GÖTEBORGS UNIVERSITET

GYMNASIELEVERS KREATIVA, MENINGSSKAPANDE OCH SOCIALA LÄRPROCESSER I BILDKLASSRUMMET

En fenomenologisk intervju- och observationsstudie

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Namn: Viktoria Robinsson
Program och ämne:
Ämneslärarprogrammet i Bild

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGBD6A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2026
Handledare: Margaretha Häggström
Examinator: Beatrice Persson

Nyckelord: Kreativt processarbete, fenomenologi, intersubjektivitet, bildämnet, meningsskapande, gymnasieelever.

Abstract

This study was conducted using a qualitative method and a phenomenological approach. The aim of the study is to develop an understanding of how upper secondary school students experience learning in creative processes within art education, with a particular focus on how learning and meaning making are shaped through social interaction in the art classroom. The study also aims to illuminate how students direct their attention towards materials, creative processes, and classmates during an observed art lesson. The study is grounded in a phenomenological lifeworld perspective, where the concepts of intentionality, intersubjectivity, and stock of knowledge are used to interpret and understand the empirical material. The material consists of two focus group interviews, four individual semi-structured interviews, and one classroom observation conducted at an upper secondary school during the author's teaching practicum. The analysis was carried out through thematic analysis. The results show that students' motivation and meaning making are influenced by the design and structure of assignments, opportunities for independent work over extended periods of time, and encounters with new materials and techniques. Creative processes are experienced as open, dynamic, and exploratory rather than linear. The findings also show that learning takes place through the intersubjective classroom environment, as students describe how observation and conversations contribute to inspiration and development. Students also describe the social classroom environment as a resource where creative processes are discussed and where students support one another. At the same time, a vulnerability emerges in being exposed to others, where comparisons can create insecurity and affect the creative process negatively. The results also show that students regulate their attention between social activity and focus on their own creative work, for example using of headphones and music during lessons.

Innehållsförteckning

1 Inledning 1

1.1 Syfte och frågeställning 1

2 Bakgrund 3

2.1 Kort historisk bakgrund 3

2.1.1 Bildämnet i dag 3

2.2 Bildämnets uppdrag ur GY25 4

3 Teori 6

3.1 Fenomenologi 6

3.1.1 Fenomenologins grundare 6

3.1.2 Maurice Merleau-Ponty 7

3.1.3 Alfred Schütz 7

3.2 Fenomenologins begrepp 7

3.2.1 Intersubjektivitet 8

3.2.2 Intentionalitet 9

3.2.3 Appresentation 9

3.2.4 Tolkningscheman och erfarenhetsförråd 9

3.2.5 Leib 10

3.2.6 Den sociala världen enligt Schutz 10

3.3 Fenomenologiska perspektiv i studien 11

4 Forskningsöversikt av tidigare forskning 13

4.1 Konstnärliga processer 13

4.2 Samtalen i klassrummet 14

4.3 Att lära genom observation 14

4.4 Kreativa processers omständigheter 15

4.5 Fenomenologiska perspektiv i tidigare forskning 15

4.6 Internationella och nationella perspektiv 16

5 Metod 17

5.1 Val av metod 17

5.2 Tillvägagångsätt 17

5.2.1 Intervjuns struktur 18

5.2.2 Observation som materialinsamling 18

5.2.3 Informanter 18

5.2.4 Materialinsamlingens dilemma 19

5.3 Analysförfarande 20

5.3.1 Tematisk analys 20
5.3.2 Analysfasen 20
5.3.3 Syntesfasen 21
5.3.4 Reflekterande förhållningssätt 21
5.4 Studiens trovärdighet 22
5.4.1 Reliabilitet 22
5.4.2 Validitet 22
5.5 Etik 23
5.5.1 Information och samtycke 23
5.5.2 Minderåriga informanter 23
5.5.3 Etiska överväganden vid intervju 24
5.5.4 Etiska överväganden vid observation 24
6 Resultat 25
6.1 Utformningen av uppgiften påverkar kreativitet och motivation 25
6.1.1 Intressens påverkan 25
6.1.2 Nya material och tekniker 26
6.1.3 Att skapa för personlig mening 26
6.1.4 Tid för skapande 27
6.2 Den kreativa processen upplevs utforskande 27
6.3 Gemenskap stöttar lärande och kreativitet 28
6.3.1 Inspiration genom observation och samtal 28
6.3.2 Elever som resurser för varandra 29
6.3.3 Lärande genom observation och “tjuvlyssnande” 29
6.3.4 Trygghet och gemenskap i den intersubjektiva klassrumsmiljön 31
6.3.5 Den sociala gemenskapens betydelse för processarbetet 31
6.4 Den sociala miljön skapar osäkerhet och störande moment 32
6.4.1 Koncentration och ljudnivån 33
6.5 Reglering av fokus 33
6.5.1 Växlande intentionalitet 34
6.6 Kreativt processarbete ger olika förutsättningar i skolan och hemma 35
6.7 Resultatdiskussion 36
6.7.1 Motivation och meningsskapande i kreativt processarbete 37
6.7.2 Dynamiska processer skapar erfarenheter 38
6.7.3 Intersubjektivt processarbete 38
6.7.4 Sårbarhet i intersubjektiviteten 40
6.7.5 Reglering av riktad uppmärksamhet 41
6.7.6 Olika erfarenhetsvärldar ger olika arbetsprocesser 42
6.8 Svar på forskningsfrågor 42
6.9 Sammanfattande slutsats 43

6.9.1 Didaktiska implikationer 43
6.9.2 Upplevelse av tid 44
6.10 Förslag på vidare forskning 44
7 Referenslista 46

Bilagor

1 Inledning

I examensarbete 2 var jag intresserad av att utveckla förståelse för hur bildlärare upplever sitt arbete med att stödja elevers kreativa processarbete. Studien genomfördes med en fenomenologisk ansats och semistrukturerade intervjuer med tre bildlärare. Den teoretiska ansatsen var fenomenologisk och en av frågeställningarna var: Hur upplever bildlärare att de främjar elevers kreativa processer? Resultatet visade att lärare upplevde att kreativa processer främjas genom aspekter som en kombination av tydliga ramar och frihet, förtroendefulla relationer mellan lärare och elever samt undervisning som uppmuntrar utforskande och reflektion. Lärarna beskrev hur tillit och klassrumsklimat påverkade elevers möjligheter att utveckla kreativitet. Samtidigt visade resultatet på organisatoriska faktorer såsom tid, gruppstorlek, arbetsbelastning och skolledningens syn på bildämnet påverkade förutsättningarna för att stötta elevers kreativa processer i bildundervisning.

Sociala perspektiv blev intressanta för mig genom en bildkurs, där jag fick möjlighet att reflektera om det egna lärandet i en estetisk process. Jag fick då syn på hur betydelsefullt det sociala sammanhanget var för mitt lärande. Summan av mitt arbete med att lära mig att måla akvarell resulterade i olika resultat, både i processarbete och i slutresultat av, beroende på om jag arbetade ensam hemma eller i ateljén tillsammans med mina medstudenter. Utifrån dessa erfarenheter är jag intresserad av att i examensarbete 3 undersöka elevers perspektiv och upplevelser av sitt lärande i kreativa processer med fokus på de sociala sammanhangen. Vilken påverkan och betydelse har det sociala samspelet för lärandet hos elever på gymnasiet i ett bildklassrum? Genom detta fokus kan jag koppla samman den kreativa processens betydelse med det sociala sammanhangets påverkan, sett ur gymnasieelevers perspektiv. Föreliggande studie bygger vidare på examensarbete 2, som också genomfördes utifrån ett fenomenologiskt perspektiv. Tillsammans bildar studierna ett sammanhängande ramverk, även om de behandlar olika frågeställningar.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att utveckla förståelse för hur gymnasieelever upplever sitt lärande i kreativa processer i bildämnet, med fokus på socialt samspel i bildklassrummet. Syftet är också att belysa hur elever riktar sin uppmärksamhet mot det egna lärandet i den sociala klassrumsmiljön, under en observerad lektion i bild Nivå 1 på en gymnasieskola. Utifrån dessa syften och genom en fenomenologisk ansats är mina frågeställningar:

- Vilken betydelse har intersubjektivitet för gymnasieelevers lärande i bildklassrummet?

- Hur upplever elever att den sociala klassrumsmiljön påverkar deras kreativa processarbete i bildundervisningen?
- Hur visar sig elevers uppmärksamhet mot materialet, arbetet och varandra under en observerad lektion i bild?

2 Bakgrund

I detta bakgrundskapitel ges en kort beskrivning av bildämnets historiska utveckling och hur ämnet successivt kommit att inbegripa kreativitet, kommunikation och processbaserat lärande. Kapitlet belyser även bildklassrummets sociala och intersubjektiva lärmiljö samt relevanta delar av gymnasieskolans styrdokument för att kontextualisera studiens fokus på elevers erfarenheter av socialt samspel, kreativitet och meningsskapande i bildundervisningen.

2.1 Kort historisk bakgrund

I dag handlar bildämnet om såväl kommunikation, visuell litteracitet, design av objekt som att uttrycka sig konstnärligt. Lika mångfacetterat var det inte vid 1800-talets mitt då teckning infördes som skolämne. Teckningsundervisningen präglades av att avbilda, eleverna skulle utveckla seende och iakttagelseförmåga genom noggrann avbildning. Klasserna blev mycket stora på ca 50–100 elever och undervisningen handlade inte bara om teknisk skicklighet i utan syftades också till att främja disciplin och koncentrationsförmåga (Pettersson & Åsén 1989).

Vid slutet av 1800-talet ansågs bildämnet vara till nytta för den industriella och ekonomiska utvecklingen i Sverige. Runt sekelskiftet år 1900 hade teckningsundervisningen en tydlig funktion att fostra elevernas smak och omdöme. Undervisningen skulle bidra till att eleverna lärde sig uppskatta och skapa föremål som ansågs estetiskt tilltalande och funktionella. Detta var kopplat både till produktion och konsumtion i ett industrisamhälle som var under utveckling. Detta syns fortfarande i dagens bildundervisning, exempelvis i ämnen som design, där elevers kreativa processarbeten resulterar i hur föremål utformas för användning och konsumtion (Gy 25).

Under 1950- och 1960-talet förändrades synen på bildämnet. Fokus flyttades från smakfostran och teknisk skicklighet mot elevens eget uttryck och kreativitet. Det fria skapandet fick en mer central plats i läro- och kursplaner. Under den här tiden argumenteras det för bildämnets avkopplande egenskaper. Under 1970- och 1980-talet breddades ämnet med tydliggörandet av bildkommunikationens betydelse, för att 1980 ändra ämnets namn från teckning till bild (Åsen 2017). I dag är bildämnet bredare och omfattar både kommunikativa och kreativa processbaserade perspektiv.

2.1.1 Bildämnet i dag

Det kreativa processbaserade arbetet utgör en viktig del av bildämnet. Det processbaserade lärandet handlar om att lösa olika tekniska och visuella utmaningar där elever undersöker

idéer. Det handlar också om ett problemlösande rent praktiskt där taktil kunskap prövas och bildas (Karlsson Häikiö, 2025).

Eftersom lärmiljön i ett bildklassrum ofta innebär ett praktiskt arbete inbjuder bildlektioner till en social miljö. Det innebär att lärandet inte sker enbart individuellt utan också i en intersubjektiv kontext som inbjuder till kommunikation mellan elever genom såväl samtal som att elever observerar varandras görande. Elever delar på så sätt erfarenheter under processarbetet. Utveckling och kreativitet sker därmed ofta i relation till andra elever och ett intersubjektivt lärande uppstår. Den historiska utvecklingen visar hur bildämnet successivt har förändrats från ett främst reproducerande ämne till ett ämne där kreativitet, kommunikation och meningsskapande står i centrum (Skolverket 2025). Detta innebär ur ett fenomenologiskt perspektiv att sociala och relationella dimensioner av lärande utgör en viktig del inom dagens bildundervisning, eftersom människan är situerad i en gemensam värld (Merleau-Ponty 1995).

Estetiska lärprocesser och kreativitet är sedan länge en väsentlig del i bildundervisningen. Trots det är forskningen om hur gymnasieelever upplever det sociala samspelet och dess mening för kreativt processarbete begränsad. Därför utgår den här studien från de levda erfarenheter elever har av att lära genom bildestetiskt processarbete i den sociala bildlektionens sammanhang och dess meningsskapande.

2.2 Bildämnets uppdrag ur GY25

I gymnasieskolans läroplan framhålls att skolan ska stimulera elevers kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt deras vilja att pröva idéer, omsätta dem i handling och lösa problem (Skolverket, Gy25). Dessutom betonas att elever ska ges möjlighet att utveckla ansvarstagande och förmåga att arbeta både självständigt och tillsammans med andra. Detta synliggör hur kreativitet, samarbete och meningsskapande utgör centrala delar av skolans uppdrag. Läroplanen framhåller lärarens ansvar att stärka elevers självförtroende och stödja deras språkutveckling och upplevelser av mening i lärandet.

Även i bildämnets syftesbeskrivning betonas kreativitet, undersökande arbete och personligt uttryck som viktiga delar av undervisningen. Elever ska ges möjlighet att utveckla innovativa lösningsstrategier, praktiskt experimentera och undersöka estetiska uttryck genom egna skapande processer (Skolverket, Gy25). Samtidigt framhålls betydelsen av diskussion, reflektion och olika handlingsalternativ i arbete med bild och form. Bildämnet kan därmed

förstås som ett ämne där lärande ofta sker genom både individuella och sociala processer. Mot denna bakgrund riktar studien intresse mot gymnasieelevers levda erfarenheter av socialt samspel i bildämnets processbaserade arbete och hur detta samspel upplevs påverka kreativitet, meningsskapande och lärande.

3 Teori

I teorikapitlet presenteras studiens fenomenologiska ansats och centrala begrepp. Först ges en kort introduktion till fenomenologin samt de filosofer som är betydelsefulla för studiens teoretiska ramverk. Därefter presenteras de fenomenologiska begrepp som används för att förstå och tolka studiens resultat. Avslutningsvis beskrivs hur dessa perspektiv och begrepp används för att förstå gymnasieelevers erfarenheter av lärande och kreativa processer i studerat bildklassrum.

3.1 Fenomenologi

Fenomenologi är en filosofi i grundlig bemärkelse. Jan Bengtsson (2001) kallar den för en erfarenhetsfilosofi. Det är också en metod på så sätt att den uppmanar oss att undersöka objekt eller fenomen utifrån det som visar sig. Det är utifrån erfarenheten sakerna själva framträder. Sakerna själva är ett begrepp som Husserl (2004) beskrev som en grundläggande princip inom fenomenologin. Det betyder att inget ska tas för givet, tvärtom bör det som undersöks behandlas följsamt och med en medveten öppenhet för att se hur sakerna är så som de visar sig från början (Bengtsson, 2001). Ontologiskt innebär ett fenomenologiskt perspektiv en strävan efter att beskriva verkligheten som den framträder så långt det är möjligt (Claesson 2009). Fenomenologi kan också kallas för livsvärldsansats eftersom det som undersöks finns i människors livsvärld, den tillvaro vi tar för givet.

