



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Kamratlärande som metod i bildämnet

En kvalitativ intervjustudie utifrån ett elevperspektiv

Namn: Rebecka Hagstedt
Program: Ämneslärarprogrammet
med inriktning mot
gymnasieskolan, Bild



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGBD6A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2023
Handledare: Marie-Louise Hansson Stenhammar
Examinator: Margaretha Häggström
Kod: VT 23-6700-002

Nyckelord: kamratlärande, bildlärare, kooperativt lärande, symmetriskt lärande, metoder i bildundervisning, bild

Abstract

The purpose of this article is to investigate whether students in secondary school have worked with the method peer learning in the subject visual art. I want to examine what students think peer learning is. Through this, I want to investigate the students' experiences and understanding of peer learning. I want to investigate what students have experienced of collaboration with other students and what can be problematic, as well as what students think helps them in developing collaborative learning with others. The questions for the study have been formulated as: What do secondary school students describe peer learning as? In what way does peer learning take place according to the students in the art subject at secondary school? In what way do the students describe that learning takes place? What do the students think is either working or problematic in collaborations with other students?

The method for the study has been semi-structured group interviews in a secondary school with 19 students. The analysis method for the study has been a qualitative, thematic analysis. To study how learning takes place through peer learning, the sociocultural perspective has been chosen as the theoretical framework for the study. The results show that there has not been much peer learning at this secondary school in the art subject. Several students expressed that they would like more peer learning in the subject visual art. There has not been much research on peer learning in the visual arts and therefore this is an area where more research is needed.

Förord

Jag vill tacka min handledare Marie-Louise Hansson Stenhammar för all stöttning och hjälp under arbetes gång. För alla goda råd och för ett otroligt fint bemötande. Vill också tacka min familj, särskilt pappa som funnits där och peppat mig under hela arbetes gång. Vill mest av allt tacka DIG som alltid styrkt mig genom mina år på utbildningen och som alltid funnits vid min sida och gett mig den kraft och uppmuntran jag behövt, både under detta examenarbete och under alla åren på utbildningen! Det har inte varit lätt men jag är tacksam för åren på utbildningen, för alla viktiga lärdomar, erfarenheter och redskap jag fått med mig. Tänk att drömmen om att bli bildlärare blev sann till slut! Nu är det dags för nya äventyr! Nu ser jag verkligen fram emot att få börja jobba som bildlärare i höst.

Innehållsförteckning

Förord	1
Innehållsförteckning	1
1 Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	2
2 Bakgrund	3
2.1 Kamratlärande.....	3
2.2 Metoder inom kamratlärande.....	4
2.3 Kamratlärandets utveckling	5
3 Teoretisk utgångspunkt	7
3.1 Sociokulturellt perspektiv som grund för lärande	7
3.2 Appropriering och mediering	8
3.3 Den proximala utvecklingszonen	8
4 Tidigare forskning	11
4.1 Grupparbete i undervisningen.....	11
4.1.1 Kriterier för ett fungerande grupparbete	12
4.1.2 Vad som kan främja eller hindra ett bra samarbete	12
4.1.3 Kooperativt lärande.....	13
4.1.4 Att åka snålskjuts på andras prestationer.....	13
4.2 Kamratvägledning i undervisningen.....	14
4.2.1 Fördel och nackdel med kamratvägledning.....	15
4.3 Kamrathandledning i undervisningen.....	15
4.3.1 Framgång med kamrathandledning	16
4.4 Kamratstöttning i undervisningen.....	16
4.4.1 Kamratstöttning kan motverka mobbning	17
5 Metod	18
5.1 Kvalitativ intervjustudie som metod.....	18
5.2 Urval av informanter.....	20
5.3 Tematisk analysmetod	20
5.4 Validitet och reliabilitet	21
5.5 Etiska överväganden	23
6 Resultat	24

6.1	Kamratlärande.....	24
6.1.1	Tema 1: Elevers beskrivning av kamratlärande.....	24
6.1.2	Tema 2: Elevers lärdomar genom kamratlärande	25
6.1.3	Tema 3: Kamrathandledning i form av respons.....	26
6.1.4	Tema 4: Responsens påverkan	27
6.2	Sker någon form av kamratlärande i bildämnet eller andra ämnen?	28
6.2.1	Tema 1: Sker någon form av kamratlärande i bildämnet?	28
6.2.2	Tema 2: Sker någon form av kamratlärande i andra ämnen.....	29
6.3	Samarbete i form av grupparbeten.....	29
6.3.1	Tema 1: Åsikter om grupparbeten.....	29
6.3.2	Tema 2: Vad krävs för ett fungerande grupparbete	30
6.3.3	Tema 3: Problematik som kan uppstå i grupparbeten	31
7	Diskussion	33
7.1	Metoddiskussion	33
7.2	Teoretiskt perspektiv på resultat	33
7.3	Slutdiskussion	35
7.4	Vidare forskning och slutord	38
8	Referenslista.....	40
	Bilagor	44

1 Inledning

Som blivande gymnasielärare med studier i endast bildämnet skulle man kunna tro att man borde ha koll på det mesta för att kunna undervisa på bästa sätt i bildämnet. Ju mer tiden går inser jag hur mycket det finns kvar att utforska och lära mig för att kunna ge elever den bästa utbildning som möjligt. I en tidigare studie (Hagstedt, 2022) jämförde jag bildämnets kursplaner i Sverige och Finland utifrån fyra teman; *Kultur, bildanalys, samarbete och konstnärliga tekniker på högstadiet*. Eftersom mina studier inriktar sig mot bildämnet i gymnasieskolan hade det varit mer naturligt att undersöka gymnasieskolan men då min utbildning även ger mig en behörighet för grundskolan är även högstadiet relevant för mig. I min tidigare studie i högstadiet upptäckte jag en del likheter och skillnader mellan Finland och Sverige. Det som väckte mitt intresse mest var att den finska kursplanen ett flertal gånger nämnde att elever skulle samarbeta och arbeta i grupparbete i bildämnet. I Sverige var det fokus på endast individuellt arbete. Detta var en intressant och oväntad upptäckt. Med hänsyn till detta vill jag med denna studie undersöka hur mycket samarbete förekommer på en svensk högstadieskola.

Begreppet samarbete har omformulerats i denna studie med fokus på kamratlärande, vilket är en metod som går ut på att elever handleder, hjälper och stöttar varandra (Topping, 2005). Kamratlärande innefattar jämlika elever som genom att samarbeta inhämtar och utvecklar kunskaper genom att hjälpa och stötta varandra. Eftersom resultaten från min tidigare studie (Hagstedt, 2022) visar att den finska läroplanen beskriver vikten av samarbete är detta förmodligen något de funnit fungerande metoder för. Att elever ska kunna samarbeta och utveckla denna förmåga framgår dock inte i den svenska läroplanen för bildämnet. Skolverket (2022, s.11) beskriver att ”Alla som arbetar i skolan ska medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen”. Detta är något som går att arbeta med genom att använda sig av kamratlärande. Den svenska kursplanen utgår från ett sociokulturellt perspektiv vilket kortfattat innebär bland annat att människor inhämtar och utvecklar kunskap på bästa sätt genom att interagera med andra människor och därför är kamratlärande en arbetsmetod som går under denna lärandeteori (Skolverket, 2022). För att kamratlärande ska fungera behöver lärare jobba mycket med sina elever för att de ska utveckla förståelse för hur kamratlärande går till och vad som krävs av dem för att det ska fungera (Wedel, 2018). I läroplanen står det även riktat till lärare att:

Alla som arbetar i skolan ska i sin verksamhet bidra till att eleverna interagerar med varandra oberoende av könstillhörighet, aktivt motverka diskriminering och kränkande behandling av individer eller grupper. (Skolverket, 2022, s.11)

Den föreliggande studien kommer att fördjupa och undersöka hur kamratlärande sker på en svensk högstadieskola i bildämnet. Min intention med studien är att visa om, och i så fall hur elever i högstadiet upplever att de fått samarbeta på något sätt under sina år på högstadiet i bildämnet? Jag vill undersöka om lärande sker genom kamratlärande.

1.1 Syfte och frågeställningar

Då den svenska kursplanen i bildämnet inte uttryckligen nämner samarbete är det intressant att undersöka hur det ser ut i den verkliga skolkontexten. Syftet är att utveckla kunskap om, och i så fall hur elever i högstadiet upplever att de fått arbeta med kamratlärande i bildämnet? Genom detta vill jag synliggöra elevernas upplevelser och förståelse av kamratlärande. Jag vill undersöka vad elever upplever fungerar i ett samarbete och vad som kan bli problematiskt, samt vad elever upplever hjälper dem att utveckla ett gemensamt lärande tillsammans med andra.

1. Vad beskriver högstadieelever att kamratlärande är?
2. På vilket sätt sker kamratlärande enligt eleverna i bildämnet på högstadiet?
3. Vad beskriver eleverna fungerar eller kan bli problematiskt i ett samarbete med andra elever?

2 Bakgrund

I detta avsnitt ges en övergripande förklaring av kamratlärande som metod och olika arbetsmetoder som finns inom denna undervisningsmetodik. Här beskrivs även kamratlärandets utveckling historiskt.

2.1 Kamratlärande

Kamratlärande är en metod som går ut på att elever handleder, hjälper och stöttar varandra, på engelska även kallat "peer-learning" (Topping, 2005). Wedel (2018) beskriver att kamratlärande sker när jämlika elever samarbetar och inhämtar kunskaper och förmågor genom att hjälpa och stötta varandra. När en lärare undervisar sina elever finns det alltid en hierarkisk ordning mellan läraren och eleverna. Därför kan detta inte bli någon jämlik relation. Det behöver vara elever, som är jämlika parter som tillsammans arbetar för att ett kamratlärande ska kunna ske (Wedel, 2018). Wedel förtydligar detta i följande citat:

Kamratlärande är ett arbetssätt där elevernas olikheter betraktas som styrkor i undervisningen. När kunskaper och färdigheter skiljer sig åt mellan eleverna har de möjlighet att lära sig ännu mer - genom att ta hjälp av varandra (Wedel, 2018, s. 9)

Mycket talar för att kamratlärande har en positiv inverkan på elevers lärande. Forskningen visar bland annat att "kamratlärande kan bidra till att främja personlig och social utveckling" (Wedel, 2018, s. 29). Det finns därför många fördelar med kamratlärande. Att eleverna är jämlika i sin position betyder inte att de är på samma kunskapsnivå. För att ytterligare förklara vad det innebär att ha en jämlik relation krävs en relation mellan två personer som är symmetrisk, alltså att båda exempelvis är i samma position, båda är elever. En asymmetrisk lärrelation är exempelvis relationen mellan en lärare och en elev, där läraren undervisar eleven. När en elev undervisar en annan elev är de i samma position och ingen av dem är i en högre läroposition än den andre och därmed är de i ett symmetriskt lärande.

För att kamratlärandet ska ge önskad effekt och utveckla lärandet hos eleverna krävs mycket noggrann planering och förberedelse från läraren. Wedel (2018) förklarar att elever inför ett kamratlärande behöver vara väl medvetna om att alla strävar mot samma mål och att de behöver hjälpas åt för att nå dit. För det krävs det att elever har en utvecklad social förmåga. Detta är något lärare behöver förbereda och träna sina elever på eftersom metoden ställer höga

krav på elevernas sociala färdigheter, då de behöver dessa färdigheter inför att interagera med andra (Wedel, 2018). Det innebär att elever ska kunna tänka utifrån andras perspektiv och även kunna tolka sociala koder, som exempelvis andras mentala tillstånd. När tillvägagångssättet och planeringen för kamratlärandet blivit väl förberett finns det förutsättningar för att eleverna ska uppleva en lägre tröskel när det gäller att pröva sina idéer och våga göra fel och att lära sig av sina misstag. Lyckas man arbeta på det här sättet ges även förutsättningar för att kunna sätta mål och att utvecklas när det gäller de steg som behöver tas. När man arbetar på detta sätt är båda parterna medvetna om att ingen behöver göra allting. Samtidigt är båda öppna för att någon av parterna kan komma med ett nytt bidrag eller en ny idé. För att det ska kunna bli möjligt krävs ett moget tankesätt där det inte endast är en elev själv som styr utan om någon kommer med en ny idé så avfärdas inte den på grund av att den inte kommer från en själv. Arbetar man på detta sätt kan arbetet leda till ett gemensamt lärande (Wedel, 2018).

