning:

Hur mår du idag?

Hur går det just nu? (med arbetet i bildämnet)

Trivs du på din gymnasieskola?

Varför valde du att söka in på bild?

Relevanta frågor:

Vilket år på gymnasiet går du nu?

Under vilken årskull var det distansundervisning för dig?

Hur fungerade distansundervisning generellt för dig?

Hur kändes det?

Hur fungerade distansundervisning bildämnet?

Hur kändes det?

Hur var din upplevelse av distansundervisning i bildämnet?

Upplever du att din nivå av motivation till bildämnet påverkades av distansundervisning?

Upplevde du att förmågan att lära dig praktiska delar i bildämnet påverkades av distansundervisningen? På vilket sätt? Hur?

Känner du att det fanns något positivt med distansundervisningen?

I alla ämnen?

Hur var det i bildämnet?

Känner du att det fanns något negativt med distansundervisningen?

I alla ämnen?

Något negativt i bildämnet?

Finns det något mer du vill tillägga?