3.1.1 Fenomenologins grundare

Edmund Husserl föddes 1859 i det som i dag är Tjeckien. Från och med Husserls *Logische Untersuchungen* som utgavs 1900 och 1901 benämns fenomenologin som den moderna fenomenologin. Fenomenologin utgjorde ett nytt forskningsprogram och förstods som en ny realism. I det nya arbetet har Husserl indroducerat den trancendentala fenomenologin. Det kan förstås som en metod där existens och innehåll skiljs åt, där existensen sätts i parentes för att få fram de rena fenomenen som fokuserar på hur världen framträder i erfarenheten. Med det som Husserl kallar rent medvetande undersöks hur erfarenhet är möjlig.
1931 utkom en bok som var baserad på hans föreläsningar i Frankrike, *Cartesianska meditationer* där Husserl presenterar intersubjektivitetsteorin vilket är intressant för föreliggande studie.

Begreppet *Livsvärldsteori* som också är relevant i den här studien började ta form i en artikel som publicerades 1936 i den jugoslaviska tidningen *Philosophia*, men skulle inte komma att publiceras i sin helhet förrän 1954 i *Husserliana* (Bengtsson 2001).

3.1.2 Maurice Merleau-Ponty

Maurice Merleau-Ponty föddes 1908 i en fransk kuststad vid namn Rochefort-sur-Mer. Han utbildade sig inom filosofi vid en elitskola i Paris. På denna skola träffade han bland annat Jean-Paul Sartre som Merleau-Ponty senare skulle kritisera i sin text *Phenomenologie de la perception.* Han närvarade under föreläsningarna som Husserl höll i Paris 1929 och studerade även andra filosofer inom fenomenologin som Scheler och Heidegger.

Två avhandlingar skrevs vilken den sista blev färdig 1945, med fördröjning på grund av andra världskriget. Den första avhandlingen *La structure du comportement* blev klar 1938 och undersöker beteendets strukturer och kritiserar behaviorismens beteendeteorier. Inför den andra avhandlingen studerade Merleau-Ponty Husserlarkiven i Belgien. Det viktigaste verket av dessa två anses vara den andra avhandlingen *Phenomenologie de la perception.* Boken *Det synliga och det osynliga* gavs ut postumt 1964 och anses vara en av de viktigare texterna av Merleau-Ponty. Där omprövar han Husserls fenomenologi genom att undersöka ontologiskt, det vill säga att få en ny förståelse för världen och medvetandet (Bengtsson 2001).

3.1.3 Alfred Schütz

Föds i Wien 1899. På grund av sin judiska bakgrund flydde Schütz till Paris 1938 och ett år senare till New York där han stannade livet ut. Sina studier i rätts och statsvetenskap genomförde Schütz vid Wiens universitet. Schütz tog tidigt intryck av Husserl och hans fenomenologi, i New York blev han emellertid intresserad av den amerikanska pragmatismen och fick en anställning som professor i sociologi. *Boken Der sinnhafte aufbau der sozialen welt* innefattar bland annat den sociala världens dimensioner. Schütz tar fenomenologin från Husserl men lägger till sociala aspekter (Bengtson i Schütz 2002). I *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt* (1932) utvecklar Schütz Husserls fenomenologi genom att fokusera mot människans sociala värld och vardagliga meningsskapande. I introduktionen till den svenska antologin Den sociala världens fenomenologi beskriver Bengtsson (2002) hur Schütz kopplar samman europeisk fenomenologi med influenser från amerikansk pragmatism.

3.2 Fenomenologins begrepp

Husserl beskriver livsvärlden som den värld vi erfar och tar för givet. Livsvärldsbegreppet, *Lebenswelt* som Husserl benämner det, syftar på hur människor relaterar till världen vi lever i och som vi har omkring oss. Det kan också beskrivas som hur världen framträder för människor i upplevelser och vilken mening det skapar. Livsvärlden kan förstås som den levda erfarenheten i verkligheten (Husserl 2004) (Bengtsson 2001).

Livsvärlden är också något Merleau-Ponty (1995) utgår ifrån men där Husserl menar att livsvärlden är det som framträder genom människors erfarenheter menar Merleau-Ponty att världen redan är där, det betyder att subjektet redan är i världen genom kropp och perception, subjektet står inte utanför och observerar den utan är en del av världen. Merleau-Ponty menar att det är ett ömsesidigt förhållande mellan subjektet och världen, med det menas att människor formar världen genom erfarenheten samtidigt som världen formar hur människor erfar. Det är ett ständigt pågående samspel som Merleau-Ponty kallar en tredje dimension (Bengtsson 2001).

Schütz beskriver livsvärlden som en praktisk verklighet. Vi förstår vår värld genom vårt erfarenhetsförråd som består av ärvda erfarenheter, exempelvis från lärare och det som format oss socialt och kulturellt. Subjektet i världen är en människa av kött och blod, alltså inte bara som ett medvetande. I vardagslivet är vi närvarande och riktar vår uppmärksamhet mot världen (Schütz 2002).

3.2.1 Intersubjektivitet

Intersubjektivitet handlar om hur människor existerar och skapar mening i relation till andra människor. Enligt Merleau-Ponty är människans värld alltid intersubjektiv, eftersom människor delar världen genom kroppslig varseblivning och gemensamma erfarenheter (Bengtsson, 2001). Människan kan därmed inte förstås som isolerad från andra, utan befinner sig ständigt i relation till andra subjekt. Merleau-Ponty (1995) beskriver hur människor uppfattar andra människor som subjekt snarare än som objekt. När en människa ser någon annan handla eller skapa uppstår en förståelse av världen genom den andres görande. I en skapande situation kan exempelvis en annan elevs arbete, material och handlingar bli meningsfulla också för den som observerar. Genom den andres handlingar öppnas nya möjligheter att förstå och erfara världen. Bengtsson (2001) beskriver detta som att människor är ”en fortsättning av varandra” genom den gemensamma livsvärlden. Även Schütz (2002) betonar intersubjektivitetens betydelse genom att beskriva vardagslivet som en värld av delad och kulturellt strukturerad mening. För att människor ska kunna orientera sig i världen behöver de tolka och förstå denna gemensamma sociala verklighet tillsammans med andra människor. Begreppet bidrar till att förstå hur elever påverkas av varandras handlingar, samtal och skapandeprocesser samt hur mening och lärande formas i relationer mellan elever, material och den gemensamma klassrumsmiljön.

3.2.2 Intentionalitet

Med begreppet *intentionalitet* menar Husserl (2004) att medvetandet alltid riktas mot något. Detta något kan vara ett objekt eller en varseblivning, det är ett medvetande om något och riktat mot något. Vi erfar saker runt oss och sakerna får en mening utifrån vår erfarenhet (Bengtsson, 2001).

Medvetandet är enligt Husserl alltid riktat mot världen, vilket innebär att människor ständigt erfar, uppmärksammar och skapar mening i relation till något utanför sig själva (Husserl, 1989). Intentionalitet handlar därmed om hur människors uppmärksamhet riktas mot olika fenomen och hur dessa framträder i erfarenheten. Merleau-Ponty (1995) vidareutvecklar intentionalitetsbegreppet genom att betona kroppens betydelse i människans relation till världen. Han menar att människor inte enbart erfar världen genom medvetandet utan genom den levda kroppen och perceptionen. Människan är därmed alltid kroppsligt och relationellt situerad i världen (Merleau-Ponty, 1995).

3.2.3 Appresentation

Appresentation innebär att människors erfarenheter inte enbart består av det som är direkt synligt eller omedelbart givet i situationen. Erfarenheten omfattar också sådant som indirekt förstås och fylls i genom tidigare erfarenheter och förståelse av världen. Bengtsson (2001) beskriver exempelvis hur en vattenpöl inte bara erfars som något visuellt utan också kan förstås som kall, trots att personen inte direkt känner vattnets temperatur. På liknande sätt uppfattas andra människor inte enbart som kroppar i ett rum, utan som subjekt med tankar, känslor och intentioner. Erfarenheten av andra människor innehåller därmed mer än det som direkt framträder för sinnena. Inom fenomenologin blir appresentation därför betydelsefullt för förståelsen av intersubjektivitet och hur människor skapar mening tillsammans i en gemensam värld. I föreliggande studie blir appresentation relevant eftersom elever i bildklassrummet kontinuerligt tolkar och förhåller sig till varandras handlingar, uttryck och kreativa processer. Elevernas erfarenheter av klassrumssituationen formas därmed både av det som sker i undervisningen och av hur de uppfattar och tillskriver mening åt andra elevers och lärarens handlingar, blickar och kommentarer. Begreppet bidrar därför till att förstå hur socialt samspel och meningsskapande framträder i elevernas levda erfarenheter av den kreativa klassrumsmiljön.

3.2.4 Tolkningscheman och erfarenhetsförråd

Enligt Schütz använder människor olika tolkningsscheman för att göra världen begriplig (Bengtsson, 2001). Tolkningsscheman bygger på individens erfarenhetsförråd, det vill säga tidigare erfarenheter och kunskaper som människor använder för att förstå och tolka

situationer och fenomen i vardagslivet. Genom dessa erfarenheter skapas typifieringar som hjälper människor att orientera sig i världen. Exempelvis kan människor förstå vad en katt är genom tidigare erfarenheter av vad som uppfattas som typiskt för en katt (Schütz, 2002). Schütz beskriver även handlingsmotiv som en del av människors tolkningsprocesser. Människors handlingar formas både av tidigare erfarenheter och av intentioner riktade mot framtida handlingar. På så sätt skapas mening i relation till både det som redan erfars och det som människor riktar sig mot i världen. Begreppen bidrar till förståelsen av hur mening skapas i sociala och kreativa lärprocesser i bildklassrummet, då elevernas erfarenhetsförråd kan påverka hur de uppfattar klassrumsmiljön, tolkar andra elevers handlingar och förstår sina egna kreativa processer.

3.2.5 Leib

I Merleau-Pontys (1995) fenomenologi är Leib, den levda kroppen, ett centralt begrepp. Den levda kroppen innebär att människan inte enbart kan förstås som ett objekt i världen, utan som ett subjekt som erfar och skapar mening genom kroppen (Bengtsson, 2001). Kroppen upplevs därmed inte som ett föremål som betraktas utifrån, utan som något människan lever genom i relation till världen. Merleau-Ponty menar att människors erfarenheter av tid och rum formas genom kroppslig perception och rörelse. Bengtsson (2001) beskriver detta som till-världen-varo, vilket innebär att människan alltid befinner sig kroppsligt situerad i världen. Föremål och material kan i detta sammanhang bli en förlängning av kroppen och fungera som verktyg genom vilka världen erfars. Exempelvis kan en penna, genom kroppens rörelser, bidra till att människan erfar pappret och skapandeprocessen på ett kroppsligt och materiellt sätt. Lärande och meningsskapande sker därmed inte enbart genom medvetandet utan också genom kroppens samspel med material och omgivning (Bengtsson, 2001). I denna studie blir förståelse av begreppet Leib relevant eftersom elevers kreativa processer i bildklassrummet är nära kopplade till kroppslig handling, perception och mötet med olika material.

3.2.6 Den sociala världen enligt Schutz

Schütz (2002) beskriver den sociala världen som en intersubjektiv vardagsvärld där människor kontinuerligt skapar mening tillsammans med andra. Enligt Bengtsson (2001) strukturerar Schütz den sociala vardagsvärlden genom olika former av relationer och närvaro mellan människor. I möten ansikte mot ansikte delar människor tid och rum samtidigt, vilket skapar förutsättningar för gemensamma erfarenheter och förståelse. Schütz beskriver dessa relationer genom begreppen du-inställning och vi-relation. I du-inställningen är subjektet medvetet om den andre, men relationen är ensidig. I vi-relationen uppstår i stället en ömsesidig närvaro där människor är delaktiga i varandras erfarenheter och medvetna om

varandra. Vidare menar Schütz (2002) att människors kunskap formas socialt genom möten med andra människor, kulturella sammanhang och vardagliga erfarenheter. Kunskap kan därmed inte förstås som enbart individuell utan utvecklas genom sociala och intersubjektiva processer. Människors erfarenhetsförråd byggs successivt upp genom deltagande i olika sociala och kulturella sammanhang. Begreppen bidrar till förståelsen av hur elever påverkas av varandras närvaro och samtal samt hur lärande och meningsskapande formas genom gemensamma erfarenheter i klassrummet.

3.3 Fenomenologiska perspektiv i studien

Denna studie utgår från ett fenomenologiskt livsvärldsperspektiv med fokus på gymnasieelevers levda erfarenheter av lärande och kreativa processer i bildklassrummet. Studien vilar på en ontologisk förståelse av människan som kroppsligt och socialt situerad i världen samt på en epistemologisk utgångspunkt där kunskap förstås som något som formas genom erfarenheter och meningsskapande i relation till andra människor (Bredmar & Dahlberg, 2019). Livsvärldsbegreppet är relevant eftersom fokus riktas mot hur gymnasieelever erfar och skapar mening i bildklassrummets sociala och kreativa sammanhang. Genom ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv blir det möjligt att undersöka hur elever riktar sin uppmärksamhet mot material, skapande processer och andra människor i klassrummet samt hur lärande och meningsskapande framträder i deras levda erfarenheter. Livsvärldsbegreppet bidrar därmed till att synliggöra hur kreativt arbete i bildämnet erfars kroppsligt, relationellt och situerat i den sociala klassrumsmiljön.

I föreliggande studie blir intentionalitetsbegreppet relevant eftersom fokus riktas mot hur gymnasieelever riktar sin uppmärksamhet mot material, skapande processer, andra elever och den sociala klassrumsmiljön som helhet under bildundervisningen. Genom ett fenomenologiskt perspektiv blir det möjligt att undersöka hur olika aspekter av klassrumssituationen framträder i elevernas erfarenheter och hur mening och lärande formas i relation till det som eleverna uppmärksammar i sitt kreativa arbete. Förståelsen av intentionalitet bidrar därmed till analysen av hur elevers fokus, relationer och erfarenheter påverkar deras kreativa processer och meningsskapande i bildklassrummet.

Begreppet intersubjektivitet används för att förstå hur mening och lärande formas i relationer mellan elever i den gemensamma klassrumsmiljön. Vidare används Merleau-Pontys fenomenologi för att belysa hur elevers erfarenheter formas genom kroppslig perception, socialt samspel och den levda kroppen som situerad i världen (Bengtsson, 2001). Detta

perspektiv möjliggör en förståelse av hur kreativt arbete erfars genom samspelet mellan kropp, material och social miljö.