2.2 Metoder inom kamratlärande

Inom kamratlärande finns det några olika metoder som används. Dessa metoder kallas *kamratvägledning*, *kamrathandledning*, *kamratstöttning* och *gruppbaserat lärande* (Wedel, 2018). Kamratvägledning är en metod som är lärarstyrd. Där sker alltså ett asymmetriskt lärande, då det är läraren som leder eleverna. Detta kan ske genom kortare övningar där det kan ingå diskussioner, någon form av grupparbete eller samarbete i par. De två metoder som är mest lika är kamrathandledning och kamratstöttning. Kamrathandledning innebär i detta fall att en elev är handledare åt en annan elev. I det här sammanhanget får den ena rollen som handledare och den andre som elev. För att denna metod ska kunna fungera behöver den som ska vara handledare få instruktioner om hur den ska gå tillväga (Wedel, 2018).

Kamratstöttning är ungefär på samma sätt, skillnaden är att den ena eleven tar en roll som en mentor istället för en handledare. Båda dessa metoder har visat sig ha en god påverkan på elevens lärande (Wedel, 2018). Ett tydligt exempel på detta är när en elev förklarar ett begrepp för en annan elev blir det automatiskt att eleven själv får en bredare förståelse av själva begreppet, samtidigt som den andre blir hjälpt (Bråten, 2006). Även här är det viktigt att det finns en symmetrisk lärrelation, dock är det viktigt att den ena eleven har mer erfarenhet och kunskap än den andre eller att de båda ligger på ungefär samma kunskapsnivå. Det viktigaste

är dock att den som ska vara mentor eller handledare i någon av dessa två metoder inte har mindre kunskap än den som ska bli hjälpt, eftersom eleven i så fall kan börja tvivla på om det denne får lära sig är sanningsenligt. Denna metod fungerar för elever i samma årskurs men även där en äldre elev får vara mentor åt en yngre elev (Wedel, 2018).

Inom kamratlärande finns det slutligen även gruppbaserat lärande som är en metod där elever får öva sig i att samarbeta i grupp, exempelvis för att kunna göra en gemensam presentation eller arbeta tillsammans med en uppgift. Karin Forslund Frykedal (2008) skriver i sin avhandling *Elevers tillvägagångssätt vid grupparbete* att en grupp kan bestå av två personer. Hon skriver fortsättningsvis om grupparbete som: ”ett arbete där individer arbetar tillsammans i en grupp som är tillräckligt liten för att alla ska kunna delta i en klart definierad uppgift som ska kunna genomföras” (Forslund Frykedal, 2008, s. 3). Under gruppbaserat lärande leder läraren eleverna genom hela processen men inom gruppen finns en jämlik relation eleverna emellan. Wedel beskriver att ”Här måste den enskilda eleven svara både för sig själv och de andra i gruppen” (2018, s. 127). Det innebär att elever behöver ta ansvar när de arbetar i en grupp, exempelvis att de kommer förberedda till lektionen. Här behöver varje elev göra det som krävs och ta ansvar för sin grupps gemensamma arbete för att alla i gruppen ska ha möjlighet att kunna samarbeta på samma villkor (Wedel, 2018). Därför är det viktigt att var och en visar hänsyn till sina gruppmedlemmar som kommit dit förberedda. Om några i en grupp behöver göra en större del av arbetet för att några slarvat kan detta leda till irritation och konflikter inom gruppen. Det förstör även samhörighetskänslan i gruppen och kan även leda till att elever som inte arbetat lika hårt får ett högre betyg på bekostnad av de andra gruppmedlemmarnas arbete (Wedel, 2018). Det blir då en så kallad ”free-rider effect” (Kerr & Bruun, 1989). För att skapa en fungerande uppgift för ett grupparbete är det viktigt att utforma den så att eleverna är tvungna att interagera med varandra för att kunna lösa uppgiften (Wedel, 2018).

2.3 Kamratlärandets utveckling

Att människan lär sig genom interaktion med andra är inte något nytt utan är en metod som använts av människan genom alla tider (Wedel, 2018). En metod som sträcker sig bakåt, till tiden före Kristus, var metoden Chavruta som användes av judar. Metoden gick ut på att två studenter eller jämlika parter skulle vässa varandras kunskaper genom att läsa upp bibeltolkningar ur Talmud för varandra. Fortsättningsvis skulle studenterna diskutera

tolkningarna från texterna, göra egna tolkningar samt diskutera deras handledares tolkning. Här blir det tydligt att kamratlärande bygger på både äldre och modernare forskning med en grundsyn på att vi är sociala varelser som lär oss genom integration och samarbete (Wedel, 2018). Det var senare på 1940-talet som förhållningssättet socialt, ömsesidigt beroende fick sin början (Johnson & Johnson, 2005). Här talas det även om att elever behöver vara väl medvetna om vad socialt, ömsesidigt beroende innebär. Wedel (2018) förklarar att det innebär att båda parterna är medvetna om att, för att nå målet, behöver båda lyckas. I och med detta skapas medvetenhet och strävan hos individerna att styrka och hjälpa varandra att lyckas både enskilt men även i det gemensamma målet. Här skapas istället för ett enskilt intresse och mål, istället ett gemensamt intresse och ett gemensamt mål. När detta sker, börjar något positivt, osjälviskt och omsorgsfullt gentemot den andra individen växa fram vilket även stärker relationer (Wedel, 2018).

3 Teoretisk utgångspunkt

I detta avsnitt presenteras studiens teoretiska ramverk att presenteras. Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv på lärande. De två begrepp inom det sociokulturella perspektivet som studien använder sig av är den proximala utvecklingszonen och appropriering.

3.1 Sociokulturellt perspektiv som grund för lärande

Det sociokulturella perspektivet på kunskap och lärande, vars grundare var Lev Vygotskij (f. 1896-d. 1934), hade som sitt fokusområde inom barns lärande och utveckling. Vygotskij sökte svar på frågan, hur inhämtas kunskap? Inom svensk forskning är det främst Roger Säljö som har vidareutvecklat det sociokulturella perspektivet på kunskap och lärande. Han beskriver att det sociokulturella perspektivet innebär att vi människor utvecklar kunskap tillsammans, genom samspel med andra och genom att leva i olika kulturella sammanhang (Säljö, 2000). Säljö förklarar att Vygotsky "betonar barnets beroende av stöd och hjälp med att begreppsliggöra världen av den vuxne eller, som han uttryckte det, den mer kompetenta kamraten" (Säljö, 2017, s. 258).

Eftersom den svenska läroplanen vilar på den sociokulturella teorin bör lärare utgå ifrån detta perspektiv i sin undervisning (Wahlström, 2016). Säljö skriver även att det handlar om "hur kunskap växer ur samspel mellan elever och mellan elever och lärare" (Säljö, 2017, s. 263). Därmed bör lärare förstå läroplanens målsättning, att elever uppnår bästa möjliga lärande när de får möjlighet att interagera både med lärare och med andra elever. Detta kan exempelvis ske genom att elever får göra olika grupparbeten, delta i gruppdiskussioner och genom att de får delta i olika kulturella sammanhang (Skolverket, 2011). Olika kulturer använder sig av olika mått och olika matematiska verktyg med vilka man exempelvis gjort olika uträkningar (Säljö, 2017). Han betonar:

Att tänka och kommunicera innebär således att människor använder sig av kulturella redskap när de förstår och analyserar omvärlden (Säljö, 2017, s. 254).

Dessa kulturella och språkliga redskap utvecklas över tid, beroende på rådande tradition. Liksom traditioner formas och utvecklas över tid förändras även kulturella och språkliga redskap över tid.

3.2 Appropriering och mediering

För att beskriva innebörden av appropriering väljer jag att först förklara begreppet mediering. Kunskap medieras genom kulturella redskap som språk och fysiska ting som bord, penna, gräs och så vidare och är saker vi människor lär oss att använda och behärska. Det kan se olika ut beroende på vilket land man växer upp i och den kultur och de normer som råder där. Vi människor tar till oss denna kunskap och genom språket, föräldrar, syskon, lärare, kamrater med mera och tar till oss nya lärdomar. Detta kallas för mediering. Denna mediering i vardagen får man i tidig ålder utan någon formell undervisning genom det dagliga samspelet med föräldrar och syskon, lek och andra aktiviteter.

När en person blir bekant med och lär sig använda kulturella redskap och förstår hur de medierar omvärlden, kallas det för appropriering. Appropriering innebär att vi omvandlar kunskap till vår egen. Begreppet appropriering används som ett uttryck för en sociokulturell tradition för att beskriva och förstå lärande. Mycket av det vi lär oss finns omkring oss i vår vardag. Den appropriering som sker tidigt i livet, och som kallas den primära socialisationen, är mycket betydelsefull. Det är då vi lär oss vårt första språk, utvecklar vår identitet och lär oss förstå socialt samspel. Genom denna språkliga mediering blir vi delaktiga i en kulturs eller ett samhälles sätt att se på och förstå omvärlden. Senare lär vi oss vetenskapliga begrepp som till exempel geometri, grammatik, ekonomi m.m. som är den sekundära socialisationen. Dessa begrepp är inte så lätta att ta till sig om man inte får dem förklarade för sig. Vygotskij menar att skolan är den miljö där man ska bli bekant med kunskaper av detta slag. I skolan finns möjligheter för barnen att möta och appropriera dessa kunskaper som hjälper dem att förstå världen utanför den egna erfarenheten, och Vygotskij betonar barnets beroende av stöd och hjälp av den vuxne eller den mer kompetente kamraten för att förstå sin omvärld (Säljö, 2017, s. 259).

Begreppet appropriering har i denna forskningsstudie använts för att undersöka om elever i en läroprocess har fått fungera som medierande verktyg ur ett kamratlärarperspektiv.

3.3 Den proximala utvecklingszonen

Ett annat centralt begrepp i Vygotskijs arbeten är den närmaste proximala utvecklingszonen. Enligt Vygotskij är människan ständigt under utveckling (Säljö, 2000). Utvecklingen är inte

begränsad till barn och unga utan något människor ägnar sig åt alltid på olika sätt. Enligt Vygotskijs idé om den närmaste proximala utvecklingszonen, hänger denna princip ihop med tanken om att lärande och utveckling hos människor är en ständigt pågående process. Han menade att när människor väl har lärt sig behärska ett begrepp eller en färdighet, kan de sedan lättare lära sig något nytt. Ett exempel på detta är den som lärt sig addera ensiffriga tal, som sedan lättare kan lära sig att addera tvåsiffriga tal.

Enligt Vygotskij är utvecklingszonen den zon där människor är känsliga för instruktion och förklaringar. Här kan till exempel en lärare eller en mer kompetent kamrat, vägleda den som lär sig hur man använder ett kulturellt redskap. I denna process är den som lär sig i början mer beroende av stöd från någon som har mer kunskap. Den som har mer kunskap ställer till exempel frågor som är viktiga att uppmärksamma, som leder den lärande vidare i sin utveckling. Denna form av vägledning kallas för scaffolding. Scaffolding är en form av lärande där den som lär sig får mycket stöd i början tills personen lärt sig. Denna form av lärande sker genom ett samspel, där det hade varit svårt för den som lär sig att ta sig vidare i sin utveckling utan hjälp av den som är mer kunnig. Inom ramen för utvecklingszonen kan man genom scaffolding appropriera kunskaper som en annan person har, (Säljö, 2017). Det är mycket i vår vardag som pekar på att bara för att vi besitter information om något och förstår hur något ska genomföras, att vi inte automatiskt kan genomföra det. Detta förklaras på följande sätt:

Även om man besitter information är steget långt till kunskap i sig. Kunskap är något man använder i sitt handlande i vardagen och en resurs med vars hjälp man löser problem, hanterar kommunikativa och praktiska situationer på ändamålsenliga sätt (Säljö, 2000, s. 12).