För att ytterligare fördjupa förståelsen av de sociala dimensionerna i elevers erfarenheter används även Alfred Schütz fenomenologiska sociologi. Schütz (2002) perspektiv bidrar till analysen av hur elever skapar mening genom sociala relationer, gemensamma erfarenheter och tidigare erfarenhetsförråd i bildklassrummets vardagsvärld. Tillsammans bidrar de fenomenologiska perspektiven till att synliggöra hur lärande, kreativitet och meningsskapande framträder i elevernas levda och intersubjektiva erfarenheter av bildklassrummets sociala praktik

4 Forskningsöversikt av tidigare forskning

Den forskning som presenteras i denna översikt har valts ut utifrån föreliggande studies syfte att undersöka gymnasieelevers upplevelser av lärande, meningsskapande och kreativa processer i bildklassrummets sociala sammanhang. Tidigare forskning som behandlar kreativa processer, social interaktion, observation, relationella lärmiljöer och fenomenologiska perspektiv på klassrumspraktiker har därför bedömts som särskilt relevanta för studien.

4.1 Konstnärliga processer

I den brittiska studien av Mace & Wards (2002) undersöks hur konstnärers kreativa processer tas i uttryck. Utifrån resultatet konstruerades en modell i fyra faser med underkategorier. Studien visade att konstnärernas processer från idéutveckling till färdigt verk för utställning, inte var en linjär process utan snarare cirkulär och dynamisk beroende på omständigheter som exempelvis feedback. Denna syn på kreativitet som en dynamisk och föränderlig process återkommer även i senare forskning om bildundervisning i skolan. I Hilsdorf & Gates (2021) studie använder de Mace & Wards modell som teoretiskt ramverk. Studien är genomförd på en amerikansk gymnasieskola i en Advanced Placement kurs i bild, som motsvarar en spetsutbildning i bild på gymnasiet i Sverige. Studien visade att eleverna arbetade överensstämmande med Mace & Wards modell, men med ytterligare faktorer som påverkade den kreativa processen, exempelvis social interaktion med läraren och den delade sociala klassrumsmiljön. Till skillnad från Mace och Wards studie, som fokuserar på professionella konstnärer, synliggör Hilsdorf och Gates hur klassrumskontexten påverkar elevers kreativa arbete. Resultatet visar att elever arbetar på liknande sätt som professionella konstnärer i själva processarbetet, där processen är cyklisk snarare än linjär. Samtidigt formas elevernas processer av yttre faktorer såsom lärarens instruktioner och vad som är praktiskt möjligt i klassrummet. Den negativa aspekten var exempelvis att eleverna hade svårt att arbeta ostört då utrymmet var begränsat och 45-minuterspass gjorde det svårt att komma in i ett “flow”. Samtidigt framträder flera positiva aspekter av den sociala lärmiljön. Studien visar att samtal med klasskamrater gav inspiration, att elever fick idéer genom att observera andras arbeten och att de kände sig mindre ensamma i sina processer. Hilsdorf & Gates (2021) menar därför att skolan och läraren behöver stödja elevers kreativa processarbete genom ökat elevinflytande, flexibilitet i lärmiljön och en medvetenhet om att konstnärliga processer är icke-linjära. Även den finska studien av Kosonen och Mäkelä (2012) betonar betydelsen av process och självständighet i skapande arbete. De beskriver hur studenter motiveras av att arbeta utifrån tydliga teman och möjligheten att självständigt konstruera sin designuppgift, vilket bidrar till att uppmärksamheten riktas mot processen. De visar också att möjligheten att pröva nya material väcker nyfikenhet och driver den kreativa processen framåt.

4.2 Samtalen i klassrummet

Cotner (2001) har studerat samtalens betydelse i bildklassrummet. I den amerikanska artikeln *Why Study Classroom Art Talk?* argumenterar Cotner för att samtal mellan elever och mellan elev och lärare bidrar till meningsskapande i den kreativa processen. Hon menar vidare att språkanvändningen påverkar elevers lärande, eftersom sättet att tala om konst och skapande formar elevers förståelse av bildämnet och deras eget bildskapande. Cotner (2001) beskriver bildklassrummet som en social lärmiljö där samtal uppstår både spontant under arbetsprocessen och i mer dialogiska former mellan elever och lärare. Hon identifierar tre nivåer av samtal: samtal om teknik, samtal om uppgifter och bedömning samt samtal om hur eleven uppfattar sig själv i relation till bildämnet. Därutöver delar hon in samtal om bild i fyra områden: ”art criticism”, som handlar om analytiska samtal om bild, exempelvis komposition, ”art history”, där samtalet kretsar kring konstnärer och stilar, samt ”studio practice”, som fokuserar på material och tekniker.

Genom dessa kategoriseringar synliggör Cotner hur språk och dialog blir en central del av den estetiska lärprocessen. Hon menar att samtal om konst i många fall är viktigare än skriven text i bildklassrummet, eftersom lärande i hög grad sker genom muntlig interaktion under det praktiska arbetet. Samtalet fungerar därmed som ett pedagogiskt verktyg inte bara mellan lärare och elev utan också mellan elever. Vidare framhåller Cotner (2001) att den diskurs om konst och skapande som läraren introducerar i klassrummet också påverkar hur elever kommunicerar med varandra. Ett utvecklat språk kring bild och skapande kan därför bidra till att elever lättare kan förstå, tolka och formulera sina egna kreativa processer.

4.3 Att lära genom observation

I en nederländsk studie av Groenendijk1 mfl (2011) studeras hur observation påverkar elevers arbetsprocess och motivation i en bilduppgift. Studien genomfördes med elever från årskurs 9 och utgick från hypotesen att observation av andras skapandeprocesser har en positiv effekt på arbetsprocess och motivation i bildskapande uppgifter. I studien fick eleverna observera två olika modeller. Den ena modellen visade en kreativ och kompetent arbetsprocess medan den andra modellen synliggjorde svårigheter och misslyckanden under arbetets gång. Resultatet visade att båda modellerna bidrog till att eleverna utvecklade strategier för problemlösning och ökade motivationen i det egna arbetet. Samtidigt visade studien att den modell som synliggjorde svårigheter och misslyckanden hade störst positiv effekt på elevernas motivation och problemlösningsförmåga. Forskarna menar att detta kan bero på att

eleverna genom observationen fick möjlighet att identifiera problem och reflektera över alternativa lösningar i den kreativa processen. Studien belyser därmed hur observation av andras skapande kan fungera som en viktig del av lärandet i bildämnet och hur elever genom sociala och visuella processer utvecklar förståelse för både problemlösning och kreativt arbete.

4.4 Kreativa processers omständigheter

Desports (2024) svenska avhandling undersöker konstnärliga processer och vilka resurser som kan främja elevers processarbete i bildklassrummet. Studien belyser flera faktorer som påverkar den kreativa processen, exempelvis elevers relation till material, rum, lärare, kamrater och lärande. Resultatet visar att kreativa processer drivs framåt genom dialoger med material och genom sociala relationer, vilket kan skapa förskjutningar i arbetet och leda processen vidare mot något nytt. Desport (2024) beskriver samtidigt den kreativa processen som en sårbar situation som innebär ett risktagande och en osäkerhet inför det ännu okända. Studien visar vidare att stödjande relationer och gynnsamma förutsättningar i lärmiljön, såsom social stöttning från lärare och andra elever, kan bidra till att elever vågar utforska och utveckla sina kreativa processer. Desports (2024) studie synliggör betydelsen av både materiella och sociala resurser för elevers meningsskapande i bildämnet.

En annan svensk avhandling *Relational Creativity* av Morén (2019) undersöker kreativitet ur ett relationellt perspektiv. Genom deltagandebaserade konstnärliga praktiker visar Morén (2019) hur kreativitet kan förstås som något som uppstår i relationer mellan människor, material och lärmiljöer snarare än som en individuell förmåga. Studien belyser särskilt hur elever lär genom att observera varandras kreativa processer och genom gemensamma skapande praktiker. Morén (2019) beskriver detta som ”creative comparative encounters”, där elever jämför för att lära snarare än för att konkurrera. Resultatet visar också att öppna och tillitsfulla lärmiljöer kan stärka elevers deltagande, motivation och förståelse för den kreativa processen.

4.5 Fenomenologiska perspektiv i tidigare forskning

Andra svenska studier med fenomenologiska perspektiv har bidragit till förståelsen av relationella och intersubjektiva dimensioner av lärande i klassrumspraktiker. Även om dessa studier inte specifikt behandlar bildämnet eller kreativa processer, är de relevanta för föreliggande studie genom sitt fokus på levda erfarenheter, mellanmänskliga relationer och meningsskapande i undervisningssituationer. Lilja (2013) undersöker i sin studie förtroendefulla relationer mellan lärare och elev utifrån en livsvärldsfenomenologisk ansats. Resultatet visar hur relationer och elevers levda erfarenheter påverkar arbetsprocesser och

elevers tro på den egna förmågan. Studien synliggör därmed betydelsen av relationella dimensioner för elevers lärande och motivation. Cecilia Ferm (2004) undersöker i avhandlingen *Öppenhet och medvetenhet: En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion* hur musikdidaktiska möten erfars och förstås i undervisning. Genom fenomenologiska analyser visar Ferm hur mening skapas i samspelet mellan lärare och elever och hur undervisningssituationen präglas av kroppslig närvaro och intentionalitet. Deltagarnas riktning mot varandra och mot undervisningens innehåll blir central för hur situationen erfars och förstås.

Dessa studier bidrar till en fördjupad förståelse av intersubjektiva möten, relationers betydelse och elevers levda erfarenheter i klassrumssmiljön. Studierna är relevanta för föreliggande studie genom att de belyser hur mening, motivation och lärande formas i sociala och kroppsligt erfarna undervisningssituationer.

4.6 Internationella och nationella perspektiv

Den tidigare forskningen omfattar både nationella och internationella studier från bland annat Sverige, Finland, Nederländerna, Storbritannien och USA. Trots skillnader i utbildningssystem och styrdokument framträder flera gemensamma resultat. Studierna visar att kreativa processer är dynamiska snarare än linjära samt att sociala sammanhang, observation av andra och relationer har betydelse för lärande och kreativ utveckling. Några tydliga skillnader mellan den svenska och internationella forskningen framträder inte i denna översikt. I stället tycks betydelsen av socialt samspel och meningsskapande vara gemensamt nationellt. Forskningen bör ändå förstås utifrån skillnader i styrdokument mellan nationell och internationell kontext.

5 Metod

I metodkapitlet presenteras och förklaras val av metod och hur studien genomförts. Först beskrivs tillvägagångsätt och därefter beskrivs hur intervjuer och observation behandlats för att sedan beskriva urval. Hur analysarbetet utförts beskrivs för att avsluta med reflektion kring studiens trovärdighet och de etiska övervägandena.

5.1 Val av metod

Den här studien har en kvalitativ forskningsansats med fenomenologisk inriktning. En kvalitativ forskningsansats valdes eftersom studien undersöker gymnasieelevers levda erfarenheter av lärande, meningsskapande och social interaktion i bildklassrummet. Fokus riktas därmed mot subjektiva och intersubjektiva erfarenheter snarare än mot mätbara och generaliserbara resultat. Studien utgår från en fenomenologisk ansats, eftersom syftet är att utveckla förståelse för hur elever erfar och riktar sin uppmärksamhet mot lärande och kreativa processer i bildklassrummets sociala och materiella sammanhang. Fenomenologin intresserar sig för människors levda erfarenheter och hur fenomen framträder i medvetandet och i relation till världen (Bredmar & Dahlberg 2019). Ett fenomenologiskt perspektiv blir därför relevant för att undersöka hur elever upplever, tolkar och skapar mening i den kreativa klassrumsmiljön.

5.2 Tillvägagångsätt

Studien påbörjades under min VFU-period på en stor gymnasieskola med bildestetiska program. Först genomfördes fokusgruppsintervjuer. Därefter genomfördes observation av en lektion där loggboksanteckningar fördes. Sist genomfördes individuella intervjuer.

Studien bygger på en kombination av fokusgruppsintervjuer, individuella intervjuer och observation. Kombinationen av metoder valdes för att belysa gymnasieelevers erfarenheter av kreativa processer ur flera perspektiv. Fokusgruppsintervjuerna gav möjlighet att undersöka hur elever gemensamt formulerade erfarenheter av lärande och socialt samspel, de individuella intervjuerna skapade utrymme för personliga beskrivningar av elevernas upplevelser. Observationen genomfördes för att komplettera intervjumaterialet genom att synliggöra hur elevers uppmärksamhet riktades mot material, arbete och andra elever i klassrumsmiljön. Kombinationen av dessa metoder är förenlig med studiens fenomenologiska ansats då den möjliggör en förståelse av elevernas levda erfarenheter av kreativitet och social interaktion i bildklassrummet.

5.2.1 Intervjuns struktur

Intervjuerna är genomförda enligt kvalitativ semistrukturerad metod. Det innebär att jag har haft en intervjuguide som bas samtidigt som frågorna är ställda med viss öppenhet och följsamhet vilket innebär att frågorna behandlades flexibelt med följdfrågor. Intervjuerna i fokusgrupperna antog en diskussionsform mellan informanterna i större utsträckning än de enskilda intervjuerna. Bryman (2025) betonar att strukturen för semistrukturerade intervjuer kan vara dynamiska, flexibla och att ordningsföljden i intervjuguiden inte måste följas. Samma intervjuguide har använts i både de enskilda intervjuerna och i samband med fokusgruppsintevjuerna. För intervjuguide se bilaga 2.

5.2.2 Observation som materialinsamling

Observationen omfattade cirka 1,5 timme av en längre lektion. Av praktiska skäl observerades inte hela lektionen. Fokus riktades mot den del av undervisningen där eleverna arbetade aktivt med sina projekt i keramik, eftersom denna del bedömdes vara mest relevant för studiens syfte, nämligen att undersöka kreativa processer och socialt samspel i bildklassrummet. På så sätt har jag lyssnat, tittat och tagit in intryck av vad som händer i klassrummet. Till skillnad från intervjuer där verbala utsagor är det material som studien får, så är beteenden av olika karaktär något en observation kan fånga. Exempelvis kroppsspråk som blickar och minspel, likaså verbalitet mellan elever och på vilket sätt de intentionalt riktar sin uppmärksamhet mot när de inte befinner sig i en intervjusituation (Stukat 2011). Att komplettera intervjuer med observation bidrar också till en nyanserad livsvärldsbeskrivning (Bredmar & Dahlberg 2019). Studiens observation är osystematisk observation på så sätt att observationen är genomförd med loggboksanteckningar samtidigt som observationen gjordes. Observationen är ett komplement till intervjuerna men samtidigt lika värdefull empiriskt som intervjuer utifrån vad jag ville undersöka, kopplat till syfte och frågeställningar (Stukat 2011).

5.2.3 Informanter

Samtliga informanter som nämnts tidigare, går på en stor gymnasieskola med flera olika estetiska program som Bild och Form, Bild och Form Spets samt Estetik och Media. Materialet består av två fokusgrupper, fyra individuella intervjuer och en observation. En fokusgrupp bestod av fyra elever ur en lektion Bild Individuellt val, årskurs 2 och en fokusgrupp bestod av tre elever ur samma lektion Bild Individuellt val, årskurs 2. Alltså bestod eleverna ur fokusgruppsintervjuerna av en blandad grupp elever från andra program än de bildestetiska programmen. Fyra individuella intervjuer har genomförts. Dessa informanter är från samma klass Bild och Form årskurs 1 under en lektion Bild Nivå 1. Individuella intervjuer tog ca 20 min var.

Observationen genomfördes under en lektion Bild Nivå 1 av en annan klass från Bild och Formprogrammet, hela lektionen bestod av två timmar och 40 minuter, själva observationen genomfördes under ca 1,5 timme.

5.2.4 Materialinsamlingens dilemma

All materialinsamling är genomförd på en och samma gymnasieskola under min VFU-period.

I och med att materialinsamlingen genomfördes under VFU-praktik på den nämnda gymnasieskolan var jag inte helt okänd för informanterna. Detta kan ha påverkat materialet på olika sätt. En aspekt kan ha varit att informanterna känt en viss trygghet i att veta att jag snart är färdig bildlärare. Efter att jag förklarat varför intervjuer önskades fick eleverna en förståelse för vad jag ämnade undersöka och varför, detta kan ha bidragit till ett deltagande. En annan aspekt som kan ha påverkat svaren är att informanterna svarat utifrån sina egna förförståelser för vad som förväntas av en intervju. Förförståelsen är således inte bara problematisk hos forskaren. Informanterna kan ha en föreställning om vad hen tror att forskaren frågar efter. Risken är också att informanten svarar dels genom negativ eller positiv förväntan beroende på hens livsvärldsperspektiv, men också hur informanten tolkar vad forskningen handlar om (Tivenius 2024).

Intervjufrågorna bör vara så öppna som möjligt, samtidigt som relevansen i svaren måste hållas inom ramen för vad forskaren vill ta reda på. Balansen i hur riktade frågorna kan vara är ett dilemma, frågan kan inte vara så öppen så informanten berättar om något helt annat även om det var det som framträdde intentionalt ur medvetandet just då hos eleven, det kan vara sådant som är relaterat men som inte undersök i den här studien. Det kan innebära att frågorna behöver följdfrågor för att behålla en relevans.

Då informanterna bestod av gymnasieelever som deltog i bildundervisning på samma gymnasieskola men inom olika bildkurser, hade eleverna olika erfarenheter av bildundervisning och kreativt processarbete. Studien syftar dock inte till att jämföra grupperna utan till att undersöka de erfarenheter av kreativitet, lärande och socialt samspel som framträder i materialet.

För att få syn på vad som framträder ur elevers upplevelser och fenomen ligger fokus på elevers upplevelser och inte på personer. Därför är inte informanterna presenterade som

personer eller ens utifrån grupp utan allt material är sammanställt till en helhet (Tivenius 2024).

5.3 Analysförfarande

5.3.1 Tematisk analys

Analysarbetet består av en tematisk analys. Tematisk analys är enligt Tivenius (2024) en metod med ett eget koncept som har bestämda principer. Eftersom det teoretiska ramverket utgörs av fenomenologi är ett tematiskt analysarbete relevant då elevers utsagor består av subjektiva och intersubjektiva upplevelser. Ur dessa utsagor som innehåller upplevelser kan teman tolkas.

Jag har använt mig av redskapet abstraktionstrappan enligt Tivenius (2024) genom hela analysarbetet. Det innebär att stegen i trappan har följts. Första steget handlar om att samla material vilket innebär att genomföra intervjuer och att observera. I analysfasen som är andra steget har materialet bearbetats varvid steg tre som består av syntesfasen har teman tolkats för att identifiera mönster och mening i materialet (Tivenius, 2024).

I tematisk analys är syftet att identifiera och tolka mönster i det empiriska materialet. Genom kodning och kategorisering av intervjuer och observationer kan återkommande mönster i teman synliggöras som är relevanta för studiens syfte och frågeställningar (Tivenius, 2024).

Eftersom föreliggande studie har en fenomenologisk ansats riktas intresset mot elevers subjektiva och intersubjektiva erfarenheter samt hur mening framträder i deras utsagor av kreativitet, lärande och socialt samspel. I analysen har därför fokus legat på de erfarenheter och innebörder som framträder i materialet snarare än på enskilda individer. Materialet har kategoriserats och sammanställts utifrån teman för att synliggöra mönster i elevernas upplevelser (Tivenius, 2024).

5.3.2 Analysfasen

Transkribering har gjorts i programmet Microsoft Words transkriberingsfunktion. Microsoft Words transkriberingsfunktion är en AI modell och den text som genererats har lästs igenom samtidigt som jag lyssnat och korrigerat manuellt efter informanternas röster och utsagor då programmet inte återger precist och korrekt.

Därefter har jag lyssnat igenom ljudfilerna igen samt skrivit en mer läsbar text då words transkriberingsfunktion genererar text direkt från ljud, det innebär att texten återspeglar det verbala ljudet direkt vilket inte ger en läsbar text.

5.3.3 Syntesfasen

Varje utsaga har kodats. Därefter har citat med koder som handlar om samma sak sorterats in under teman och underkategorier. Det är detta som Tivenius (2024) kallar syntesfasen.

Observationen är analyserad på samma sätt. Observationens textanteckningar har kodats och sorterats in under kategorier och teman. Allt material har sorterats in på detta sätt, det vill säga enskilda intervjuer, fokusgruppsintervjuer och observation har sorterats in under teman och kategorier.

Jag som forskare strävar efter ett självkritiskt förhållningssätt i denna studie eftersom forskaren som utför analysen utgör analysverktyget i sig. Det innebär att allt som analyseras filtreras genom mig. Min förförståelse finns där och kan vara ett problem på så sätt att studien färgas av mina tolkningar och perspektiv. Därför är det viktigt att utföra analysmetoden på så sätt att alla steg och utföranden redogörs för och redovisas så strukturerat, systematiskt och transparent det är möjligt. Det innebär att jag medvetandegör den egna förförståelsen genom att låta materialet framträda såsom det är.

5.3.4 Reflekterande förhållningssätt

Eftersom jag har erfarenhet av konstnärligt processarbete, behövdes en medveten inställning införlivas i alla moment i den här uppsatsen. Förförståelse och erfarenhet finns också i egenskap av bildlärarstudent och VFU-praktik på studerad skola. Elever som intervjuats har också en föreställning om vem som intervjuar i samband med att jag är VFU-student. Studiens resultat bör således ses i ljuset av detta. Det innebär att det som studeras är påverkat av såväl min som informanternas position. Även studenthandledaren jag haft som VFU-student har en position och påverkan i studien i egenskap av att vara en del i det intersubjektiva sammanhanget i klassrumsmiljön. De bildlektionerna som är inkluderade i studien, har alltså alla haft samma lärare som också varit min VFU-handledare. Studien med dess resultat bör ses som en begränsad lokal studie i det avseendet. Samtidigt undersöks det som erfars och framträder i materialet så som det är. För att undvika det som Husserl (2004) benämner som den naturliga inställningen, där världen erfars och tas för given utan att ifrågasättas, krävs en medveten och reflexiv hållning i fenomenologisk forskning (Bredmar & Dahlberg, 2019).

Förförståelse finns, som beskrivits, hos mig som forskande student genom tidigare erfarenheter, kunskaper och erfarenhetsförråd (Schütz, 2002), dels genom egna konstnärliga studier, egen konstnärlig verksamhet och i egenskap av bildlärarstudent. Inom fenomenologin betraktas det som omöjligt att helt frigöra sig från sin förförståelse eller att inta ett fullständigt neutralt perspektiv. Att sätta sin förförståelse inom parentes innebär därför inte att forskaren blir ”tom” på erfarenheter, vilket Husserl (2004) menar är omöjligt. I stället handlar det om att medvetet stanna upp, reflektera över sina antaganden och rikta uppmärksamheten mot det som framträder i erfarenheten. Bredmar och Dahlberg (2019) beskriver detta som en tyglande hållning, där forskaren försöker hålla tillbaka sina förgivettaganden för att kunna möta fenomenet så öppet som möjligt.

5.4 Studiens trovärdighet

5.4.1 Reliabilitet

Hög reliabilitet innebär att en studie är tillförlitlig och att studien få samma resultat i möjligaste mån om den utförs igen. Eftersom den här studien handlar om människors upplevelser och känslor är det inte möjligt med exakt samma resultat. Situationer, miljö och gruppens sammansättning påverkar människor i olika riktningar (Berggren & Skansholm 2022). Däremot kan reliabiliteten stärkas genom att redovisa så transparent som möjligt och vara tydlig med tillvägagångssättet. Reliabiliteten kan också stärkas genom att reflektera över den egna förförståelsen och påverkan i egenskap av forskare.

Den här studien stärker reliabiliteten genom att intervjuer, observation, analysarbetet är redovisat på ett transparent sätt. Den stärks också genom att jag reflekterat och antagit en tyglande inställning över min förförståelse och roll som VFU-student på studerad skola. Genom att jag har antagit en tyglande ställning har jag reflekterat över hur min förförståelse och erfarenheter kan ha påverkat materialinsamling och analysarbete. Jag har strävat efter att inte låta egna antaganden styra tolkningen utan låta det som framträtt ur materialet visa riktningen (Bredmar & Dahlberg 2019).

5.4.2 Validitet

Validiteten handlar om huruvida forskningsmetoden är relevant för det som ska undersökas (Berggren & Skansholm 2022). Då en fenomenologisk ansats tillämpats i den här studien har elevers upplevelser och erfarenheter analyserats på ett strukturerat sätt. Genom att kombinera enskilda intervjuer, fokusgrupper och en observation stärks studiens validitet genom att olika metoder kan komplettera varandra. På så sätt är studien valid genom att olika slags material har svarat på forskningfrågorna.

5.5 Etik

Kapitlet handlar om etik och dess överväganden. Först beskrivs Vetenskapsrådets anvisningar samt hur tillstånd, information om att och hur samtycke getts. Därefter beskrivs Vetenskapsrådets regler när det gäller minderåriga informanter. De etiska övervägandena redovisas vid intervjuer, hur det har gått till och eventuella dilemman. Därefter beskrivs etiska överväganden vid observationstillfället och dess problematik.

5.5.1 Information och samtycke

Vetenskapsrådet beskriver i kapitlet om god forskningssed att informanterna ska vara informerade om vad deras deltagande innebär och vad det handlar om, samt att det är frivilligt och att informanten kan dra tillbaka sitt samtycke när som helst (Vetenskapsrådet 2024). Rektor tillfrågades och skriftligt godkännande genom email gavs. Därefter har samtycke kommunicerats tydligt och informanter har informerats både muntligt och skriftligt på ett begripligt sätt. Jag har strävat efter att alla informanter har förstått att det är helt frivilligt att delta, vad undersökningen handlar om och varför studien görs, allt detta är kommunicerat. Att informanter och skola är helt anonyma och hur insamlat material hanteras är också informerat. Vid intervjutillfället har information om ljudinspelning delgetts och en tydlig förfrågan om samtycke till ljudinspelning gjorts både verbalt och genom samtyckesblankett som har undertecknats av de informanter som har deltagit (God forskningsed 2024). Se bilaga 1 för samtyckesblanket.

5.5.2 Minderåriga informanter

Eftersom informanterna är under 18 år men fyllt 15 har etikprövningsmyndighetens råd följts.

Citat ur Etikprövningmyndigheten:

> Forskningspersoner som har fyllt 15 år men inte 18 år ska själva informeras om och samtycka till forskningen om de inser vad forskningen innebär för deras del. Det är fråga om en lagfäst självbestämmanderätt för ungdomen själv.

Samt:

> Det är forskarens ansvar att avgöra om en person mellan 15 och 17 år har förmåga att inse vad forskningen innebär, men det kan också bli en fråga att bedöma i etikprövningen (Etikprövningsmyndigheten, 2023).

Jag som forskare i föreliggande studie bedömde att informanterna kunde göra egna överväganden att delta utifrån de villkor och premisser som informerades.

5.5.3 Etiska överväganden vid intervju

För att kunna svara på frågan om informanten inser vad forskningen innebär för deras del behöver forskaren reflektera över hur intervjufrågorna formulerats samt hur intervjusituationen gått till. Den här studien har fokuserat på informanternas upplevelser av att skapa konstnärligt i klassrumsmiljön under bildlektioner. Det är tydligt förklarat för alla deltagande informanter med betoning på att inga svar är rätt eller fel. Det fanns en ambition av att skapa en respektfull och trygg miljö vid intervjuerna. Jag informerade också om att deltagande kan dras tillbaka både under intervjutillfället och i efterhand och att inga frågor om varför skulle uppstå.

Den semistrukturerade intervjun hade karaktären av en diskussion och jag var noga med att alla fick prata till punkt. Ingen fråga uppfattades obekväm av informanterna vad jag kunde tolka och stämningen var god. Informanterna i fokusgrupperna kände varandra i olika grad och jag var bekant för informanterna som VFU-student. Detta kan ha bidragit till att informanterna var relativt trygga med att delta och förstå innebörden av att delta.

5.5.4 Etiska överväganden vid observation

Under lektionen vid observationstillfället informerades och tillfrågades klassen och läraren om vad som skulle ske. Då eleverna redan var vana vid att ha mig i klassrummet är tolkningen att det var som en VFU-student jag togs emot och inte som en forskare som skulle observera, även om min studie var känd. Utifrån mina observationer upplevdes inte eleverna påverkade av min närvaro eller ha ett riktat medvetande mot observerandet i stunden det skedde. Risken finns att det trots allt är någon i klassrummet som inte ville eller kände sig bekväm i att ingå i en studie av karaktären att bli observerad. Därför är anonymitet viktigt på så sätt att varken elever, skola eller ort nämns till namn i det här fallet.

6 Resultat

Resultatet presenteras utifrån de teman som framträtt i analysen av intervjuer och observationer. Temana belyses genom citat och beskrivningar från det empiriska materialet för att synliggöra gymnasieelevernas erfarenheter av lärande, kreativitet och socialt samspel i bildklassrummet. För att skapa sammanhang vävs även delar av intervjusituationerna och observerade händelser in i resultatframställningen. I den avslutande resultatdiskussionen relateras resultaten till studiens teoretiska begrepp och tidigare forskning för att besvara forskningsfrågorna och fördjupa förståelsen av studiens resultat.

Analysarbetet resulterade i sex övergripande teman (Se bilaga 3) som belyser gymnasieelevers erfarenheter av kreativa processer och social interaktion i bildklassrummet. Dessa teman handlar om hur uppgiftens utformning påverkar kreativitet och motivation, hur den kreativa processen upplevs som utforskande och utvecklande, samt hur gemenskap och socialt samspel kan stödja lärande och kreativitet. Resultatet synliggör också hur den sociala miljön kan skapa osäkerhet och störande moment samt hur elever reglerar sin uppmärksamhet mellan social aktivitet och fokus på processarbetet. Slutligen belyses hur kreativt processarbete skapar olika förutsättningar för elever i skolan och i hemmet.