I dessa situationer krävs det stöd och hjälp i någon form av handledning innan vi kan utföra det på egen hand. Får man den hjälp man behöver av en ”mer kompetent kamrat” kan denna information omvandlas till en kunskap, något som inte bara stannar i tankens informationsbank utan som även påverkar en persons handlande i vardagen (Säljö, 2000). I min studie kommer den proximala utvecklingszonen, appropriering och mediering vara viktiga begrepp.

De fyra metoder inom kamratlärande som kallas kamratvägledning, kamrathandledning, kamratstöttning och gruppbaserat lärande är metoder där den proximala utvecklingszonen

används. Kamrathandledning och kamratstöttning är elevstyrda metoder med stöd av lärare, där den ena kamraten tar rollen som antingen mentor eller handledare och får en roll som en "mer kompetent kamrat" som ska handleda sin kamrat på ett sätt som för denna vidare i sin kunskapsutveckling (Wedel, 2018; Säljö, 2000). Kamratvägledning och gruppbaserat lärande är lärarledda metoder, där läraren blir en mer "kompetent kamrat" (Säljö, 2000). Genom dessa metoder sker scaffolding eftersom målet inte är att ständigt vara beroende av någon som har mer kunskap utan att slutligen kunna klara sig på egen hand inom ett visst kunskapsområde. Oavsett vilken av dessa metoder som används är målet att inte ständigt vara beroende av någon utan att komma vidare utan hjälp (Wedel, 2018; Säljö, 2000).

4 Tidigare forskning

I avsnittet presenteras ett urval av tidigare forskning av kamratlärande och grupparbete i undervisningen i andra ämnen än bild, eftersom det inte finns så mycket forskning i Sverige om kamratlärande i bildundervisningen. Redogörelsen av mitt urval av tidigare forskning har kategoriserats utifrån metoderna för kamratlärande: *Grupparbete i undervisningen*, *Kamratvägledning i undervisningen*, *Kamrathandledning i undervisningen*, *Kamratstöttning i undervisningen*.

4.1 Grupparbete i undervisningen

I den svenska skolan har grupparbeten haft en framträdande plats historiskt sett, även om synen på dess betydelse har växlat. I grupparbeten är interaktion och kommunikation viktig, dels mellan lärare och elev men också mellan elev och elev. Interaktionen och kommunikationens betydelse för lärandet har blivit viktiga med hänsyn till Vygotskys sociokulturella syn på lärandet som i hög grad påverkat skolans styrdokument (Läraryrket Lpo94, 2002, s. 12). Britta Liljegren redogör i sin rapport för *Attityder till grupparbete och samverkan hos olika åldersgrupper i grundskolan* (1972) sina studier där hon har undersökt hur eleverna uppfattar grupparbets- och samarbetsituationer i skolan. Rapporten visade att 90 procent av eleverna i mellanstadiet föredrog grupparbete framför individuellt. Men på låg- och högstadiet var resultatet motsatsen, där en majoritet av eleverna inte föredrog grupparbete. Studien visade att eleverna angav som den främsta fördelen med grupparbeten att de fick möjlighet att hjälpa genom att fråga och förklara för varandra.

I en studie av Armien & Le roux (2010) uppger elever att grupparbete skapar en känsla av grupptillhörighet och de flesta har en insikt om vad det är som krävs av dem för att ett grupparbete ska fungera. Grupparbete uppskattas av många elever, eftersom de kan få direkt stöd som är svårare att få vid en föreläsning. Eleverna kan i grupparbete hjälpa varandra och tillsammans diskutera samt få direkt feedback (Armien & Le roux, 2010). I grupparbete kan eleverna få djupare förståelse för begrepp och de kommer även lättare ihåg dem. I processen att lösa en uppgift lär de sig att välkomna andras idéer. Detta leder också till att elevernas oro för sina studier minskar. Positiva egenskaper som utvecklas i grupparbete är elevernas kommunikation, respekten för andra människor och olikheter såsom till exempel hudfärg eller social ställning, samt deras samarbete med andra (Allen, 2012).

4.1.1 Kriterier för ett fungerande grupparbete

Allen (2012) beskriver att det finns en hel del forskning som visar på positiva fördelar med grupparbete, men trots detta används inte grupparbete i skolan i särskild hög grad. En orsak är att många lärare anser att det endast är de ”duktiga” eleverna som gör arbetet och att många elever inte tar grupparbetet på allvar. Dessutom finns det elever som hellre vill jobba enskilt. För att grupparbete som undervisningsmetodik ska fungera och ge en god effekt krävs det god planering och tydliga instruktioner.

Allen (2012) redogör för tre viktiga faktorer som läraren bör ha i åtanke vid användandet av grupparbete i undervisningen. Den första faktorn handlar om klassrumskulturen och om miljön är stöttande och samarbetsvillig. För att en klassrumskultur ska kunna vara stöttande krävs det att eleverna kan lita på varandra och känner sig trygga tillsammans. Det innebär att läraren behöver jobba aktivt för att skapa möjligheter för eleverna att bygga upp goda relationer med varandra. Den andra faktorn som man bör ta hänsyn till är att läraren behöver skapa strukturer för grupperna och uppgifterna. Oavsett vilken uppgift som ska utföras måste läraren säkerställa att det finns ett engagemang från eleverna och att grupparbetet utförs på ett sätt där arbetsfördelningen blir rättvis. Det innebär att läraren behöver skapa roller inom grupparbetet för att det ska fungera och detta minskar därmed risken för att konflikter uppstår inom gruppen. Alla får på detta sätt en viktig roll inom gruppen och risken att några elever får för stort inflytande i grupparbetet minskar. Till sist behöver grupparbetet som undervisningsmetod vidareutveckla strategier så att det kan utvecklas, vilket är den sista faktorn (Allen, 2012). Granström och Hammar hävdar att grundprincipen för ett bra grupparbete är att gruppmedlemmarna lär och arbetar tillsammans som en grupp snarare än individuellt i en grupp. Även ämneskunskaper och sociala färdigheter gynnas av ett bra grupparbete (Granström & Hammar Chiriac, 2011; 2012).

4.1.2 Vad som kan främja eller hindra ett bra samarbete

I det så kallade *traditionella grupparbetet* finns det en risk att det inte blir något samarbete. Vissa elever får inte det stöd de behöver för att deras samarbete ska bli effektivt. Det vanliga problemet är att eleverna överlämnar arbetet till en av gruppens ”starka” elever, delar upp arbetet mellan sig och sedan väntar ut tiden eller smiter undan utan att bidra till arbetet. Nackdelen med det *traditionella grupparbetet* är att arbetsbördan fördelas ojämnt, att den

interaktion som sker mellan eleverna inte blir stödjande och att eleverna inte tar sitt ansvar för att hjälpa varandra att nå gruppens mål (Forslund Frykedal, 2008; Stedt, 2013). En amerikansk forskningsstudie av Myers (2012) visar att gruppammansättningar där man själva valt vilka som ska ingå, så upplevde man mer engagemang och tillit till gruppen än gruppmedlemmar som ingår i den slumpmässigt sammansatta gruppen. Men studien visade också att viljan att hjälpa varandra inte var mer vanlig i den självvalda gruppammansättningen än i den slumpmässiga (Myers, 2012).

4.1.3 Kooperativt lärande

En metod inom grupparbetet som gett positiva resultat är *kooperativt lärande*. Enligt bröderna Johnson (2009) behöver fem viktiga strukturer i gruppen skapas för att samarbetet ska fungera på ett bra sätt: *positivt ömsesidigt beroende, samarbetsfärdigheter, eget ansvar, stödjande interaktion, gruppreflektion* (refererad i Fohlin m.fl., 2018). Den viktigaste faktorn i ett kooperativt lärande är principen om det *positiva ömsesidiga beroendet*. Eleverna behöver bli medvetna om: att de inte bara tjänar på sin egen insats utan också av de andras insats i gruppen, att de inte kan lyckas om de inte har varandras hjälp, att de måste samarbeta för att gruppen ska lyckas och att de kan glädjas åt varandras framgångar (Fohlin m.fl., 2018).

4.1.4 Att åka snålskjuts på andras prestationer

En annan amerikansk forskning av Marks och O'Connor, (2013) visar i sin studie att de studenter som föredrog att arbeta i grupp upplevde att det var socialt belönande och även gynnade deras betyg. Vidare ansåg de att grupparbete är en effektiv arbetsform och att arbetsbelastningen fördelades jämnt mellan gruppmedlemmarna. Studenterna uppmärksammade dock vikten av att läraren aktivt följer upp grupparbetet, vilket förhindrar att några gruppmedlemmar "åker snålskjuts" på de andras arbete (Marks & O'Connor, 2013).

Forslund Frykedal uppmärksammar problemet med "liftande" elever som kan uppstå till exempel när en lärare sätter samman grupper där gruppmedlemmarna har olika sociala och ämneskunskapsmässiga ambitioner (Forslund Frykedal, 2008).

I vissa grupparbeten kan det även förekomma att några gruppmedlemmar har tappat sin motivation och därför arbetar mindre och där de tror att andra arbetar istället. Detta

tillvägagångssätt kallas för ”social loafing” eller ”socialt gå-och-dra” (Hammar Chiriac, 2013, s. 39). Några faktorer som kan leda till att social loafing minskar är om gruppmedlemmarna är välbekanta med varandra, om man upplever att uppgiften är intressant, engagerande, och om individuella insatser blir granskade samt att man förväntar sig att samtliga medlemmar kommer att bidra med sin insats i arbetet (Kerr & Bruun, 1983; Hammar Chiriac, 2013; Hogg & Vaughan, 2011, refererad i Thornberg, 2011, s. 66 och Svedberg, 2016, s. 103).

4.2 Kamratvägledning i undervisningen

Metoden, kamratvägledning, är en lärarstyrd metod som utgår ifrån de frågor som läraren har ställt till klassen. Sedan diskuterar eleverna frågorna i små grupper och därefter får klassen respons på sina svar. Denna metod ger en strukturerad kontakt och återkoppling mellan lärare och elev i klassundervisningen. Den positiva effekt som uppnås genom denna metod beror på att svaret från eleven utvecklas genom samspel med en lärkamrat (Wedel, 2018).

Kamratvägledning som metod utvecklades för att öka elevernas förståelse av innehållet i undervisningen. Det är en form av aktivt lärande där läraren ger eleverna möjlighet att dela med sig av sin kunskap eller tillsammans diskutera (Knight & Brame, 2018). I sin undervisning insåg Eric Mazur att eleverna inte hade någon djupare förståelse av ämnet, de upprepade endast det han hade sagt. För att göra eleverna mer delaktiga i undervisningen och öka deras förståelse utvecklade han kamratvägledning. Metoden visade sig ha en god effekt på elevernas kunskapsutveckling. Ett exempel på denna metod är att eleverna får med sig en text hem som de läser igenom, sedan får de tid på lektionen att diskutera tillsammans med hela klassen eller i grupp för att på så sätt fördjupa sina kunskaper. Genom denna metod kunde han ge eleverna en uppfattning av vad som var viktigt i materialet. Eleverna kunde tillsammans i klassrummet diskutera olika perspektiv, de fick en djupare kunskap i ämnet och de kunde också koppla ihop innehållet med kunskaper de lärt sig tidigare i undervisningen (Mazur & Hillborn, 1997). Den som vill använda denna metod i undervisningen kan till exempel ställa några frågor till eleverna som de först individuellt får tänka igenom och sedan skriva ner ett svar. Sedan diskuterar eleverna sina svar med några i en mindre grupp. Till sist går läraren igenom frågorna och svaren med hela klassen där eleverna får vara delaktiga. Det som är viktigt med denna metod är att eleverna får tid att först diskutera med varandra innan man ger det korrekta svaret, på så sätt får man en mer givande diskussion. Denna metod, som går från enskild-grupp-alla, gör att man kan implementera formativ bedömning med direkt feedback. Detta leder till att eleverna kan vara metakognitiva i sitt tänkande (Crouch &

Mazur, 2001). Det är viktigt att eleverna får en ökad medvetenhet om sitt eget tänkande och agerar utifrån det. Det innebär att de ska kunna tolka, värdera, och kunna reflektera kring olika fenomen och få en ökad förmåga att tänka kritiskt (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2021).

4.2.1 Fördel och nackdel med kamratvägledning

Nackdelen med denna metod är att det finns en risk att elever som missförstår vad det är som ska diskuteras eller inte fokuserar på ämnet (Knight & Brame, 2018). För att en ny metod ska bli framgångsrik behöver eleverna få tid att anpassa sig till den nya undervisningsmetodiken och ha detta i åtanke ifall några elever är skeptiska till den nya metoden (Johnson & Johnson, 2009). Ytterligare fördelar med denna metod är att den kan förbättra elevernas prestation, konceptuella tänkande och deras syn på vetenskap. Den främsta orsaken till framgångar med denna undervisningsmetod är att metoden bygger på samarbetsinlärning. Inlärningsmetoden uppfyller även de krav som krävs av teorin för socialt ömsesidigt beroende för att uppnå kooperativ lärande, som innebär en interaktion mellan elever där de kan hjälpa varandra samt att gruppens framgång förstärker den individuella framgången (Johnson & Johnson, 2009).

4.3 Kamrathandledning i undervisningen

Kamrathandledning innebär att eleverna hjälper och stöttar varandra för att utveckla ny kunskap. En elev får uppgiften att vara en handledare som hjälper andra elever i klassen. Forskning har visat att i jämförelse med vanlig undervisning så är denna undervisningsmetodik generellt sett mer framgångsrik. Men för att denna metod ska fungera krävs det mer än bara faktainlärning. Eleverna behöver tänka över den kunskap de själva har på ett annat sätt och förstå hur fakta hänger samman och relaterar till varandra. Det har visat sig att i den verbala interaktionen mellan individer så främjas lärandet. Men det krävs att eleverna är engagerade, är öppna för varandras tankar och motiveringar och diskuterar med varandra. Det kognitiva utvecklas genom interaktionen mellan eleverna, därför är det viktigt att interaktionen mellan eleverna är aktiv (King, Steffieri & Adalgais, 1998).

I metoden kamrathandledning hjälper och stöttar eleverna varandra att nå målet att omvandla teoretisk kunskap till praktisk kompetens, vilket innebär att eleven som har rollen som handledare hjälper den eleven som innehar elevrollen att klara av något som eleven inte klarat

av tidigare (Wedel, 2018). Forskning har visat att den som undervisar i kamrathandledande relation påverkas på ett positivt sätt. När en elev undervisar andra utvecklar eleven den aktuella färdigheten eller fördjupar sin förståelse för ämnet (Hattie, 2013).

Kamrathandledning innebär också att eleverna får en chans att öva på att lära tillsammans med andra genom samarbete. Eleverna får även bättre kommunikationsfärdigheter och deras självständiga tänkande utvecklas. Metodiken kan också leda till att elever blir inspirerade av varandra på ett annat sätt än vad lärare hade kunnat åstadkomma (Workman & Vaughan, 2017).

4.3.1 Framgång med kamrathandledning

I en studie har man lyft fram att kamrathandledning som metod kan leda till kognitiva framgångar för elever (Arco-tirado, Fernández-martín & Fernández-balboa, 2011). Studien kunde konstatera att metodiken förbättrade elevernas kognitiva och metakognitiva strategier. Eleverna kunde uppvisa förbättrade kunskaper i inläring av ämneskunskaper, i användning av studiematerial och i studieplanering. Dessa framgångar fanns både hos de elever som blev undervisade och hos de elever som hade rollen att vara handledare eller lärare. Dessutom fick de elever som hade fungerat som lärare bättre social kompetens, eftersom de förbättrade sin förmåga att kommunicera och presentera samt att leda andra. Studien visar också att kamrathandledning som undervisningsmetodik kan vara en tillgång för många skolor eftersom eleverna får en möjlighet att vara en resurs för varandra, eftersom studien visar goda resultat på elevernas sociala kompetens, elevernas inläring och får en positiv påverkan på elevernas deltagande i undervisningen (Arco-tirado, Fernández-martín & Fernández-balboa, 2011).

Hattie (2013) har kunnat konstatera i sin studie, *synligt lärande*, att kamrathandledning som metod, där eleverna gick in i rollen som hjälplärare, stärkte deras förmåga att själva kunna reglera sitt lärande. De fick en större förståelse för olika undervisningsmetoder. Hatties (2013) studie visade att kamrathandledning gav förbättrade resultat när det gäller lärande.

4.4 Kamratstöttning i undervisningen

Kamratstöttning är en elevstyrd metod med eventuellt lärarstöd. Eleverna stöttar och samarbetar med varandra (Wedel, 2018). Garringer och MacRae (2008) skriver följande:

Om man använder kamratstöttning tvärs över åldersgränserna, ökar lärandet hos både mentorn och lärkamraten. Effekten blir alltså dubbel, något som gynnar skolor och kommuner med begränsade ekonomiska och sociala resurser (Citerad i Wedel, 2018, s. 83).

En viktig faktor i kamratstöttning är samarbetet mellan elever i jämlika roller, vilket enligt forskning har visat sig vara den största enskilda källan till kognitiv och effektiv utveckling (Minor, 2007).

4.4.1 Kamratstöttning kan motverka mobbning

Kamratstöttning kan utformas på flera olika sätt. Antingen kan man lägga fokus på lärande, där en elev undervisar en annan elev, eller så kan man lägga fokus på det sociala för att motverka mobbning. Vid användandet av metoden kamratstöttning för att motverka mobbning så kan eleverna erbjudas utbildning i följande: kunskap om hur man kan vara en aktiv lyssnare som erbjuder råd och stöd, kunskap i hur man kan erbjuda vänskap till en annan person, kunskap i hur man ska agera i en situation där mobbning eller andra konflikter uppstår. Denna metod innebär att eleverna utbildas till att ta ansvar för sina handlingar, som bidrar till en mer positiv gemenskap på skolan och som även får positiva effekter på elevernas lärande samt eleverna får verktyg till att hantera konflikter (Cowie, 2011).

I metoden kamratstöttning är mentorn jämställd med sin lärkamrat, men har samtidigt en vägledande och stöttande roll som är asymmetrisk, eftersom mentorn har mer ämnesspecifik erfarenhet och ofta är äldre än den elev som har elevrollen (Wedel, 2018).

5 Metod

I detta avsnitt presenteras de metoder som valts för studien. Undersökningsmetoden för studien har varit semistrukturerade gruppintervjuer. Analysmetoden för studien har varit en kvalitativ, tematisk analys. För att närmare studera hur ett lärande sker genom kamratlärande har det sociokulturella perspektivet valts som teoretiskt ramverk för studien (Säljö, 2000). Det sociokulturella perspektivet passar bra ihop med denna studies gruppintervjuer om kamratlärande, eftersom människan utvecklar kunskap och lär sig genom att interagera tillsammans med andra (Dalen, 2021; Säljö, 2000). Den semistrukturerade gruppintervjun har valts för att få samtalet inriktat på de frågor som valts för denna studie. Detta är även i linje med kamratlärande och genom gruppintervju hjälper eleverna varandra att vidareutveckla sina svar (Dalen, 2021; Wedel, 2018). Därför ansågs denna metod lämplig.

5.1 Kvalitativ intervjustudie som metod

För att få svar på studiens syfte att få en inblick av elevers åsikter och upplevelser, lämpade sig en kvalitativ intervjustudie. Studiens syfte var att undersöka en mindre grupp elevers åsikter och upplevelser vilket ger en djupare och mer nyanserad bild än vad det ger att mäta en mängd data från en större grupp och därför lämpade sig en kvalitativ vetenskaplig metod (Stukát, 2011). Inledningsvis bygger kvalitativ forskning på ”den grundförutsättningen att människor skapar eller konstruerar sin sociala verklighet och ger mening åt erfarenheter” (Dalen, 2021, s. 113). Det innebär att varje individs erfarenheter och upplevelser ställs mot olika samhällsproblem och genom kvalitativa intervjuer får de på så sätt en mening. För att få en uppfattning om detta krävs det att inte bara individens nuvarande situation lyfts utan att man även tittar på den diskussion som pågår i samhället kring det som undersöks (Dalen, 2021). Det insamlade empiriska materialet bestod av intervjuer där totalt 19 elever deltog i intervjuerna. Intervjuerna bestod av 4 gruppintervjuer med 4–5 elever i varje grupp. Två grupper från årskurs 7 och en grupp från årskurs 8 och en grupp från årskurs 9.

Intervjuerna har varit semistrukturerade intervjuer, vilket är en intervjumetod som har en viss grundstruktur med en intervjuguide som även ger utrymme för spontana uppföljningsfrågor (Bryman, 2007; Dalen, 2021). Fördelen med att intervjua istället för att dela ut enkäter är att man kan ställa följdfrågor om inte svaret var tillfredsställande. Dessutom kan informanten

förklara tydligare vad hen menar. Det innebär att intervjun består av öppna frågor. Några exempel på frågor som ställdes till eleverna var: *Vad tror ni kan bli problematiskt i grupparbeten? Vad upplever du krävs för att det ska kunna bli ett så bra grupparbete som möjligt där alla bidrar? Vad är kamratlärande? Har du någon gång fått "bedöma" eller ge feedback till någon klasskompis verk i bildämnet?*

Det finns fördelar med denna metod då informanten får möjlighet att svara med egna ord. Det ger även möjlighet för oförutsedda svar som kan ge andra perspektiv än intervjuaren hade förväntat sig. Frågorna är tänkta att leda informanten in på ett visst ämnesområde och genom detta kan man få en uppfattning om vilken kunskapsnivå informanten ligger på inom området (Bryman, 2007). Detta är något användbart vid intervjuer av elever, att kunna se deras kunskapsnivå inom studiens valda fokusområde. Några nackdelar med denna typ av intervju är att informanter kan dra ut på tiden genom att prata längre än man som intervjuare förväntat sig. En annan faktor är att det kan bli svårare att hitta i materialet och kategorisera det i efterhand då det inte är lika organiserat som det är exempelvis vid mer slutna frågor, strukturerade frågor eller vid enkäter. Ytterligare en nackdel kan vara att intervjuaren ställer sina frågor på olika sätt vid de olika intervjutillfällena (Bryman, 2007). Det finns en risk att den som intervjuar tappar kontrollen över det som händer i gruppen under intervjun eller att det uppstår "icke önskvärda gruppeffekter" (Bryman, 2007, s. 324).

En annan faktor att ta hänsyn till vid gruppintervjuer är att elever som inte är så dominant och mer tystlåtna har svårt att yttra sig (Håkansson, 2013). Genom gruppintervjuer hör elever vad en annan säger och kan fylla i detta med mer information och vidareutveckla varandras svar (Håkansson (2013); Dalen, 2021; Wedel, 2018). Detta var något som semistrukturerade gruppintervjuer kunde ge utrymme för (Bryman, 2007; Wedel, 2018). Därför ansågs denna metod lämplig.

Intervjuerna tog mellan 20–30 minuter och spelades in via en mobiltelefon. Vid genomgång av materialet från intervjuerna insåg jag att frågorna behövde kompletteras, vilket ledde till att intervjuerna med eleverna genomfördes en gång till. Dessa intervjuer tog ca 10 minuter. Då det var svårt att finna ett tillfälle då alla eleverna från varje grupp var på plats, resulterade det i att det fattades en person i en grupp och två personer från en annan grupp när de kompletterande intervjuerna genomfördes.

Vid transkribering lyssnades intervjuerna på och skrevs ner för hand. Det inspelade materialet spolades tillbaka och lyssnades på två-tre gånger under processens gång för att upptäcka eventuella fel och rätta till de som hade missats (Bryman, 2007). Delar av materialet, där eleverna inte höll sig till ämnet, transkriberades inte, då det inte var relevant för studien. Ett omfattande urval baserat på det som varit relevant utifrån valda teman och frågeställningar var nödvändig för att ringa in studiens fokusområden (Dalen, 2021).