6.1 Utformningen av uppgiften påverkar kreativitet och motivation

Det första temat belyser uppgiftens utformning och vilken betydelse den har för elevers motivation. På frågorna: *Kan du/ni berätta om en uppgift i bild som du/ni minns att du blev särskilt engagerad i?* och *När du/ni ska börja en ny bilduppgift, hur brukar du/ni känna?* framträdde flera aspekter som beskrev att inramningar med tydliga teman i uppgiften i kombination med känslan av att kunna arbeta självständigt var motiverande. En uppgift som engagerar mångas intressen har betydelse för motivation och engagemang. Om elever får uppleva en självständighet men med tydliga ramar framträder motivation. Det visar följande citat på: *”Vi skulle göra en relief inspirerad av grekisk mytologi. Det tyckte jag var väldigt kul och det var väl också för att det var mer liksom självständigt, men att det ändå hade liksom ett tydligt tema”*

6.1.1 Intressens påverkan

Flera elever beskriver att när uppgiften knyter an till intressen ökar motivationen. Särskilt när elever kan välja motiv upplevs det som engagerande. Intresset för djur framträder exempelvis som något som riktar elevernas uppmärksamhet mot skapandet och gör processarbetet lustfyllt. En elev beskriver att arbetet med att skulptera ett djur skapade ett riktat fokus på

arbetet: *"…när vi skulle göra djur av keramik, då blev jag ganska engagerad och fick idéer, jag hade ganska bra fokus, det var något som intresserade mig."* En annan elev berättar att skulptera en dinosaurie gjorde att uppgiften kändes meningsfull på ett personligt plan*: "Jag valde då alltså skulptera en dinosaurie, vilket gjorde att jag fick göra det jag ville göra för jag är väldigt engagerad när det gäller djur och dinosaurier."*

6.1.2 Nya material och tekniker

Något som också väcker nyfikenhet och motivation när en ny uppgift introduceras är när eleverna ska lära sig ett nytt material. I det här fallet handlade det om att introducera keramik. Att få använda ett nytt material framträder som intressant och motiverande. Eleven från programmet Bild och Form beskriver att det är kul att få lära sig, vilket indikerar att motivation är stimulerat av nyfikenhet och en riktad öppenhet inför nya möjligheter att skapa konstnärligt.

> *Jag tycker att den här uppgiften är ganska nice alltså med koppen, för att alltså det är en bra nivå för att så här, de flesta som går bild och form har ju ändå målat. Men det är kanske inte alla som har skulputerat så det var väldigt intressant att liksom få göra någonting och lära sig mycket. Det är kul.*

6.1.3 Att skapa för personlig mening

Något som också är motiverande är att resultatet av uppgiften får en mening. När elever får möjlighet att skapa något verkligt som blir ett objekt att tycka om och att objektet får en funktion skapas en motivation och lust att ta processarbetet till ett användbart resultat. Det framträder att eleven upplever en prestation att vara nöjd med, känslan av att prestera sitt bästa är en effekt av att skapa något meningsfullt som får en personlig funktion: "*När jag verkligen vill göra någonting, alltså när jag verkligen jätte jättegärna vill ha den här koppen hemma i mitt hus, då tänker jag att jag presterar mitt bästa."* Att skapa något användbart ger mening och får ett personligt värde utanför skolkontext, det handlar inte enbart om övning utan om att ge processen omsorg eftersom slutprodukten får en personlig och användbar mening:

> *När vi gjorde en mugg, jag tyckte det var jättekul att kunna göra någonting användbart och så man kan ta hem och använda. Jag har min på mitt skrivbord. Jag har penslar i min, jag tycker det är kul att ta hem och liksom…Ja använda.*

6.1.4 Tid för skapande

Ytterligare en aspekt som påverkar motivation och engagemang är hur lång tid elever får till sitt förfogande för en uppgift. Om tiden som ges är rimlig i förhållande till uppgiftens ramverk är tillräckligt med tid stödjande. Uppgifter som spänner över flera lektioner beskrivs av informanterna vara motiverande då de får tid att engagera sig i den kreativa processen. En aspekt av att ha tillräckligt med tid är att känna sig nöjd med resultatet, det kan kopplas till att det är tillfedställande att skapa ett objekt som får mening i sin användbarhet. Med tillräckligt mycket tid finns det förutsättningar att prestera ett resultat att vara nöjd med: *"Jag tyckte att det roligaste uppgiften vi har gjort nog var "fantasilandskapet", för att det var liksom en större uppgift och att vi fick liksom tid att göra den.* Processarbete för att skapa konstnärligt är en tidskrävande och cyklisk process. Elevens utsaga visar att tid för uppgift innebär ett engagemang, om separata uppgifter ges för varje lektion, är risken att inte bli nöjd påtaglig:

> *...det var roligt att vi fick liksom mycket tid och faktiskt kunde engagera oss i den i stället för att göra en lektionsuppgift per lektion, för då kanske man inte känner att man blir helt nöjd. Även om jag inte fick jättemycket tid till fantasilandskapet. Men man fick hela typ fyra fem lektioner så.*

Samtidigt är upplevelsen att fem lektioner inte är mycket tid. Att ha samma uppgift över flera lektioner passar inte alla eftersom det krävs att distribuera och avväga sitt processarbete över den tilldelade tiden. Det kan innebära en viss stress för vissa även om det finns en självmedvetenhet att det kanske inte beror så mycket på tillgången på tid som hur tiden distribueras personligen:

> *Det brukar typ vara lugnt i början. Ja för att man tänker ja, det är mycket tid, det är bra, men jag är ganska långsam av mig. Så i slutet inser jag, jag har inte den här tiden så jag får typ skynda på mig de sista lektionerna. Annars är det väldigt bra med tid egentligen.*

6.2 Den kreativa processen upplevs utforskande

Resultatet visar att arbetet med den kreativa processen upplevs som omväxlande och öppen. Informanterna beskriver att det är spännande att se hur processarbetet utvecklas och vad som ska komma ur det. De är medvetna om att ett öppet förhållningssätt är en del av processen. Informanterna visar på en tolerans mot att skapandeprocessen genererar något som man inte tänkte sig från början. Att det inte blir exakt som det är tänkt från början visar på en öppenhet för processen och tidigare erfarenheter bidrar till att idéer uppstår: *"...man vet inte riktigt var de hamnar i slutet, så det är ändå kul att se processen genom att det inte blir exakt så som*

man tänkte, men det blir ändå." Det framträder att i toleransen och öppenheten för vad processarbetet ska ge ligger en nyfikenhet, det finns inte en osäkerhet i processarbetets förutsättningar, snarare som om det är en resa där eleven kommer att få syn på ideerna: *"...man får ju se vilka idéer jag får i huvudet och sånt där, men alltså jag tycker det är spännande att se vad som kommer. Det är inte direkt någonting som gör mig osäker eller något."*

Resultatet visar också på att processarbetet inte alltid upplevs spännande och utforskande direkt när en ny uppgift presenteras. Motivationen brister beroende på hur intressant uppgiften uppfattas. När väl processarbetet är i gång upplever informanten att det kan bli intressant ändå, processarbetet kan ändra på graden av motivation och upplevas utvecklande när processarbetet väl pågår: *"Man är inte jättetaggad på allting, men även saker som man inte är jättetaggad på är oftast ändå väldigt roligare när man kommer igång med det."*

6.3 Gemenskap stöttar lärande och kreativitet

Flera elever berättar att de inspireras av sina klasskamraters kreativa processarbeten. Genom att observera och ta del av vad klasskamraterna skapar beskriver elever att detta ger mening åt processarbetet. De upplever då att självförtroendet ökar när de vågar göra på liknande sätt. Både att observera vad kamraterna skapar och hur deras processarbete ser ut inspirerar samt att lyssna på andras samtal om processen och skapandet. Elever upplever också att ställa frågor om hur en viss teknik utförs är inspirerande.

6.3.1 Inspiration genom observation och samtal

Genom att observera sina kamrater sker ett stöd i den kreativa utvecklingen. På frågan: *Upplever du att du lär dig något genom att se hur andra arbetar? Hur i så fall?* framträdde aspekter av inspiration. När elever observerar varandra riktas också uppmärksamhet mot de olika erfarenheterna klasskamraterna har. Det som observeras införlivas och byggs på där den egna erfarenheten redan finns och upplevs då som inspiration: *"...man inspireras ju av andra och man tittar runt lite på vad de andra har kommit på. Så kanske man gör något liknande."* Inspiration uppstår också när den sociala klassrumsmiljön upplevs stöttande för lärandet då eleven kan få tips och idéer om hur en viss teknik används eller hur ett material kan behandlas. Det upplevs tillåtande på så sätt att för att pröva hur materialet uppför sig, kan kopiering vara en metod:

> *Man kan ju känna så här alltså hur gjorde de så liksom? Speciellt där på formen, för jag har aldrig använt lera och sånt förut alls och min kompis då hon har ju använt*

ganska mycket så hon brukar väl säga lite tips och så, man frågar och undrar och så kan man ju se andra tekniker som andra personer använder och så kan man ju försöka kopiera och hålla på lite och bli inspirerad av de andra.

Ett tillåtande klassrumsklimat där klasskamraterna också upplevs som snälla och hjälpsamma påverkar idéarbetet positivt, den här informanten berättar att det kreativa idéarbetet blir lätt när klasskamraterna gärna hjälper till: "*Man kan ju också få hjälp med idéer från de andra i klassen. För alla är väldigt snälla och lugna så de hjälper gärna till."*

6.3.2 Elever som resurser för varandra

När elever inspireras av varandra framträdde det också att lärandet stöttas genom att elever är resurser för varandra. Flera utsagor berättar att samtal förs regelbundet under lektionerna om hur material kan användas. De ger varandra råd, uppmuntrar och stöttar varandra till att hinna färdigt. De flesta pratar om sina arbeten med sina klasskamrater och hur de ska gå vidare. Att elever använder varandra som resurser framträder tydligt i den observationsmetoden som utfördes under en lektion i bild för den här studiens räkning. Resultatet visar på att flera elever ger varandra råd om hur engobfärger (keramikfärg) fungerar och hur de ska hantera dessa, de fortsätter sedan att diskutera materialet, vad som är möjligt och inte under en lång stund när de arbetar med sina keramikföremål. De uppmuntrar också varandra att fortsätta jobba eftersom "nästa lektion ska vi ju vara färdiga". Alla arbetar med sina keramikföremål engagerat, om någon tycker det går dåligt frågar en annan elev om hur det går och visar omtanke eller kommer med råd.

Ett fåtal av eleverna vänder sig direkt till läraren och frågar, i första hand vänder de sig till varandra, eller ställer en fråga, eller yttrar en kommentar eller uttrycker en känsloyttring ut i klassrummet till de klasskamrater som känner att de vill svara.
Det framträder att det gemensamma lärandet genererar nytt lärande genom att eleverna fungerar som resurser för varandra också genom att de ger varandra konkreta tips på hur något utförs: *"Ja, hur får du så raka linjer? Och så sa du, ja men jag använder det här verktyget istället för den. Det hade inte jag sett"*

6.3.3 Lärande genom observation och "tjuvlyssnande"

Elever utvecklas och lär sig inte bara genom aktiv verbal kommunikation. Observation är också ett aktivt val som påverkar elevers lärprocesser. Informanterna berättar om hur de tar till sig nya perspektiv och kunskap genom att observera och ta in visuell information från sina klasskamraters arbeten. Det innefattar också att observera när läraren visar sätt att hantera teknik och material.

Elevers observation sker också genom att aktivt lyssna på samtal mellan elev och lärare. På frågan: *Upplever du att samtal i klassrummet påverkar dig och det du skapar på något sätt? bättre/sämre och hur? (Det kan vara att höra klasskamrater pratar om sina arbeten, eller höra hur läraren ger feedback till någon i klassen)*

Informanterna svarade att de lyssnar på lärarens feedback till klasskamraten men väljer ut det som är relevant för deras egna arbeten, exempelvis om det gäller en viss metod eller teknik: *"Om det skulle handla om typ såhär vilken slags metod man använder och så kan jag tänka så här, OK, det kan jag försöka implementera själv…"*

De lyssnar aktivt och tar in informationen speciellt om de upplever att de skapat något liknande som sin klasskamrat och kan då implementera feedbacken på sitt eget verk, det kan också ge nya ideer och därmed utveckla sitt arbete: *"Jag får ju liksom idéer på vad jag kan förbättra om det skulle vara någonting sånt eller om någon har gjort ungefär likadant som jag, då kan jag ju tjuvlyssna lite.*

En annan elev beskriver att genom att tjuvlyssna på lärarens feedback till klasskamrater kan det användas som en resursbank. När eleven tar del av olika tekniska alternativ vidgas möjligheterna i arbetet:

> *Ja, men ibland så, säger (lärares namn) typ så här att ja, så här kan man ju också göra på det här viset och ja, det kanske jag också kan göra då. Hen säger så här: så här kan man också göra om du vill det och då är det flera alternativ för jag har ju aldrig skulpterat en mugg innan.*

Ytterligare en aspekt av att lyssna på andras feedback innebär att använda det för sin egen utveckling. En annan elev uppger att hen använder lyssnandet på feedback från lärare till klasskamrater för att stämma av med det egna arbetet om hen har gjort rätt, eller om det finns något hen bör utveckla för högre betyg.

> *Om jag typ hör vad läraren säger och ger typ feedback till den personen så tänker jag, har jag gjort det här kan jag utveckla det så jag kan få bättre betyg och få en bättre skulptur eller målning så brukar jag ta in den informationen också och se om jag har gjort rätt.*

Det framträder ett mönster där elever aktivt söker utveckling genom att främst använda varandra som resurser. Genom att samtala med varandra, observera visuellt och lyssna så använder de detta i sina kreativa processer för en framåtsyftande strategi. Processen framstår därför som relationell snarare än individuell.

6.3.4 Trygghet och gemenskap i den intersubjektiva klassrumsmiljön

Den intersubjektiva klassrumsmiljön med dess sociala möjligheter bidrar också till trygghet. På frågan: *Hur upplever du att det är att skapa kreativt i klassrummet?* Uppger flera informanter att det är en positiv miljö som skapar både trygghet i att vara en grupp och socialt trevligt att tillhöra en grupp i ett sammanhang där konstnärligt processarbete pågår. Det framträder att gemenskapen stärks av upplevelsen av att ha skapandet som något gemensamt, att finnas i ett sammanhang med likasinnade stärker motivationen. Den kreativa klassrumsmiljön upplevs som inspirerande och stöttande när känslan av det intersubjektiva sammanhanget stärks av att gemensamma intressen delas i livsvärlden. Upplevelsen av kreativitet stärks också av att det uppstår en lokal norm i gruppen av att kreativitet och skapande är något som delas: *"Det är mycket mer att man främjar varandras kreativitet känner jag här. Det bara är som att alla andra är kreativa och så bara man liksom eggar på varandra…"*

Det framträder också att det inte bara är kreativiteten som stärks i det sociala klassrummet. Känslan av att det är en trevlig miljö där småprat sker i samband med skapande är inte att underskatta, "*Det är liksom skönt att ha lite så här en trevlig miljö där folk kanske småpratar lite och ändå känner att det är väldigt roligt att göra något kreativt medans man har en liten diskussion eller småpratar lite tycker jag."* Det kan kopplas till en känsla av trygghet, vilket visar att vara en del av en grupp och gemenskap som en klassrumsmiljö erbjuder också kan bidra till. Det kan innebära att en fråga vågar ställas till läraren om det finns en vetskap om att fler undrar samma sak, eller att ta del av andras frågor för att få andra perspektiv: *"Har man en fråga kanske det är någon som undrar samma sak, då kanske man vågar ställa frågan."*

6.3.5 Den sociala gemenskapens betydelse för processarbetet

För att få informanterna att reflektera över vad samtal i klassrummet innebär för det kreativa processarbetet ställdes frågan: *Hur tror ni att ert processarbete skulle påverkas av att aldrig få prata med era klasskamrater?* beskriver informanterna att mycket av processarbetet hade blivit lidande. De uppger att om det inte skulle vara tillåtet att prata med varandra under lektionerna i bild skulle det ha en negativ inverkan både på humör och på själva skapandeprocessen. Alltså visar detta att lärandet påverkas starkt av det relationella

samspelet. Att få samtala med sina klasskamrater under arbetets gång bidrar till det allmänna välbefinnandet liksom ideeutvecklingen under det kreativa arbetet. Detta framträder tydligt i utsagan nedan:

> *Jag hade blivit ledsen. Jag tror inte att mitt arbete…eller jag tror att det hade varit så här: Jag tror inte att jag hade utvecklat mina idéer lika mycket. Ja, för att jag pratar ju också med mina kompisar om det, och när jag pratar om det då tänker jag så här bara, men jag kanske skulle kunna göra så här. Det tänker jag liksom inte annars på om jag inte pratar om det.*

I materialet framträder det att dela med sig om sin process har en djup innebörd. Det är ett tydligt intersubjektivt lärande som sker vilket skulle brista om elever inte fick dela erfarenheter eller skapa trygga relationer. Flera elever beskriver det betydelsefulla intersubjektiva utbytet de har med varandra som en avgörande aspekt av lärandet. Att arbeta i konstnärliga processer är inte alltid behagligt, det kan vara en snårig process som också inbegriper en personlig utveckling. Genom att dela dessa upplevelser med sina klasskamrater kan den processen upplevas lättare:

> *Jag tror inte det hade varit så härligt liksom. Att prata är ju ändå så här att kolla upp med varandra och kolla om man har en fråga att diskutera. Vi diskuterar ju ganska ofta ändå det vi håller på med när vi snackar så här, bara åh nej, jag slant eller något sånt eller man måste ju ändå kunna dela med sig en process liksom med någon, det är också enklare att gå igenom det än om man är själv då.*

Motivationen skulle reduceras avsevärt om klassrumsmiljön skulle präglas av att inte samtala med klasskamrater. Klassrumsmiljön med det sociala samspelet erbjuder ett ömsesidigt meningsskapande. Det kreativa processarbetet skulle inte fungera utan socialt och kommunikativt samspel: *"Jag tror att kreativt skulle jag bli mycket mindre kreativ och känna mer liksom så här tvingad nästan, det skulle bli för fokuserat på att bara liksom få det bra. Och då blir det inte alls roligt. Det är för mycket struktur, tycker jag, det dödar kreativiteten."*

6.4 Den sociala miljön skapar osäkerhet och störande moment

Materialet visar inte bara positiva aspekter med den sociala klassrumsmiljön. Resultatet visar också på att upplevelser av osäkerhet uppstår då elever jämför sig och sina prestationer med varandra. Det kan upplevas jobbigt och utmanande att exponera sitt arbete för

klasskamraterna, det kan vara under processarbetets gång och /eller resultatet. Att jämföra sitt skapande kan påverka självkänslan negativt. För vissa elever kan det vara mer avgörande än de fenomen som är inspirerande och stöttande i lärprocessen:

Alltså, det är ju jättekul att vara i grupp och kunna prata med varandra, kunna snegla och bara åh fin din är liksom och säga såna saker, kolla och bli inspirerad av andra. Men det är ju det som påverkar mig mest i alla fall, att jämföra liksom.

Det kan framstå som en paradox efter det att många positiva aspekter framträder i materialet som handlar om den sociala klassrumsmiljön, att det skapar trygghet och en trevlig atmosfär samt att skapa konstnärligt i grupp är stärkande för motivationen och att det gemensamma lärandet är utvecklande och för processarbetet framåt. Men materialet visar samtidigt att det finns en osäkerhet i att vara exponerad i klassrummet. Det underlättar att eleven har klasskamrater som man känner, men exempelvis kurser i individuellt val är det en blandad grupp från olika klasser. *"...det känns som att alla har liksom koll på en, jaha gjorde du så…och då kan det bli lite annorlunda. Nu tycker jag inte att det är jobbigt, men det är nog också för att jag känner dig (vänder sig till klasskamraten)."*

6.4.1 Koncentration och ljudnivån

En annan negativ aspekt av klassrumsmiljön är att elever upplever ljudnivån som störande ibland. Koncentrationen kan bli lidande när eleven känner ett behov av att fokusera under arbetet. Vissa moment kräver ett riktat fokus som innebär att det bara handlar om görandet, materialet och sig själv: "*Ibland kanske man bara vill sitta och liksom vara helt tyst och verkligen koncentrera sig, när man fokuserar och typ gör raka linjer och så blir det lite högljutt så blir det att man råkar göra fel och tappar fokus."*

6.5 Reglering av fokus

Under både observationstillfället och VFU-perioden uppmärksammades att elever sitter med hörlurar och lyssnar på musik. Eftersom frågeställningen handlar om vilken betydelse intersubjektivitet har på gymnasieelevers lärande i bildklassrummet och hur elever upplever den sociala klassrumsmiljön samt hur elever riktar sin uppmärksamhet mot materialet, varandra och arbetet, formulerades en fråga utifrån detta, frågan löd: *Sitter du helst med hörlurar på eller inte?* Det som framträdde visade att elever reglerar sin uppmärksamhet flexibelt beroende på var de riktar uppmärksamheten mot. De väljer hur mycket fokus de vill rikta mot ett mer inåtriktat fokus där lyssnandet på musik används för koncentration, eller om eleven vill lyssna på sina klasskamrater. De kan också växla uppmärksamheten med att ha en hörlur med musik i och ett öra fritt lyssnandes uppmärksammat ut i klassrummet för att inte missa något. Det tolkas som att elever kan avgöra när de behöver vara uppmärksamma och att

de kan avgöra när de är mottagliga för att vara uppmärksamma. Utsagan nedan visar på att humöret också reglerar den sociala aktiviteten, eleven beskriver att det beror på ”hur pratglad man känner sig”. En annan aspekt av hur mycket och mot vad som uppmärksammas är lektionens schematid som kan påverka hur trött eleven är: *“…så beror på hur pratglad man känner sig. Vi har ju också en väldigt sen lektion, så då kan det ibland vara att man är väldigt trött och inte orkar prata med folk.”*

Det visar att det är flera faktorer som avgör hur elever väljer att rikta sitt fokus. Att använda hörlurar med musik eller inte beror på hur och var uppmärksamhet riktas, om den riktas mot social aktivitet eller ett inre fokus så är hörlurar med ljud ett redskap för hur fokus riktas. En av eleverna berättar att ha hörlurar med musik är ett sätt att bibehålla koncentrationen: *“Om jag inte har hörlurar och kanske lyssna på lite musik så blir det lite lätt att min hjärna börjar vandra iväg till något annat och då är det enklare för mig att lyssna på musik.”*

Elever uppskattar att kunna välja att ha hörlurar på sig. De uppger att de har ett beteende av växelvis uppmärksamhet mot social aktivitet och arbetsprocessen. En elev ville ändra sitt beteende att alltid ha en hörlur i örat för att kunna rikta uppmärksamheten mot sina klasskompisar helt och fullt eller ha i båda hörlurarna för att fokusera på uppgiften: *Jag brukar multitaska, så jag har en hörlur i och en utanför, jag måste sluta multitaska hela tiden för att det gör en tydligen stressad. Så nu gör jag inte längre det. Ja, om jag inte såhär ska superfokusa så sätter jag i båda.*

En annan elev berättar att det fungerar bra att lyssna på musik samtidigt som hen deltar i social aktivitet: *”Jag brukar faktiskt ha hörlurar på mig, lyssna på musik, men prata med personer samtidig*t”. Det här bekräftas i samband med observationsstudien, vilket är beskrivet på följande sätt: Andra sitter djupt koncentrerade i tystnad och arbetar, vissa har hörlurar och vissa har en hörlur i örat, på så sätt är de uppmärksamma på vad som sägs i omgivningen samtidigt som de kan vara inne i det egna görandet.

6.5.1 Växlande intentionalitet

I resultatet framträder det att elever riktar uppmärksamhet ut i klassrummet och mot social aktivitet samtidigt som de riktar fokus mot det egna arbetet. Vid studiens observation framträdde detta tydligt. Något som vid en första anblick tycktes stökigt och ostrukturerat (min förförståelse och tolkning) visade sig vara dubbel uppmärksamhet:

De elever som skojar och skrattar arbetar samtidigt på sina keramikföremål. De är skojfriska tillsammans, de pratar högt, skrattar och retas med varandra. Men de arbetar flitigt på sina keramikföremål samtidigt.

Vidare observeras att de elever som inte pratar med varandra sitter med hörlurar. En elev som sitter för sig själv med lurar har uppmärksamheten riktad mot förändringar i klassrummet, exempelvis om läraren tittar åt hens arbete. Eleven sneglar på andra elevers arbeten och elevens blick läser av rummet och andra elevers aktiviteter regelbundet, med någon minuts mellanrum.

Detta visar att även de elever som inte direkt deltar i en social aktivitet såsom att samtala med en klasskompis, har ett beteende där de intentionalt riktar sin uppmärksamhet ut i rummet och vad som händer där med fokus på läraren samtidigt som de har en uppmärksamhet inåt och mot sitt arbete. Det tolkas som att ett inre fokus riktat mot arbetet går att förena med ett socialt riktat motiv samtidigt. Detta bekräftas av observationen när en elev sitter tyst och till synes koncentrerad för att helt plötsligt ge sig in i en konversation med andra elever tvärs över rummet.

6.6 Kreativt processarbete ger olika förutsättningar i skolan och hemma

För att undersöka om den sociala miljön i skolan påverkade processarbetet jämfört med att sitta kravlöst hemma och arbeta med konstnärligt skapande ställdes frågan*: Upplever du att det du skapar i klassrummet skiljer sig från det du gör när du är själv?* Resultatet visar att skolmiljön erbjuder ett lärande med inramade förutsättningar som utmanar elever att prova nya tekniker, material och uttryck. Analysen visade också att när eleven är utanför skolmiljö såsom i hemmet, använder eleven sina kunskaper och upplever lugn, i och med känslan av att ha all den tid som önskas. Vissa elever upplever att det som skapas hemma blir bättre och finare än i skolan, de upplever också att de har mer fantasi hemma. Det tolkas som att skolans krav på specifik uppgift är begränsande, där hemmet erfars som en friare miljö.
Att eleven uppger en friare fantasi kan vara ett resultat av en kravlös situation. *”jag tycker att det jag målar hemma blir mycket finare än vad jag gör här, där har jag mer fantasi, jag kan måla vad jag vill, här blir det att du måste göra det här, men då passar det liksom inte.”* En annan elev berättar att resultatet blir mer realistiskt hemma, något som tolkas att resultatet är något att vara nöjd med. Hemmet erbjuder också tid vilket bidrar till känslan av ett tillfredsställande resultat: *”Hemma brukar jag måla digitalt faktiskt. Och jag brukar ta mer tid, vilket gör att det blir mer realistiskt än i skolan.”*

Resultatet visar att det finns olika sätt att använda kreativitet hemma och på skolan. Det finns en medvetenhet om att det är ett lärande som sker i skolan men att sedan använda sig av sin kunskap och att sitta och jobba mer fokuserat är lättare utanför klassrumsmiljön än exempelvis hemma. Skolan erbjuder utmaningar vilket uppskattas men återigen är upplevelsen av tid relevant då tiden i skolan som är begränsad, gör att uppgifter inte slutförs tillfredsställande:

> *Det är kul att få en utmaning liksom. Men dock så har man ju oändlig tid hemma och planera och liksom finjustera det har man ju inte i skolan, så då kanske man blir lite mer alltså inte missnöjd, men man kan veta att man ibland hade kunnat göra bättre, men det är ändå kul.*

Eftersom skolan erbjuder olika slags material och möjligheter att prova olika tekniker är det en väsentlig skillnad från att arbeta skapande hemma: *"Det finns ju betydligt mycket mer material här och man får ju testa på många tekniker än vad man annars hade gjort. Jag har liksom inte så mycket lera eller linoleum hemma."*

Eleverna uppskattar skolans strukturella inramningar, de är väl medvetna om att den kreativa processen drivs framåt i och med att dessa inramningar finns. Betyg verkar inte vara den främsta drivkraften, en informant berättar att få ett högre betyg är motiverande, annars visar utsagorna övervägande på att den kreativa utvecklingen upplevs meningsfull. Hemmet erbjuder en miljö där tidspress inte finns, vilket upplevs som att projekt kan bli färdiga på ett annat sätt än skolans tidsbegränsade miljö, vilket i sin tur ger en känsla av tillfredsställelse. Samtidigt används kunskap som genereras i skolan hemma i lugn och ro sedan.

6.7 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen är strukturerad utifrån de teman som framträtt i analysen av intervjuer och observationer. Genom ett fenomenologiskt livsvärldsperspektiv diskuteras resultaten i relation till studiens teoretiska begrepp och tidigare forskning för att fördjupa förståelsen av gymnasieelevers erfarenheter av lärande, kreativitet och social interaktion i bildklassrummet. Fokus riktas mot hur elevernas levda erfarenheter och meningsskapande framträder i relation till den sociala och kreativa klassrumsmiljön.

6.7.1 Motivation och meningsskapande i kreativt processarbete

Resultatet som framträder är att elevers motivation påverkas av hur uppgiften är konstruerad och vilken mening den får för eleven. Särskilt engagerande upplevdes det när uppgifter har ett tydligt tema i kombination med självständigt arbete. När ett nytt material och teknik presenteras väcks nyfikenhet och motivation. Stark motivation och lust uppstår också när det ges möjlighet att skapa ett objekt som är användbart och som får ett värde. Detta kan förstås genom Husserls (1989) begrepp intentionalitet, vilket innebär att medvetandet alltid är riktat mot något. Det som framträder är att uppmärksamheten riktas intentionalt mot uppgiften och dess utformning, hur mycket tid och självständigt processarbete som ges och mot nytt material och ny teknik. Detta blir tydligt när elever berättar om hur nytt material väcker nyfikenhet och när skapandet får mening genom att resultatet får ett värde. Motivationen uppstår alltså genom den riktade uppmärksamheten i mötet med uppgift, material och kreativt processarbete samt ett meningsskapande resultat.