5.2 Urval av informanter

Forskningen visar att barn som blir intervjuade och får rollen som informanter kan uppleva att ”de blir tagna på allvar” (Dalen, 2021, s. 47). Detta kan vara en orsak till att barn har en positiv inställning till att bli intervjuade, menar Dalen (2021). Att intervju barn har blivit mer vanligt de senaste årtienderna och genom det vill man ”se världen genom barns ögon just för att fånga barns egna upplevelser och tolkningar av händelser i deras vardagsliv” (Dalen, 2021, s. 48). En av de första som uppmärksammade vikten av barns perspektiv var Tiller (1984). Detta gjorde han för att få syn på ”väsentliga saker om samhället som annars skulle ha blivit oupptäckta” (Dalen, 2021, s. 48). Detta är även en anledning till att elever i högstadiet, valdes som informanter för studien. Trots att de flesta är mellan 13-16 år räknas de fortfarande som barn då de ännu inte är myndiga. När barn intervjuas får man syn på sådant som vuxna kanske inte ser på samma sätt. Något som är viktigt när man intervjuar barn är att man visar ett genuint intresse gentemot dem så att de upplever att man som intervjuare är intresserad av vad de har att säga (Dalen, 2021). Detta var ständigt målsättningen under intervjuerna och flera elever bekräftade att det fungerade genom att visa sitt tydliga intresse att få dela med sig av sina erfarenheter. Frågan om att delta i studien och bli intervjuad ställdes till fyra olika klasser med frågan om att vara med i en studie där de blev intervjuade under det aktuella lektionstillfället, sedan valdes 4-5 av dessa ut. I nämnda citat från intervjuerna kommer eleverna från samtliga grupper att anonymiseras och nämnas som exempelvis ”elev i grupp 1” (Dalen, 2021).

5.3 Tematisk analysmetod

Vid analysen av intervjuerna har en tematisk metod använts, vilket enligt Dalen (2021) är en av de mest förekommande metoderna vid analys av intervjuer. Tematisk metod innebär att citat från intervjuerna väljs ut och sorteras utifrån det som framstår som tydliga teman i

materialet. Dalen beskriver: ”Vid planläggning av en undersökning väljer forskaren ut teman som är relevanta för att belysa projektets aktuella problemformulering” (Dalen, 2021, s. 86). I fallet för denna studie har det varit relevant att göra det utifrån studiens frågeställningar.

För att bearbeta och kategorierna materialet har de transkriberade intervjuerna skrivits ut. Därefter har underkategorier skapats inom varje tema och därefter har jag läst igenom materialet ett par gånger för att få en överblick. Sedan har citat som tycks röra ett visst tema färgmarkerats. Därefter har några av dessa färgkodade citat valts ut till att bli underkategorier under samma tema. Detta skrevs sedan upp digitalt och kategoriserades i olika block där det först valdes ett huvudtema och därefter delades citaten in i block av kategorier, under varje tema. Vid presentation av intervjudata är det citaten från informanterna som avgör empirin (Dalen, 2021, s. 107). Detta kan presenteras både genom direkta citat eller att forskaren sammanställer och återberättar vad informanterna sagt med egna ord. Här blir det forskaren som sätter sin prägel på informanternas ord och gör sin tolkning. Här är det viktigt i båda fallen att namnen anonymiseras och att sådant som kan avslöja en informants identitet undviks (Dalen, 2021, s. 108). När forskaren ska välja ut citat behöver hen hitta konkreta: "(...) citat som verkligen får fram essensen i det tema som ska belysas (...)" (Dalen, 2021, s. 108). När dessa citat väljs ut kan man fundera över vilka citat som liknar något som flera av informanterna sagt och upplevt. Vidare är det intressant att välja ut citat som är mer ovanliga och som belyser andra åsikter som kanske få vågat uttrycka under intervjuerna. Se exempel i det översta citatet i bild 1:

Bild 1

- vi säger att man typ ibland blir irriterad om man inte får vara ledaren, man föredrar jobba själv.
- mhm, okej
- Och vad är din upplevelse allmänt kring grupparbete ?
- Alltså jag gillar det
- Alltså om det inte är för stor grupp
- mhm
- samma här
- vad tycker du
- asså jag tycker också det är så, att det är roligt med grupparbeten, men inte såhär när läraren väljer grupper

5.4 Validitet och reliabilitet

Min studie har inte varit inriktad på att mäta data vilket innebär att metoden har anpassats efter studiens syfte och frågeställningar, samt teoretiska ramverk (Dalen, 2021). Då studiens

frågeställningar har varit inriktade på elevers åsikter och erfarenheter har kvalitativ intervju varit en fungerande metod. Detta har gjorts i linje med Bergström och Boréus beskrivning: ”I tappning av en empirisk vetenskapssyn kan validitet beskrivas som att en mätmetod är valid om den faktiskt mäter det som den är avsedd att mäta” (Bergström & Boréus, 2012, s. 41). Innan intervjuerna genomfördes, gjordes två provintervjuer där det visade sig att mina frågor inte var tillräckliga för att eleverna skulle berätta djupare om sina erfarenheter. Intervjuerna blev dessutom för korta. Intervjufrågorna gjordes därefter om och vid nästa tillfälle blev det en markant skillnad. Intervjuerna spelades in med en nyare mobiltelefon och inspelningen fick en god ljudkvalité, vilket är en förutsättning för att lyckas med transkriberingen. Sedan transkriberades detta noga för hand (Dalen, 2021). Det finns även program eller appar som kan transkribera men då det sällan kan bli 100 % rätt oavsett program valdes metoden att transkribera för hand. För validiteten är det viktigt att materialets omfång är av relevant innehåll för att detta vidare ska kunna tolkas och analyseras. Fortsättningsvis är det av vikt att forskaren ställer sådana frågor som får informanten att svara på det som forskaren söker svar på (Dalen, 2021). När intervjuerna genomfördes upplevde jag emellanåt att det var svårt att få svar på det jag var ute efter från eleverna. Några verkade osäkra emellanåt på vad de skulle svara och ibland tenderade de att prata om sådant som inte hörde till ämnet. Ibland hade de ingen erfarenhet om det jag frågade dem om och då fick jag ställa andra frågor där de verkade ha mer erfarenhet. Detta ledde till att materialet blev tunnare inom vissa områden än vad jag hade tänkt. Därför är jag medveten om att resultaten möjligtvis också blivit tunnare på grund av detta.

Forskaren har alltid en förförståelse när en intervju genomförs (Dalen, 2021). Detta behövs för att intervjuaren ska kunna ta del av det informanterna har att delge och kunna förstå innehållet av det som sägs. Informanten märker om forskaren är insatt och visar intresse och det påverkar informanten till att berätta mer. Här krävs det en ömsesidig förståelse mellan informanten och forskaren. Hur förhållandet ter sig kommer i sin tur påverka forskarens tolkning av innehållet. Gällande tolkningsvaliditet kan det hända att man som forskare övertolkar eller över problematiserar något som en informant sagt (Dalen, 2021). Därför är det viktigt att ha akt på sig själv och förtydliga exempelvis om något kan tolkas på flera olika sätt. Min strävan har varit genomgående att motivera mina val och inte lägga in egna värderingar i min studie. På så vis är mina förhoppningar att studiens resultat har varit tydliga och tillförlitliga. Det har varit min målsättning med denna studie.

5.5 Etiska överväganden

När det gäller etiska överväganden är det Vetenskapsrådets rekommendation som har följts: ”Du ska tala sanning om din forskning” (Vetenskapsrådet, 2017, s. 10). Intervjuerna gjordes på en högstadieskola och eleverna hade inte fått frågorna i förväg. Frågorna ställdes först i intervjuens stund och de svar som kom i samtalets stund avgjorde det empiriska materialet.

Vid intervjuer av barn gäller andra riktmärken. En viktig faktor är att barn måste och har rätt till att skyddas och detta görs oftast av vårdnadshavare. Detta gäller speciellt vid samtycke av att barn deltar i en studie (Dalen, 2021). Vid intervjuer av barn gäller följande riktlinjer:

I andra fall när forskningspersonen inte har fyllt 18 år, skall vårdnadshavarna informeras om och samtycka till forskningen på det sätt som anges i 16 och 17 §§. Forskningspersonen själv skall dock så långt möjligt informeras om forskningen. Trots vårdnadshavarnas samtycke får forskningen inte utföras om en forskningsperson som är under 15 år inser vad den innebär för hans eller hennes del och motsätter sig att den utförs (SFS 2003:460,18§).

Denna riktlinje följdes noga och eleverna informerades om studiens syfte, att det var kopplat till lärarutbildningen med inriktning mot bildämnet. De riktlinjer som Dalen (2021, s. 25-26) har angivit som viktiga inför en intervju och krav på information som bör finnas med i en samtyckesblankett har tagits i beaktning. Eleverna blev frågade om samtalet fick spelas in. Sedan fick de information om att inspelningen skulle transkriberas och att resultaten skulle presenteras skriftligt men att deras namn skulle anonymiseras och att det inspelade materialet endast var ämnat för studiens syfte och att ingen utom jag som intervjuare skulle lyssna på inspelningen (Dalen, 2021). Samtyckesblanketterna delades ut till eleverna och de återlämnade dem med sin egen och en vårdnadshavares underskrift, där de fick godkänna att intervjuerna spelades in och transkriberades. På formuläret beskrevs studiens syfte, vilken skola studien gjordes från, att de kunde avbryta studien när det ville samt att deras namn skulle anonymiseras. E-postadressen skrevs även med på formuläret ifall någon hade frågor. Elevernas namn valdes att anonymiseras eftersom namnen inte tillför något av värde för studien, samt för att skydda elevernas identitet. Även rektorn på skolan informerades om intervjuerna och skrev under sitt godkännande i en samtyckesblankett. Genom detta tillvägagångssätt har jag strävat efter att noggrant följa de riktlinjer som gäller. Det har varit min målsättning med denna studie.

6 Resultat

I följande avsnitt kommer elevernas svar från intervjuerna att presenteras. Här kommer studiens resultat att presenteras i form av huvudrubriker med underteman.

Något som blev tydligt var den skillnad på svar grupperna gav beroende på vilken årskurs eleverna gick i. De äldre eleverna gav mer utvecklade svar och hade mer att säga i jämförelse med grupperna från de lägre årskurserna. Citat med elevernas egna ord har presenterats med undantag från svordomar och namn som har tagits bort. Syftet med studien var att undersöka om, och i så fall hur eleverna i högstadiet har upplevt att de fått arbeta med kamratlärande i bildämnet? Genom detta vill jag synliggöra elevernas upplevelser och förståelse av kamratlärande, vad som fungerade och vad som kunde bli problematiskt, samt vad som hjälpte dem att utveckla ett gemensamt lärande tillsammans med andra. Rubrikerna som presenteras täcker in de områden som kommer att presenteras: *(1.) Kamratlärande, (2) Sker någon form av kamratlärande i bildämnet eller andra ämnen? (3) Samarbeta i form av grupparbeten.* Under dessa rubriker presenteras de svar som framkommit från materialet i form av teman.

6.1 Kamratlärande

Eftersom jag ville få inblick i elevernas kunskapsnivå och på vad kamratlärande var utifrån ett elevperspektiv, ville jag att eleverna skulle beskriva vad kamratlärande var enligt dem. Här redogörs elevers beskrivning av kamratlärande, vad elever lär sig genom kamratlärande, deras erfarenheter och lärdomar utifrån kamrathandledning i form av respons.