Det är i linje med den studie Kosonen och Mäkelä (2012) utfört där de beskriver hur studenter motiveras av att arbeta utifrån tydliga teman och där experimenterande med materialet är en central del av den kreativa processen. Precis som eleverna beskriver i den här studien att motivation uppstår av att skapa ett föremål av personligt värde, så är det också meningsskapande för studenterna i Kosonen och Mäkeläs (2012) studie som skapar objekt att visas på utställning för att på så vis få ett värde. Tolkningen blir att det inte ska underskattas att motivation och mening i att skapa ett färdigt objekt av värde är viktigt i elevers livsvärld.

Ur materialet framträdde att elever föredrar gott om tid till skapandet över flera lektioner, det som observerades under VFU-perioderna var att de flesta uppgifter har tid som spänner över flera lektionstillfällen. Visserligen är övningsmoment inbakat i den tiden men som blivande bildlärare har det observerats att lärarnas inställning är att mycket av elevernas bildestetiska utbildning består i övning och processarbete. Det är också något som styrdokumenten ger i uppdrag, mycket fokus ligger på kreativt utforskande (Gy 25).

Ett perspektiv på tolkningen av resultatet är att elevers utsagor kan indikera en brist på tålamod vad gäller övningsuppgifter. Eftersom motivation och engagemang uppstår vid längre uppgifter över tid och när elever får göra användbara objekt kan det visa på att tålamod för särskilda övningsuppgifter behöver kommuniceras av läraren. Ett annat perspektiv på det som framträtt är att om bildlärare har en inställning att allt är övning kan det vara en risk för att sänka motivationsgraden. Som nämnts tidigare ger styrdokumentens riktlinjer utrymme för processarbete, men i ljuset av föreliggande studie bör det inte innebära att allt bara ska vara

process eller som att processen ses som enbart övning. Elever behöver få känna att processarbetet leder till ett resultat och att de skapar ett färdigt konstverk eller konsthantverk. Därmed bekräftar resultatet att det är fördelaktigt med uppgifter som ger tid att skapa för resultat och mening. Schematiden bör således med fördel planeras för att inkludera övning, processarbete och tillverkning för resultat.

6.7.2 Dynamiska processer skapar erfarenheter

Hur den kreativa processen upplevs träder fram i resultatet när elever berättar att arbetet inte alltid leder till förväntat resultat men att det ändå är utforskande och spännande. Mening uppstår i elevers skapande när processen är öppen i mötet med materialet och arbetet. Detta kan förstås genom Maurice Merleau-Ponty perspektiv där mening uppstår genom människans erfarenheter i mötet med världen och det som sker i processen. Elevernas intentionalitet riktas då inte enbart mot ett resultat, utan mot det som framträder under processarbetets gång. Skapandet blir på så sätt ett utforskande där erfarenheter omformas och skapas. När elever berättar om idéarbetet visar det på att kreativa processer erfars som något föränderligt och dynamiskt. Det är i linje med tidigare forskning som beskriver kreativt arbete som icke linjärt utan som mer cirkulärt där tankar omformas och utvecklas allt eftersom processen fortskrider. Mace & Wards (2002) har i sin studie undersökt konstnärers kreativa processer. Studien visade att konstnärernas processer inte var en linjär utan cirkulär och dynamisk. Även Hilsdorf & Gates (2021) studie visar att processarbetet är cirkulärt men att det också påverkas av den sociala klassrumsmiljön med dess möjligheter och begränsningar. Resultatet i föreliggande studie tyder därför på att elever behöver ges tid att stanna kvar i processens föränderliga och undersökande karaktär. Tolkningen utifrån det här resultatet är att som bildlärare bör en medvetenhet finnas utifrån hur processarbete uppfattas och erfars. Elever behöver ges tid att vara i den cirkulära arbetsprocessen och på så sätt bygga på erfarenhetsförrådet. Detta kan förstås genom Schütz (2002) där människors förståelse av världen utvecklas genom tidigare erfarenheter. Eftersom kunskap erfars när erfarenhet byggs på under processarbetet innebär det att processarbete behöver ges mycket tid och stöttning. Lärare i bildämnet kan använda den vetskapen i didaktisk planering. Det kan också innebära att läraren har ett vetenskapligt förankrat argument för att bibehålla, eller önskvärt, få mer tid i schemat för elevers konstnärliga skapande.

6.7.3 Intersubjektivt processarbete

Det framkommer i resultatet att kreativa processer sker dynamiskt och cirkulärt tillsammans med andra elever i klassrummet. Processarbetet är på så sätt gemensamt att alla i klassrummet arbetar processbaserat. Meningsskapande sker intersubjektivt där mötet med andra ger en

förståelse. Livsvärlden delas i klassrumsmiljön när elever observerar varandras skapande, i de kreativa processerna riktas intentionaliteten mot klasskamraters skapande och mot materialet (Husserl 1989).

Det innebär att genom att erfara sina klasskamraters prövande uppstår påverkan och inspiration, klassrummet fungerar som en gemensam livsvärld där erfarenheterna bygger på elevers erfarenhetsförråd (Schütz 2002). Schütz (2002) beskriver det som att människor förstår världen genom andras erfarenheter. Tolkningen är då att när elever riktar sin uppmärksamhet mot vad andra elever gör i rummet utökas förståelsen för vad som är möjligt. Det är förenligt med Groenendijk1 mfl (2011) studie som visade att elevers observation av andras kreativa processer bidrog till problemlösning och motivation, det som var intressant var att problemlösningsförmågan och kreativiteten ökade när elever observerade den modell som inte lyckades eller som hade en "korrekt" strategi. Det talar för att elever i föreliggande studie lär sig och utvecklar sin kreativitet genom att inte enbart observera de elever i klassrummet som har en erfaren förmåga att lösa kreativa problem utan de hanterar kreativt processarbete genom att applicera andras processarbete även till det egna skapandet för att arbeta problemlösande och utvecklas.

Elevers utsagor om att våga ställa frågor som bidrar till upplevelsen av ett tillåtande klimat, skapar trygghet. Intersubjektivt samspel blir meningsskapande för hur de upplever sig själva i hop med andra. Resultatet tolkas som att ett tillåtande tryggt intersubjektivt klassrumsklimat stärker den kreativa processen på så sätt att elever vågar ställa frågor samt inspireras till att driva på sin process. Det är i linje med Liljas (2013) studie där elevers och lärares förtroendefulla relationer beskrivs som betydelsefulla för elevers självförtroende och tro på den egna arbetsprocessen. Liljas (2013) studie tolkas i relation till föreliggande studie som att läraren kan vara uppmärksam på att dels upprätthålla goda relationer, dels genom dessa stärka elevers tro på den egna förmågan.

Genom den observationen som är genomfört för denna studies räkning bekräftas detta mönster, det som framträdde var att elever frågar varandra i första hand, att uppmärksamheten var riktad mot varandra mer än mot läraren. Cotner (2001) utvecklar det genom att betona språkets betydelse, hon menar att samtalen och det intersubjektiva samspelet är ett pedagogiskt verktyg. Hennes studie betonar att språket påverkar elevers processarbete på så sätt att de använder den erfarenhet de byggt på om konstnärliga processer i samtal med varandra. Genom Cotners (2001) forskning och den här studien tolkas resultatet som att begreppsspråket är viktigt att läraren upprätthåller eftersom eleverna kommer att använda det

mellan sig under bildlektionerna och på så sätt kunna samtala med varandra om sina processarbeten, genom att intentionalt bygga erfarenhetsförråd med ämnesspråk som stöd sker ett lärande.

Den här studiens resultat tolkas också som att läraren har en funktion av att vara en bas och struktur i klassrummet, finnas till hands, men att observera och försäkra sig om att eleverna har ett intersubjektivt verbalt utbyte. Som snart färdig bildlärare är detta resultat en viktig insikt att ta med sig in i klassrummet, det innebär att gå in med vetskapen om att elever lär sig och utvecklas i det intersubjektiva samspelet samt att alla elevers livsvärldar görs meningsfull om de tillåts samspela socialt. Läraren behöver veta att balansera ramar med frihet och främja interaktion och social aktivitet i klassrummet, exempelvis genom hur sittplatser och materialtillgång disponeras.

6.7.4 Sårbarhet i intersubjektiviteten

Intersubjektivitet medför olika konsekvenser, i elevernas erfarenheter framträder en sårbarhet i att exponera sin skapandeprocess inför andra. Det är i linje med Desports (2024) avhandling där elever också upplever att det känns jobbigt att exponera sin process när de upplever otillfredsställelse i processarbetet.

Resultatet visar hur elever upplever det egna skapandet i förhållande till andra och hur intentionaliteten riktas inte bara mot den egna processen utan också mot den position eleven upplever sig ha i gruppen. Det innebär att intersubjektivitet kan vara både stöttande och skapa osäkerhet. Det kan förstås genom Merleau-Pontys (2018) perspektiv av hur erfarenheter formas både kroppsligt och i relation till andra människor. Det går också att förstå genom Schütz (2002) intersubjektiva livsvärld där människors erfarenheter formas genom andra människors handlingar.

Processen att skapa kreativt kräver ibland ett inåtriktat fokus. När elever beskriver att ljudnivån i klassrummet blir störande och påverkar koncentrationen förstås det som att elevers intentionalitet riktas mellan det egna skapandet och den sociala miljön. Den omväxlande riktade uppmärksamheten som då uppstår stör koncentrationen.

Det är i linje med Hilsdorf & Gates (2021) studie, liksom i föreliggande studie, att klassrumsmiljön kan upplevas stökig ibland även om de positiva aspekterna av en intersubjektiv klassrumsmiljö överväger. Det tolkas som att de elever som upplever en svårighet i att exponeras i sin process befinner sig i ett känsligt skede i den kreativa processen

och eftersom elever redan observerar varandras görande, som visas i föreliggande studie, kan upplevelsen bli svår att hantera. Då skapandet sker inför andras blickar blir den egna processen också kroppsligt och socialt exponerad. Genom Merleau-Pontys (1995) perspektiv på kroppen som situerad i världen kan detta förstås som att elever erfar sitt skapande genom både den egna processen och genom andra människors närhet och riktad uppmärksamhet. Det kan ses i ljuset av Desports (2024) studie där elever var vana vid frekvent kamratfeedback. Bildlärare skulle utifrån det här resultatet kunna använda kamratfeedback ofta för att stötta elever i att vara exponerade i sin konstnärliga process.

6.7.5 Reglering av riktad uppmärksamhet

Resultatet som framträder visar att elevers intentionalitet är flexibel. De riktar sin uppmärksamhet omväxlande mot det egna skapandet, det som händer i klassrummet och mot klasskamraterna. När elever använder hörlurar för att reglera uppmärksamheten och hur den riktas, visar det på att de kan intentionalt rikta uppmärksamhet mot flera aspekter samtidigt. Elever använder också hörlurar för att reglera vad de vill rikta sin uppmärksamhet mot i stunden. Det kan vara att fokusera på den egna processen och lyssna på musik eller den egna praktiken och den sociala aktiviteten i klassrummet. Detta kan förstås genom Husserls (2004) begrepp intentionalitet, där medvetandet alltid är riktat mot något. Det kan först tolkas som en stökig klassrumsmiljö eller att elever inte har uppmärksamhet mot uppgiften, att koncentration mot det egna processarbetet brister, men resultatet visar att elever kan rikta uppmärksamhet mot flera aspekter samtidigt.

Det kan förstås genom Merleau-Ponty (1995) som menar att kroppen är situerad i världen, elever befinner sig kroppsligt och socialt i klassrumsmiljön samtidigt som de är riktade mot det egna skapandet. Uppmärksamheten formas i relation till det intersubjektiva klassrummet när elevers fokus är riktad mot flera aspekter samtidigt. Detta ligger även i linje med Ferms (2004) fenomenologiska studie där undervisning förstås som en delad erfarenhet där mening skapas genom elevers kroppsliga närvaro. Det innebär att elevers intentionalitet är riktad mot varandra och mot vad som sker i situationen. Det tolkas som att fokus på uppgiften inte behöver vara ett motsatsförhållande till samtidig social aktivitet eller att lyssna på musik i hörlurar. Hörlurarna fungerar då som ett redskap för att reglera det egna fokuset i relation till den sociala miljön (Bengtsson 2001). Detta ligger även i linje med Cotners (2001) studie där social aktivitet beskrivs som en del av det konstnärliga processarbetet. Resultatet i föreliggande studie visar att elever inte skiljer mellan social aktivitet och skapandeprocess som kanske finns i förförståelser om koncentration. I stället framträder koncentration som något som kan regleras i relation till både den egna processen och den intersubjektiva

klassrumsmiljön. Resultatet kan tolkas i perspektivet till samhällsdebatten som förs om att skärmar och hörlurar inte ska få användas under lektionerna eftersom det stör koncentrationen (Zail 2023). Ur det perspektivet bör bildklassrummet ses som annorlunda och en medvetenhet bör finnas för att elever utför och lär sig på andra sätt än under exempelvis en lektion i svenska där individuella uppgifter utförs med en inåtriktad intentionalitet eller när elever behöver vara riktade mot en föreläsning. Bildklassrummets karaktär inbjuder till ett intersubjektivt lärande och bör hanteras därefter.

6.7.6 Olika erfarenhetsvärldar ger olika arbetsprocesser

I det här resultatet framträder det att skolan och hemmet erbjuder olika möjligheter för konstnärligt skapande och att elever erfar processarbetet olika beroende på om de är hemma eller i skolan. Hemma är upplevelsen att processarbetet hanteras annorlunda än i skolan eftersom upplevelsen av obegränsat med tid skapar en annan rytm i processarbetet. Det medför att eleven upplever ett friare skapande. Elevers intentionalitet riktas då mot den egna kreativiteten och dess resultat. Hilsdorf & Gates (2021) informanter uppger liknande upplevelser av att skapa utanför skolkontext, det bidrar till en annan process där tid är en central aspekt för att kunna skapa och använda kunskap. Skolan framträder som strukturerad med inramade uppgifter med tidsbegränsningar, samtidigt som material och tekniker skapar möjligheter.

Fenomenologiskt kan det förstås genom Schütz (2002) beskrivning av erfarenhetsförråd och typifieringar, det innebär att elever använder sin kreativitet på olika sätt genom den erfarenheten de har av olika miljöer. Resultatet visar samtidigt att elever är medvetna mot att lärande sker i skolans kontext med dess möjligheter av inramade uppgifter och olika material. Det tolkas som att bildlärare med fördel kan uppmuntra elever till att arbeta hemma och på så sätt pröva sina kunskaper där de också har upplevelsen av tid. Det uppstår då andra möjligheter att utföra ett verk att bli nöjd över. Med det här resultatet i åtanke kan bildlärare också ge uppgifter i bild för hemläxa, det skulle då kunna handla om att färdigställa ett projekt eller göra en variant som är förenligt materialmässigt med hemarbete, under förutsättning att mycket tid ges.