6.1.1 Tema 1: Elevers beskrivning av kamratlärande

Enligt elevernas beskrivningar handlade kamratlärande om grupparbeten eller att man hjälpte eller gav tips åt en kamrat. De gav förslag som:

”att man lär varandra” (elev 1, grupp 1), ”man ger råd”, (elev i grupp 1), ”man hjälper till, man hjälper en nära vän med arbete” (elev i grupp 4), ”Asså det är någonting man lär sig med sin kamrat eller från sin kamrat, så att säga, läraren har inget med det att göra, man lär ju inte sig av sig själv (...)”, (elev i grupp 3), ”jobba i grupper typ (elev i grupp 1), ”att man

lär sig att samarbeta” (elev i grupp 2), ”när man jobbar med sina kompisar med en uppgift” (elev i grupp 3).

Eleverna förstod att kamratlärande var ett lärande som utvecklades dem emellan. Även om de inte verkade ha hört begreppet kamratlärande eller arbetat specifikt med metoden i skolan tidigare, nämnde de flera saker med sina egna ord som beskrev vad kamratlärande faktiskt är. En elev gav en lite djupare beskrivning av kamratlärande som lyder: ”att man erkänner att man har fel och ens kompis har en bättre idé” (elev i grupp 2). Denna elev hade lärt sig och förstått vad socialt, ömsesidigt beroende innebär, vilket är en viktig punkt inom kamratlärande. En elev fortsatte även med att säga: ”Att vara redo att komma med dåliga idéer, asså att det finns många dåliga idéer men det gör inget” (elev i grupp 2). Här beskrivs även den aspekten av kamratlärande där det blir en låg tröskel för elever som vågar testa sina idéer och på olika sätt kunna utvecklas i ett samarbete med andra elever. Även detta är en viktig förutsättning för metoder inom kamratlärande

6.1.2 Tema 2: Elevers lärdomar genom kamratlärande

En majoritet av eleverna menade att de lär sig mycket genom kamratlärande. Här uttryckte de bland annat att: ”Man lyssnar mer på sina vänner” (elev i grupp 1) och ”det blir mer intressant” (elev i grupp 2). Eleverna menade att de lärde sig att se saker ur olika personers perspektiv och synvinklar. Något som också flera elever beskrev var att när de sitter och lyssnar på en lärare så förstår de inte alltid vad läraren menar. En elev uttryckte det som: ”Typ jag är trög ibland, fattar du? Då (...) kan hjälpa mig att förstå saker, för det är inte alltid jag fattar” (elev i grupp 2). Vissa verkade inte ha någon motivation till att anstränga sig i bildämnet, då ämnet inte var inom deras främsta intresseområde. Några elever förklarade att de tyckte att bildämnet är meningslöst och att de inte lär sig någonting av värde för framtiden. En elev uttryckte att ”det är en skön lektion att chilla på” (elev 2, grupp 3). En aspekt var även att av blyghet inte våga fråga läraren och flera uttryckte att: ”Man vågar mer ställa frågor om det är till sina vänner” (elev i grupp 4). Vidare ansåg eleverna att de ibland lärde sig bättre när deras kamrater förklarade något för dem, jämförelsevis när deras lärare gjorde det. Följande citat sammanfattar vad flera elever svarade:

Asså vem är lättare att förstå, läraren kanske använder ibland lite svårare ord men asså vi förenklar det om vi ska förklara det för någon, om du fattar vad jag menar? (elev i grupp 1).

De menar att deras kamrater talar med ett enklare språk som gör att de lättare kan förstå. Åsikterna var dock delade kring om de lärde sig bättre när deras kamrater lärde dem något eller när läraren undervisade. Några svarade "läraren" och några svarade "kompisarna" och flera svarade att "det beror på person" eller "det beror på lärare". Ett exempel är en elev som fått samarbeta med en kamrat några gånger och upplevde att de kanske hade det "roligt" tillsammans men när det kom till frågan om hen lärde sig något svarade eleven att:

(..) när jag är med han så lär jag mig inte mycket asså. Jag skulle säga att vi tappar fler hjärnceller än vad vi tjänar (elev i grupp 3).

Eleven menade att hen inte lärde sig något genom att arbeta med just den eleven. Det fanns andra fall när elever hade bättre upplevelser av att samarbeta med kamrater och som hade förstått att det kunde leda till goda lärdomar inför framtiden, som en elev uttryckte det: "För det finns kanske nån elev som har kunskap som ingen annan har och då kan den lära dom andra det" (elev i grupp 1). De betonade även att det inte endast var läraren som hade all kunskap utan att de flesta hade något att dela med sig till varandra. Några elever reflekterade längre kring vad kamratlärande kunde leda till för lärdomar inför framtiden. Ett sådant citat var från en av eleverna som lyder: "man lär sig att samarbeta och det är jättebra för framtiden också när man ska ut och jobba" (elev i grupp 2). Denna elev förstod att hen kunde inhämta kunskaper genom att interagera med andra, som kunde leda till framgång inför framtida yrken.

6.1.3 Tema 3: Kamrathandledning i form av respons

För att förtydliga detta avsnitt kommer både ordet feedback och respons att användas parallellt. Här använde eleverna många värdeord i sina formuleringar som "fint", "fult", "bra" och "dåligt". Grupperna betonade att de inte hade fått någon uppgift av läraren där de skulle ge respons till varandra i bildämnet. Undantag var, som en elev uttryckte det: "när man gick i mellanstadiet så gjorde vi så att man fick säga två bra grejer och något man kan förbättra, two stars and a wish" (elev i grupp 2). Trots detta visade det sig att de hade erfarenhet av att få respons av varandra i klassrummet. Som en elev förklarade "vi brukar göra det frivilligt". De brukar alltså ge respons till varandra. Som en annan elev uttryckte det: "Det kanske är något man inte tänker på men som någon annan ser saknas" (elev i grupp 2).

Några använde uttryck som ”bra respons” och ”dålig respons”. Om de själva var överens om denna tolkning var otydligt. Utifrån svaren tolkade jag att de menade att ”bra respons” betydde att man hade gjort någonting ”bra” eller ”fint” och ”dålig respons” tolkade de som att något var ”fult”, ”dåligt” eller att något behövde förbättras. Eftersom jag ville komma åt ett elevperspektiv på deras erfarenheter lät jag dem tolka det som de gjorde och använda sina ord. En elev nämnde fortsättningsvis att: ”fast om de säger att det är dåligt så är det bra för då kan man känna, att nu ska jag bevisa för dem” (elev i grupp 3). Eleven menade nog att det ibland kunde vara bra att få kritik på sitt arbete i bildämnet för det fick hen till att anstränga sig mer. Vissa elever menade att de inte upplevde att det var något märkvärdigt med respons eftersom de upplevde att de brukade ge varandra respons ofta under bildlektionerna. Det var dock viktigt enligt en elev att man skulle ge responsen på ett finkänsligt sätt: ”säg på ett bra sätt annars så är hela dan förstörd, säg det på ett snällt sätt, inte på ett elakt sätt” (grupp 4). Eleven menade fortsättningsvis att man inte skulle säga vad man tyckte rakt ut utan säga det med mildare ord och kanske ge råd för förbättring. En elev uttryckte att det var positivt att få respons men att det kunde bli för mycket respons ibland och förklarade att:

A, men det vill jag bara veta i slutet, för jag vet la själv om det är bra eller om det är dåligt och så får jag veta det i slutet ifall det var bra eller dåligt och det tycker jag att det ska va. Men det måste också vara så att 'du måste förbättra det här och sånt', men jag tycker det är onödigt att komma och varenda vecka påpeka detta (elev i grupp 3).

Detta var något fler elever höll med om. De ville ha respons ibland men mest när de var i slutet av sina bildprojekt och inte i början eller mitten av arbetet.

6.1.4 Tema 4: Responsens påverkan

Eleverna verkade ha svårt att förklara hur de blir påverkade av respons. En elev berättade att: ”det är lite svårt att veta om man får den rätta responsen. Om nån säger att det är dåligt så får den vara lite mer specifik, typ det där ögat behöver bli större eller den pannan behöver bli mindre” (elev i grupp 3). Denna elev menade att det var svårt att veta om deras kamraters feedback var att lita på. Eleverna hade dock ingen erfarenhet av att deras lärare, varken i bildämnet eller i andra ämnen, hade gett dem i uppgift att ge respons till varandra. Endast en elev hade en erfarenhet av en uppgift från sin tidigare skola där elever skulle betygsätta och ge feedback till varandra:

På min förra skola fick vi, kanske inte bildämnet men så skulle man typ ge ett betyg till varandra och förklara varför man gav det betyget. Asså inte betyg som man kommer få men asså vad man själv tycker. Så kan man ge feedback på vad man tycker och vad man kan få förbättra, och sen får man tillbaka sin uppgift och så jobbar man på den mer (elev i grupp 2).

Eleven beskriver uppgiften som lärorik och ansåg att detta var en metod där man lärde sig mycket och där man kunde få en insyn i hur andra elever kunde uppfatta ens arbete och hur man själv kunde utvecklas genom att få bedöma någon annans arbete. Andra kommentarer om hur respons påverkar på ett positivt sätt var att det kunde få en att utvecklas, exempelvis att: ”(...) man kan alltid förbättra något så det blir bättre” (grupp 4) eller ”(...) jag fokuserar på vad jag kan göra bättre och inte på vad jag gör dåligt” (grupp 4). Här verkade eleverna ha erfarenhet av respons från kamrater som innehållit positiv kritik, vilket hade haft en positiv påverkan på deras lärande och utveckling.

6.2 Sker någon form av kamratlärande i bildämnet eller andra ämnen?

Syftet med studien har inte varit att mäta data över i vilken utsträckning kamratlärande sker, utan att få en uppfattning om och i så fall hur ofta kamratlärande förekommer, i bildämnet eller i andra ämnen, har detta avsnittet inkluderats.

6.2.1 Tema 1: Sker någon form av kamratlärande i bildämnet?

Det som grupperna gemensamt svarade var att de sällan hade grupparbeten i bildämnet. En grupp kunde som mest säga att de hade gjort två grupparbeten i bild och några nämnde att de endast hade gjort det vid ett tillfälle. En elev uttryckte dock att ”typ nu som när vi jobbade i grupp så var det som att man inte memorerade det eller så” (elev i grupp 1). Möjligtvis kan det vara så att grupparbeten förekommer oftare än vad eleverna kunde minnas eller så är det endast en till två gånger per år. Resultaten visar att det inte sker mycket gruppbaserat lärande som en form av kamratlärande i bildämnet på skolan.

När jag frågade eleverna om de hade arbetat i par i bildämnet fick jag svar som: ”inte ofta” (elev i grupp 2) eller ”vi har inte gjort det i bild” (elev i grupp 3). Jag fick till svar från några av dem att de hade fått göra det vid ett eller två tillfällen som mest.

6.2.2 Tema 2: Sker någon form av kamratlärande i andra ämnen

Inom andra ämnen varierade svaren. Det kom förslag som fyra-fem gånger eller ”Kanske 6-7 gånger per år”(elev i grupp 2). Några menade att det var närmare 73 gånger. Att uppfattningarna kunde skilja sig från 4 gånger upp till 73 gånger per år innebär med stor sannolikhet att eleverna inte har någon klar uppfattning kring hur ofta det förekommer, eller så är det olika beroende på klass. Gruppen som nämnde 73 gånger har möjligtvis fått arbeta oftare i grupparbeten. En möjlig tolkning är att lärarna möjligtvis märkt att det fungerar med grupparbeten i den klassen och att de därför har låtit den klassen jobba mer med den arbetsmetoden.

Eleverna nämnde att de oftare fick samarbeta i par i vissa ämnen som matematik och SO. Det gjorde de särskilt på mattelektionerna. På frågan hur många gånger per år de får samarbeta med någon klasskamrat i något ämne, kom förslag på två till fem gånger. En elev uttryckte att: ”man tänker ju inte på det eller?” (elev i grupp 1), vilket kan vara en av anledningarna att de har svårt att svara. Det kan även vara fler gånger.

6.3 Samarbete i form av grupparbeten

Gruppbaserat lärande är också en form av kamratlärande. Här redogör eleverna för deras åsikter om grupparbeten, vad som krävs för ett fungerande grupparbete och problematik som kan uppstå inom grupparbeten.