6.8 Svar på forskningsfrågor

Frågeställningen: *Vilken betydelse har intersubjektivitet på gymnasieelevers lärande i bildklassrummet?* är besvarad på så sätt att resultatet visar att intersujektivitet skapar mening

och motivation för att kreativt processarbete ska drivas på. Intersubjektivitet har också betydelse för en fördjupad lärprocess.

Den andra frågeställningen: *Hur upplever elever att den sociala klassrumsmiljön påverkar deras kreativa processarbete i bildundervisningen?* Visar på att skapandeprocesser sker intersubjektivt och subjektivt samtidigt. Det som också framträder är att den intersubjektiva klassrumsmiljön inte enbart är stöttande i dessa processer även om det övervägande är så. Det skapar också en sårbarhet i att jämföra sig med andras arbeten och att vara exponerad i sin skapandeprocess.

Den sista frågeställningen: *Hur visar sig elevers uppmärksamhet mot materialet, arbetet och varandra under en observerad lektion i bild?* är besvarad genom det som framträdde ur materialet, resultatet visade att elever reglerar vad de fokuserar på mellan att observera varandras arbeten, lyssna på samtal i klassrummet, lyssna på lärarens feedback till klasskamrat samt växla mellan att lyssna på musik och intentionalt rikta sin uppmärksamhet mot det egna arbetet.

6.9 Sammanfattande slutsats

Studiens syfte var att få en förståelse för såväl gymnasieelevers upplevelser samt hur elever formas intentionalt i lärandet genom det intersubjektiva samspelet. Syftet var också att belysa hur elever riktade sin uppmärksamhet mot lärandet i den intersubjektiva klassrumsmiljön under en observerad lektion i bild. Genom att frågeställningarna är besvarade är också syftet uppfyllt.

Sammantaget visar resultatet på att gymnasieelevers kreativa processarbete ger lärandet en mening på så sätt att det sker genom individuell erfarenhet och socialt samspel i den intersubjektiva klassrumsmiljön. Lärandet sker genom visuell observation, lyssna, samtala och göra. Det framträder också att den sociala klassrumsmiljön kan bidra till en osäkerhet och jämförelse med varandra eftersom eleverna är exponerade för varandra.
Till sist visar resultaten att elever har en förmåga att reglera sin uppmärksamhet mot arbetet respektive om de har behov av inspiration eller tips för att komma vidare i det kreativa processarbetet.

6.9.1 Didaktiska implikationer

Utifrån svaren tolkas det att läraren behöver ge den intersubjektiva klassrumsmiljön värde på så sätt att vara medveten om att lärande och utveckling sker i bildklassrummet under elevers samtal. Det sker också ett lärande genom observation och riktad intentionalitet ut i rummet,

mot en klasskamrat, mot lärarens verbala feedback till en annan elev och mot vad som skapas i själva görandet, hur händer rör sig och hur materialet uppför sig. Det som skapar motivation är om eleven får ta processen från idéarbete till färdig produkt. Tillfredsställelsen stärks om slutprodukten får ett syfte, om det kan användas får det också en dimension av personligt värde. Därför bör en didaktisk planering ske där elever får tid och förutsättningar för detta.

Utifrån resultatet tolkas det också att det inte är en motsättning att skapa i skolan och att skapa kreativt i hemmet, snarare kan det vara kompletterande på så sätt att de kreativa processer som sker i skolans inramning bidrar till ny kunskap och erfarenhetsförråd (Schütz 2002), utanför skolkontexten kan dessa kunskaper användas utan tidspress. Det innebär att elever kan med hjälp av tillåtande tid, utan att bli bedömd eller exponeras, i lugn och ro se vad processen kan resultera i.

6.9.2 Upplevelse av tid

Upplevelsen av tid är subjektiv. Flera elever uppger att fyra, fem lektioner är mycket tid för en uppgift medan någon elev inte upplever det som tillräckligt med tid. Det kan jämföras med de elever som uppger att de har oändligt med tid hemma. Det kan indikera på att skolkontext respektive hemmiljön upplevs annorlunda. I skolan finns ett ramverk oavsett hur mycket tid som ges. En tolkning är att upplevelsen av ramverk och tidsbegränsningar bidrar till att tiden upplevs snäv hos en individ men generös hos en annan elev som upplever de ramverk som ges rymligare.

Den tillåtande miljön där elever känner att de inspireras, observerar och prövar idéer inspirerade av andra, visar på vad processarbete är. Meningen med det kreativa processarbetet som en intersubjektiv process där det upplevs tillåtet att bygga vidare på andras ideer, eller inspireras, tolkas som en positiv och utvecklande resurs. Om elever upplevde att konstnärliga processer var personliga sfärer där idéer är något man bara har, liknande föreställningen att fantasi är något som finns eller inte finns hos subjektet, skulle innebära processarbeten med bristande utvecklingspotential eftersom erfarenheten inte har något att erfara från. Alltså är kreativt lärande i bildklassrummet inte enskilda individuella processer utan påverkas intersubjektivt genom deltagande, närvaro, observation och samtal i klassrummets sociala miljö.

6.10 Förslag på vidare forskning

Den relationella aspekten mellan lärare och elev har en relativt bred forskning. Men när det kommer till forskning som behandlar intersubjektivitet i relation till bildestetiska lärprocesser

i kombination med samtal elever emellan, finns inte mycket forskning. Det skulle vara intressant att ta del av forskning som belyser just elevers sociala interaktion och vilken betydelse det har på bildestetiska arbetsprocesser i specifikt bildämnet. Särskilt intressant skulle det vara ur ett skandinaviskt perspektiv och i synnerligt ett svenskt perspektiv i relation till svenska styrdokument. Som redovisats tidigare i föreliggande studie är den här studien genomförd på en gymnasieskola under tre lektioner under samma lärare. Alltså är studien lokal och liten. Utifrån det skulle större undersökningar med fler skolor bidra till en mer täckande bild. Vad gäller hörlurars vara eller icke vara i klassrummet är frågan i den allmänna debatten splittrad. Föreliggande studie visar på att elever kan reglera och drar nytta av att lyssna på musik under bildlektioner likaså att upplevelsen är positiv hos eleverna, dock har inte den här studien undersökt det motsatta, hur estetiska lärprocesser skulle påverkas av en klassrumsmiljö där hörlurar inte var tillåtet, en sådan studie skulle vara intressant i jämförande syfte. Vidare efterlyses fenomenologisk forskning som fokuserar på pedagogisk verksamhet för att få en förståelse för vad som skapar mening för människor som befinner sig under utbildning i skolans livsvärldsperspektiv. Fenomenologisk ansats i pedagogisk forskning skulle också kunna bidra med fördjupad förståelse för mellanmänskliga och relationella aspekter av undervisning som inte alltid visar sig genom mätbara kunskapsideal.

7 Referenslista

Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar: Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi* (3., rev. uppl., 3 tr. 2013). Daidalos.

Berggren, C., & Skansholm, A. (2022). *Kvantitativ metod: en uppsatshandbok för utbildningsvetenskap* (Upplaga 1). Studentlitteratur.

Berndtsson, I., Lilja, A., Rinne, I., & Bengtsson, J. (2019). *Fenomenologiska sammanflätningar: till minne av Jan Bengtsson*. Daidalos.

Bryman, A., Nilsson, B., Clark, T., Foster, L., & Sloan, L. (2025). *Brymans samhällsvetenskapliga metoder* (Fjärde upplagan). Liber.

Claesson, S. (2009). *Lärares hållning: klassiska undervisningsidéer och observationer av undervisning* (1. uppl.). Studentlitteratur.

Cotner, T. L. (2001). Why Study Classroom Art Talk? *Art Education (Reston)*, *54*(1), 12–17. https://doi.org/10.2307/3193888

Desport, S., HDK-Valand - Högskolan för konst och design, & Konstfack. (2024). *Sårbarhet i rörelse: konstnärliga processer som möjlighetsrum i bildundervisning*. ArtMonitor.

Ferm Almqvist, C., Luleå tekniska universitet, & Musikhögskolan i Piteå. (2004). *Öppenhet och medvetenhet: en fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion*. Luleå tekniska universitet, Musikhögskolan i Piteå.

Groenendijk, T., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & van den Bergh, H. (2013). The effect of observational learning on students' performance, processes, and motivation in two creative domains. *British Journal of Educational Psychology*, *83*(1), 3–28. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02052.x

Hilsdorf, U., & Gates, L. (2021). Influences of a Classroom Setting on Students' Artistic Processes. *Visual Arts Research*, *47*(2), 67–78. https://doi.org/10.5406/visuartsrese.47.2.0067

Husserl, E., & Jakobsson, J. (2004). *Idéer till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*. Thales.

Husserl, E., & Bengtsson, J. (1989). *Fenomenologins idé*. Daidalos.

Kosonen, K., & Mäkelä, M. (2012). Designing Platform for Exploring and Reflecting on Creative Process. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, *45*, 227–238. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.559

Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Mace, M.-A., & Ward, T. (2002). Modeling the Creative Process: A Grounded Theory

Analysis of Creativity in the Domain of Art Making. *Creativity Research Journal*, *14*(2), 179–192. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1402_5

Lindström, L. (2007). Kan kreativitet läras ut? En bildpedagogisk översikt. *Educare*, (1), 6–32.

Merleau-Ponty, M., & Fovet, W. (1999). *Kroppens fenomenologi* (1. uppl.). Daidalos.

Morén, S., & Umeå universitet. Institutionen för estetiska ämnen. (2019). *Relational creativity: what can participatory art do for higher education?* Umeå universitet.

Pettersson, S. Åsén, G. (1989). *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet: traditioner, föreställningar och undervisningsprocess inom skolämnet teckning/bild i grundskolan*. (PhD dissertation, Institutionen för pedagogik, Högsk. för lärarutbildning). Hämtad från: https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-174088

Schütz, A., Andersson, S., Retzlaff, J., & Bengtsson, J. (2002). *Den sociala världens fenomenologi*. Daidalos.

Skolverket. (2025). *Bild* [kursplan]. Hämtad 7 september 2025 från Skolverket

Skolverket. (2025). *Design* [Ämnesplan]. Hämtad 3 juni 2026 från: https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/search/programs/ES25/DESI

Karlsson Häikiö, T. (Red.). (2025). *Ämnesspecifika instruktioner för kommande kursplan i skolämnet bild*. HDK-Valand, Göteborgs universitet. På uppdrag av Skolverket. https://www.skolverket.se/download/18.6d479e9619a0a1e6843180b/1761134481241/%C3%84mnesspecifika%20instruktioner%20-%20bild.pdf

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2. uppl.). Studentlitteratur.

Tivenius, O. (2024). *Tematisk analys* (Upplaga 1). Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Hämtad från Vetenskapsrådet

Zail, S. (2023). Debatt: *”Hörlurar – hjälp eller verklighetsflykt?”*. *Vi Lärare*. Hämtad från Vi Lärare

Åsén, G. (2017). *Bildundervisning och lärande genom bilder*. Liber.

Bilaga 1

Samtyckesblankett till deltagande i studie för examensarbete 3

Jag heter Viktoria Robinson och jag studerar till bildlärare på Göteborgs Universitet inriktning mot gymnasieskolan.

Jag undersöker hur elever upplever sitt lärande i kreativa processer i bildämnet. Studien är en del av ett examensarbete inom lärarutbildningen.

Frågeställningen jag utgår från är: hur upplever elever sitt lärande när de arbetar kreativt i bild och vilken betydelse har samspelet med andra elever för lärandet.

Det betyder att jag undersöker hur elever lär sig om man arbetar tillsammans, själv eller i närheten av sina klasskamrater.

Undersökningen går till så att jag kommer att intervjua er som deltar antingen själva eller i en liten grupp. Ni kommer att svara på några frågor som vi sedan diskuterar tillsammans. Det finns inga svar som är rätt eller fel. Jag kommer att göra en ljudinspelning av intervjun för att dokumentera vad som sägs. Ljudinspelningen raderas efter att arbetet är färdigt.

Det är helt frivilligt att delta och du som deltar i studien är anonym, eventuella identitetsmarkörer kommer inte att delas. Materialet kommer att raderas när uppsatsen är godkänd. Det är frivilligt att delta och du kan avbryta medverkan när som helst och du behöver inte uppge varför.

Genom att skriva under denna samtyckesblankett bekräftar du att du har fått information om studien och vad ditt deltagande innebär. Muntligt godkännande gäller också.

Du samtycker till att dina svar får användas i mitt examensarbete under vårterminen 2026. Ingen personlig information kommer att återges i arbetet.

Jag har läst och förstått den information om studien som anges och jag har fått möjlighet att ställa frågor.

☐ Jag samtycker till att delta i studien.

☐ Jag samtycker till att intervjuas och i samband med detta ljudinspelas.

Underskrift:
……..……..……

Namnförtydligande: …….

Datum: ……

Du får gärna ta del av uppsatsen när den är färdig om du vill.
Din mail:
.....

Om du har frågor, vill dra tillbaka ditt samtycke eller om du undrar över något är du välkommen att kontakta mig.
Tack för din medverkan i undersökningen!

Vid frågor kontakta mig:

Student: Viktoria Robinsson

Mobil: 0708363327
Mail: viktoriarobinsonsart@gmail.com

Bilaga 2

Intervjuguide

Semistrukturerad intervjuguide.

Inledande frågor

- Kan du berätta om en uppgift i bild som du minns som du blev särskilt engagerad i?
- När du ska börja en ny bilduppgift, hur brukar du känna?
- Hur upplever du att det är att skapa kreativt i klassrummet?
- Kan det finnas något positivt med det?

Socialt lärande

- Sitter du helst med hörlurar eller utan?
- Hur påverkas ditt arbete av att prata med klasskamrater under processen? ○ (Följdfråga: Kan du ge exempel?)
- Hur påverkar feedback från klasskamrater din kreativa process, arbetet med bilduppgiften?
- Hur tror du att ditt processarbete skulle påverkas av att aldrig få prata med dina klasskamrater?
- Upplever du att du lär dig något genom att se hur andra arbetar? Hur i så fall?

Meningsskapande

- Upplever du att det du skapar i klassrummet skiljer sig från det du gör när du är själv?
- När känns skapandet meningsfullt för dig?
- Upplever du att samtal i klassrummet påverkar dig och det du skapar på något sätt?
  bättre/sämre och hur? (Det kan vara att höra klasskamrater pratar om sina arbeten, eller höra hur läraren ger feedback till någon i klassen)

Bilaga 3

Teman

Analysarbetet har resulterat i följande 6 huvudteman:

- Utformningen av uppgiften påverkar kreativitet och motivation
- Den kreativa processen upplevs utforskande och utvecklande
- Gemenskap stöttar lärande och kreativitet
- Den sociala miljön skapar också osäkerhet och störande moment
- Reglering av fokus mellan social aktivitet och riktad uppmärksamhet mot processarbetet
- Kreativt processarbete ger olika förutsättningar i skolan och hemma