6.3.1 Tema 1: Åsikter om grupparbeten

De åsikter eleverna uttryckte kring grupparbeten innehöll mestadels värdeord som ”kul”, ”bra”, ”roligt” och ”jag gillar det”. Gemensamt hade grupperna åsikter om att det berodde på vilken grupp de hamnade i. Några uttryckte även att: ”bild är ett bra ämne att lära sig samarbeta i” (elev i grupp 2). De flesta uttryckte att de ville ha mer grupparbeten i bildämnet. En elev uttryckte: ”då kan man använda allas kreativitet för att göra ett projekt” (elev i grupp 2). De berättade om arbeten där de hade samarbetat och skapat en större bild tillsammans, vilket för dem var en positiv erfarenhet. Flera uttryckte att de uppskattade kombinationen av att få arbeta med en uppgift och samtidigt få spendera tid med sina kamrater: ”Jag tycker det är bra för man kan både prata och samarbeta samtidigt” (elev i grupp 3). Det framkom att det

fanns starka åsikter när det gällde att lärare väljer grupper och de menade att lärare borde arbeta mer med att sätta ihop fungerande grupper:

Asså jag tycker också det är så, att det är roligt med grupparbeten, men inte såhär när läraren väljer grupper (elev i grupp 1).

Men allting handlar om hur gruppen fungerar och då är det kanske bäst att man pratar med eleverna om vilka som man vill jobba med och så kolla hur man kanske har jobbat tillsammans innan och se hur det funkade och så kan man hitta en bra grupp och då kan man utgå från det sen när man ska göra en till grupp (elev i grupp 3).

Andra elever uttryckte att de ville att lärare skulle välja grupper eftersom de hade märkt att de själva inte kunnat arbeta effektivt när de själva valt grupper och endast varit med sina närmaste kamrater. Som en elev uttryckte det: ”Välj såna som man känner men som man inte är bästa kompis med” (elev i grupp 4). Elev menade att om man var med sina bästa vänner kanske man inte skulle jobba effektivt med uppgiften. Följande citat beskrev detta dilemma ytterligare:

(..) det beror också på om man vet att man får det gjort och så här. Ibland är det bra att läraren väljer men det är typ roligare att välja själv. Man ser ju själv vad som matchar istället för att bli missnöjd” (elev i grupp 1).

Några menade att de arbetar mer effektivt i grupparbeten eftersom: ”det känns som att man måste jobba då för det känns ju taskigt att typ sitta och chilla när man är i grupparbete. då måste man jobba liksom” (elev i grupp 2). Att arbeta i grupp motiverar till att hålla arbetet igång med olika uppgifter då man har fler personer att stå till svars för ifall man inte arbetar. Några upplevde också att om de hamnade i en oseriös grupp, kunde detta påverka dem att inte ta uppgiften på allvar.

6.3.2 Tema 2: Vad krävs för ett fungerande grupparbete

Eleverna gav flera svar om vad som krävs för ett fungerande grupparbete. Eleverna gav svar som: ”att alla jobbar” (elev i grupp 2), ”att man tänker ungefär samma” (elev i grupp 1), ”lyssna på varandra” (elev i grupp 4), ”alla försöker vara delaktiga” (elev i grupp 4), och att ”våga ta fram sina idéer” (elev i grupp 2). De förstod att alla behövde samarbeta och få

möjlighet att kunna säga sina åsikter och att alla skulle vara delaktiga. De hade även åsikter om att det krävdes: ”en bra grupp, ett roligt arbete” (elev i grupp 3). Flera elever berättade om olika uppgifter de gjort i grupp och de betonade just att det var viktigt med en intressant uppgift. De berättade att det fanns uppgifter som de fortfarande kunde minnas väl, då de hade haft bra, fungerande samarbeten, varit effektiva, fått höga betyg och kunnat bli nöjda med sina prestationer. Det var också viktigt enligt eleverna att ”läraren ska inte vara pushig och jobbig, den ska låta eleverna göra sin grej” (elev i grupp 3). De betonade alltså att läraren inte skulle styra dem för mycket utan att de skulle få utrymme och frihet i arbetet. De menade även att de lärde sig mer och kände sig mer självständiga om de fick känna sig fria i grupparbeten.

6.3.3 Tema 3: Problematik som kan uppstå i grupparbeten

Den problematik som kunde uppstå i grupparbeten menade eleverna kunde vara speciellt då man inte kom överens och alla tyckte olika. De betonade att det värsta som kunde hända var om de började ”bråka” eller ”tjafsa” på grund av att de inte kunde samsas. Andra problem kunde vara att man bara satt och pratade och inte fick något gjort. Någon tyckte det var svårt att arbeta med blyga personer eftersom det var svårt att få dem att säga sina åsikter. Det kunde också bli svårt då många var sjuka och hade mycket frånvaro. Något som kunde bli problematiskt var om någon i gruppen tog sin anrollen som självutnämnd ledare för gruppen och inte gav andra utrymme att säga sina tankar. Detta uttryckte eleverna som att ”när läraren delar upp i grupper och ’den’ personen vill vara ledaren och sen försöka ta över allt” (elev i grupp 1). En annan elev förklarade att den främst ville vara ledaren i gruppen och uttryckte att: ”Vi säger att man typ ibland blir irriterad om man inte får vara ledaren, man föredrar jobba själv” (elev i grupp 2). Flera av dessa problem förtydligas i denna elevs citat:

Om någon bara skiter i, om det är folk som är borta ofta, om man har någon i gruppen som gillar ha mycket kontroll. Att det är liksom den som styr och ställer. Då kan det också bli väldigt svårt (elev i grupp 2).

Att ha en elev i gruppen som inte jobbade och lät de andra arbeta, var det som flest elever uttryckte irritation över. Det kunde vara en elev som kanske satt och spelade spel på datorn istället för att hjälpa till. Denna problematik var en elev ärlig med och erkände att:

Asså jag brukar inte jobba så mycket, men det finns fördelar och nackdelar. Fördelar med att inte göra så mycket är att man blir inte utbränd, det blir bättre svar om jag inte jobbar, det är lättare för de andra ifall jag inte jobbar (elev i grupp 3).

Detta var något alla grupperna hade erfarenhet av. Det var alltså viktigt enligt dem att alla skulle vara delaktiga och hjälpas åt lika mycket för att man skulle nå det målet eller betyget man ville ha. Som en elev uttryckte det:

Om man är tre personer om två personer gör sitt bästa och man kan få höga betyg och en person gör det bara för att bli klar och inte gör sitt bästa, då kommer det inte funka och det blir inte bara samarbete då (elev i grupp 2).

Därför menade de att alla behöver vara överens och inte förstöra för någon annan i gruppen genom att slarva eller låta andra göra arbetet åt dem. De äldre eleverna beskrev att det var lättare att dela in elever i grupper då de hade lärt känna varandra väl och visste vilka de fungerade tillsammans med. De sa att även de flesta av lärarna märkt detta och börjat lägga dem i grupper med de elever de fungerade ihop med. Denna elevs citat illustrerade detta: "Sen kan det ju också vara ett sätt att börja lära känna de andra men asså om man går i till exempel nian så har man lärt känna alla man vill lära känna liksom, men kanske i sjuan kan man ju blanda" (elev i grupp 2).

Eleverna förklarade däremot att det kunde vara svårt om läraren delade på en kamratgrupp som inte var jämn och en blir utanför. En elev förklarade detta såhär: "eller typ när man har en vängrupp men läraren säger gå två och två och de andra är två och två och man själv blir utan" (elev i grupp 1). En annan problematik som kom fram var att eleverna verkade lätt bli fokuserade på sitt eget arbete mer än att hjälpas åt. En elev beskrev att: "Jag tänker alltid att det andra arbetet är det andra folkets och mitt arbete är mitt." (elev i grupp 2). Denna elev menade dock att när hen var klar med sitt så kunde hen hjälpa de andra. I detta finns en god förutsättning att lyckas med sitt eget arbete medan eleven kan bli för självcentrerad och missa att de ska arbeta som ett lag i gruppen.

7 Diskussion

I detta avsnitt diskuterar jag val av metod och resultat. Slutligen diskuteras och analyseras resultat i relation till teorin och tidigare forskning och avslutningsvis ges förslag på vidare forskning.

7.1 Metoddiskussion

Dalen (2021) menar att när man ska undersöka ett område kan det vara lämpligt att använda sig av flera informantgrupper. Detta för att få fram mångfald och nyanser från olika personer. Alvesson (2011) uppmärksammar risken med att använda sig av individuella intervjuer som metod eftersom många informanter gärna vill framställa sig själva på bästa möjliga sätt, vilket kan leda till att en stor del av det som sägs inte stämmer med verkligheten. Med hänsyn till detta faktum var det en av orsakerna att jag valde gruppintervju, där alla känner varandra, för att minska risken att det som sägs inte stämmer överens med verkligheten, eftersom flera informanter kan korrigera det som inte stämmer.

När det gäller studiens metodval, intervjuer skulle den ha kunnat bytas ut mot enkäter, vilket kanske hade gett den här studien mer tyngd (Alvesson, 2011; Bryman, 2007). Då hade man kunnat få se en större mängd elevers svar när det gällde dessa frågor men nackdelen med enkäter är att det blir svårt att fråga en gång till om svaret inte är tillfredsställande. Dessutom kan informanten förklara tydligare vad hen menar. Ett annat förslag hade varit att göra gruppintervjuer med elever på andra skolor och jämföra dem med varandra, eller intervju bildlärare istället. Frågorna hade då möjligtvis kunnat ställas kring hur de arbetar med kamratlärande. Arbetet med studien hade då blivit mer omfattande och möjligtvis kunnat ge mer underlag för kartläggning av hur lärare eller elever arbetar med kamratlärande i bildämnet, men utifrån den tid som fanns till förfogande och utifrån mitt val av frågeställningar, verkade mitt val av metoder mer lämpliga och rimliga, eftersom jag ville få en inblick hur kamratlärandet sker ur ett elevperspektiv.

7.2 Teoretiskt perspektiv på resultat

Genom kamratlärandet blir den eleven som har mer kunskap ett verktyg för mediering av kunskap till den andra eleven vilket är i linje med det Säljö (2000) skriver om. Detta kan ske

både genom kamrathandledning där den "mer kompetente" eleven blir detta verktyg, men även vid kamratstöttning då denne elev får rollen som mentor. I kamratstöttning kan detta, enligt Wedel (2018) även ske över åldersgränserna men resultaten visade att eleverna på skolan inte hade prövat denna metod. Hade de fått möjligheten hade en äldre elev kunnat utöka lärandet hos en yngre elev i dennes lärande process. Säljö (2000) menar också att kamratstöttning kan hjälpa elever som lär ut att få en djupare förståelse av den aktuella färdigheten och blir samtidigt en ökad proximal utvecklingszon för den yngre eleven som även får en förebild att se upp till (Säljö, 2000). Studiens resultat visar att en elev hade kommit till den insikten att det många gånger finns elever som har en kunskap som ingen annan har och då kan den eleven lära de andra. Insikten hos denne elev visar på det faktum att inom ramen för den proximala utvecklingszonen kan man genom scaffolding appropriera kunskaper som en annan person har samt ur ett sociokulturellt perspektiv utveckla sin kunskap tillsammans genom ett samspel med andra. Dessutom visade det sig i intervjun med eleverna att flera betonade att det inte bara var läraren som hade all kunskap utan även eleverna hade kunskap som de kunde dela med sig till varandra, vilket kan förstås som att eleverna visade insikt i att de som kamrater i en lärprocess kan få fungera som medierande verktyg ur ett kamratlärarperspektiv.

Kamrathandledning innebär inte bara att eleverna får en chans att öva på att lära tillsammans med andra genom samarbete, de får även bättre kommunikationsfärdigheter och de kan börja tänka mer självständigt. Resultaten visade att eleverna uttryckte, inte med koppling till kamrathandledning, men kopplat till gruppbaserat lärande, att de ville kunna känna sig mer fria när de samarbetade med olika uppgifter. De uttryckte att de kände sig mer självständiga när läraren gav dem mer utrymme och de inte behövde känna sig styrda. I linje med det Workman och Vaughan (2017) beskriver får elever en chans att tränas i olika typer av samarbeten och får möjlighet att inspireras av varandra på ett annat sätt än vad lärare hade kunnat åstadkomma. När elevernas svar förstås utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande blir det tydligt att eleverna till viss del har fått en grundförståelse av vad det kan innebära att arbeta med samarbete inom skolan för ett gemensamt lärande. Trots att de inte hade arbetat just med metoden kamratlärande i sig hade alla en uppfattning av vad man kunde lära sig genom att interagera med andra elever. I detta lyfte eleverna flera viktiga punkter, att de verkar ha förstått delar av det som kan hänvisas till den proximala utvecklingszonen, med den "mer kompetente kamraten" som kan leda en kamrat vidare i en lärande process, som är i linje med det Säljö (2000) beskriver. Exempelvis förklarade eleverna i studien att de kan

hjälpa varandra framåt genom att ge respons till varandra. De kan få ta del av varandras perspektiv och synsätt och på så vis appropriera varandras kunskaper. Grupparbeten är något positivt sett från ett sociokulturellt perspektiv. Här är det viktigt att alla i gruppen hjälps åt för att det ska kunna bli ett utvecklande lärande för alla i gruppen. Det visade sig dock att det inte var mycket grupparbeten i bildämnet. Om det inte ges många tillfällen för elever att träna sig i att interagera med varandra och samarbeta så får de inte möjlighet att utvecklas inom området. Då det endast sker en till två gånger per år är möjligheten liten att det blir någon utveckling. Det blir mer att de får möjlighet att "testa på" grupparbete, möjligtvis när de ska göra en presentation om en konstnär tillsammans med en kamrat eller när de ska göra ett grupparbete. Med hänsyn till intervjuerna med eleverna verkar det inte ha förekommit mycket grupparbete inom ämnet bild. Men i andra ämnen verkar det vara mer vanligt, vilket enligt min uppfattning är positivt.

7.3 Slutdiskussion

Av resultaten har det visat sig att skolan som intervjustudien gjorts på, inte har arbetat så mycket med kamratlärande som metod inom bildämnet. Elever hade arbetat mer med metoder inom kamratlärande i andra ämnen. De erfarenheter eleverna kunde delge var från enskilda grupparbeten eller arbeten i par som eleverna hade gjort. Exempelvis hade den enda sortens kamrathandledning som skett varit i form av vardaglig respons elever emellan under bildlektioner. Studien är begränsad till ett fåtal elever på en grundskola där resultaten visar att det finns ett fokus på individuellt arbete. Jag är därför medveten om att mina resultat i relation till bildämnet därför inte väger så tungt. Trots detta finns det en del som går att utläsa från elevernas åsikter och erfarenheter som är av värde för diskussion i relation till kamratlärande.

Slutligen kommer jag att besvara studiens tre frågeställningar. Den första frågeställningen är: *vad beskriver högstadieelever att kamratlärande är?* Resultaten visade att trots att eleverna inte hade arbetat mycket med kamratlärande som metod inom bildämnet kunde de beskriva vad kamratlärande innebär till en viss del. De beskrev att det bland annat innebär att man lär varandra, att man ger råd, någonting man lär sig tillsammans med sin kamrat, jobba i grupper, när man kan erkänna att ens kamrat har en bättre idé.

För att besvara min andra frågeställning: *på vilket sätt sker kamratlärande enligt eleverna i bildämnet på högstadiet*, uttrycker en del elever att det blir mer intressant att lära sig saker

från sina kamrater än från läraren. De uttryckte även att deras kamrater kunde hjälpa dem förstå saker bättre, samt att det var lättare att fråga sina kamrater saker de inte förstod än det var att fråga läraren. Eleverna menade att de genom kamratlärande lärde sig förstå saker ur andras perspektiv. En insikt var även att övning i samarbete och interaktion med andra kunde leda till framgång inför framtida jobb. Jag har sett i min studie att eleverna hade tränat sig i att ge respons till varandra och det framkom att det fanns åsikter om att inte vilja ha respons hela tiden utan mest i slutet på olika konstnärliga projekt.

Beträffande den tredje frågeställningen, *vad beskriver eleverna fungerar eller kan bli problematiskt i ett samarbete med andra elever*, berättade några av eleverna att det blev bättre gruppindelningar när de själva fick dela in sig i grupper men andra elever tyckte att det blev bättre om läraren gjorde det. Eleverna betonade även att läraren behövde tänka igenom noga vilka som fungerar tillsammans i ett grupparbete. För att återknyta till detta, menar Forslund Frykedal (2008) att läraren bör undvika problem i grupparbetet genom att inte sätta samman elever som har alltför olika sociala och ämneskunskapsmässiga ambitioner. Detta bekräftar det eleverna i denna studie beskrev om att läraren helst inte skulle dela in elever i grupper när klassen var i en ny konstellation, utan längre fram, när de hade landat i vilka de skulle umgås med och inte. En del elever framförde detta önskemål eftersom de hade märkt att de själva inte kunnat arbeta effektivt när de själva valt grupper och endast varit med sina närmaste kamrater. Dessutom ansåg dessa elever att läraren även borde ta hänsyn till ifall en grupp fungerar och att alla deltar i grupparbetet. Denna insikt från eleverna bekräftar Allens (2012) forskning om att läraren behöver jobba aktivt med att bygga upp goda relationer i grupperna, skapa roller inom grupparbetet för att det ska fungera, se till att arbetsfördelningen blir rättvis så att alla deltar och att ingen får för stort inflytande i grupparbetet. Vissa upplevde att de lär sig bättre då de får samarbeta med en kamrat eller i grupp och vissa upplevde att de arbetar bättre enskilt. Eleverna uttryckte även att det var viktigt med en intressant uppgift för ett fungerande grupparbete. Eleverna nämnde problematik i grupparbeten, att det kunde bli svårt om alla inte var överens och man tyckte olika, om man bara pratade och inte fick något gjort, att det kunde också bli svårt då många var sjuka och var borta mycket, om någon gjorde sig till en självutnämnd ledare för gruppen och elever som åkte "snålskjuts" på andras arbete och försökte komma undan. Det kunde även bli problem när eleverna fokuserade mer på sitt eget arbete än på den gemensamma gruppens mål. Detta är vad Granström och Hammar Chiriac (2011; 2012a) beskriver angående skillnaden mellan att arbeta i en grupp och att arbeta som en grupp.

En viktig insikt i min studie har varit att, för att ett kamratlärande ska kunna ske behöver lärare ha kunskap om denna metod och kunna förbereda eleverna väl. Det verkar dock som att lärarna på skolan inte har använt sig så mycket av denna metod. Elevernas erfarenheter av kamratlärande var mestadels det som Forslund Frykedal, (2008) kallar “det traditionella grupparbetet”, där det inte sker mycket förberedelser vid grupparbeten. Detta är något jag vill ta med mig i min kommande roll som lärare, att förbereda mina elever väl inför olika grupparbeten. Genom denna studie har jag insett hur givande ett grupparbete kan bli för elever om de har ett gott samarbete. Begreppen socialt, ömsesidigt beteende som Wedel (2018) beskriver är ett förhållningssätt som jag verkligen vill hjälpa mina framtida elever att utveckla men detta inser jag kräver hårt arbete och träning. I studien framkommer det genom elevernas erfarenheter och åsikter att de för det mesta har arbetat enskilt i bildämnet. Genom detta blir det ett fokus på det egna och att lyckas själv istället för att fokusera på att hjälpa någon annan.

Genom min studie insåg jag värdet av appropriering och mediering mellan elever i en kamratlärande process. I många klasser finns det elever med skiftande kulturell bakgrund som genom olika kulturella redskap har medierat sin omvärld. I processen som grupparbetet innebär får eleverna större respekt för andra människor och olikheter och lär sig av varandra på ett sätt som inte läraren kan förmedla. För att kunna träna elever i att samarbeta mer i bildämnet tror jag att olika längre projekt skulle kunna fungera, exempelvis att elever får arbeta med film eller skapa en serietidning gemensamt skulle kunna bidra till att elever får öva sig i samarbete över en längre tid. Eleverna beskrev att de sällan fått i uppgift att samarbeta i bildämnet, vilket gör att eleverna inte får öva sig i detta. De förklarade däremot att de få tillfällen de fått samarbeta i bildämnet mestadels hade upplevts positivt och en elev uttryckte att man genom grupparbeten får möjlighet att använda sig av varandras kreativitet. Bildämnet är mestadels ett praktiskt ämne och ett ämne där man kan arbeta på många olika sätt, därför skulle det vara möjligt att göra mer uppgifter eller engagera elever i olika projekt där de får öva sig i att interagera med varandra och lära sig av varandra. Eleverna uttryckte även att det var viktigt med en intressant uppgift för att åstadkomma ett fungerande grupparbete. Därför skulle möjligtvis längre projekt där det ingår flera olika moment av diskussioner, gemensamma beslut, jämn arbetsfördelning, respons till varandra kunna leda till en positiv utveckling för eleverna. Eleverna var också osäkra när det gällde att ge respons till varandra och detta märktes till exempel genom deras kommentarer och användning av värdeord som “fint” och “fult”. De menade däremot att de vanligtvis brukade ge varandra

respons under bildlektionerna. Möjligtvis hade det sett liknande ut om jag hade besökt en annan högstadieskola och intervjuat eleverna där.

Metoderna kamrathandledning, kamratvägledning, kamratstöttning och gruppbaserat lärande är alla effektiva metoder som skulle kunna hjälpa elever att utvecklas, enligt den proximala utvecklingszonen. Eleverna skulle då få möjlighet att lära sig mer i bildämnet och appropriera andras kunskaper, samt lära sig ta mer ansvar. Det skulle möjligtvis kunna motverka att elever ständigt "åker snålskjuts på andras prestationer" och utnyttjar att andra arbetar i deras ställe, som Marks och O'Connor beskriver det (2013). Metoden kamratlärande skulle kanske inte lösa alla problem men det skulle kunna motverka flera problem som vanligtvis uppstår i olika samarbeten mellan elever. Då forskningen har visat att kamratlärande har en positiv effekt på elevers lärande och utveckling skulle denna metod kunna utforskas mer. Den skulle möjligtvis kunna motverka många irritationsmoment och kunna hjälpa bildlärare att skapa en kreativ atmosfär i bildsalen där det finns en kultur där elever hjälper och stöttar varandra.

Genom min studie har jag bidragit till ett elevperspektiv på samarbete inom bildämnet. Trots att det varit en mindre studie har det visat sig att ur ett elevperspektiv önskar eleverna mer samarbete i bildämnet samt att det finns många positiva utvecklingsmöjligheter för eleverna när det gäller att lära sig av varandra och de verktyg som finns inom kamratlärande.

7.4 Vidare forskning och slutord

Slutligen har jag kommit fram till att det inte har skett mycket kamratlärande på denna högstadieskola i bildämnet. Flera av de problem som den tidigare forskningen beskriver om den problematik som kan förekomma i grupparbeten eller samarbete inom kamratlärande har visat sig ske även på denna högstadieskola. Detta hade möjligtvis kunnat förändras om skolan hade börjat satsa på att arbeta med de metoder som finns inom kamratlärande. En metod som bör tas tillvara är det vardagliga, visuella kamratlärandet, eftersom eleverna i en bildsal kan se hur andra ritar och målar, om man placerar borden på rätt sätt. I detta finns det redan ett naturligt kamratlärande, där elever kan inspireras av varandras kreativa processer. Detta är något man bör ta tillvara på i bildundervisning och inte ta för givet, vilket också ger utrymme för naturlig respons på varandras arbete. Detta är något man kan vidareutveckla ännu mer i ett bildklassrum. Flera elever uttryckte att de vill ha mer kamratlärande i bildämnet. Ett sätt att få

elever att använda sig av metoderna kamrathandledning och kamratstöttning kan vara att först introducera metoden kamratvägledning, som är mer lärarstyrd. Sedan skulle man kunna organisera gruppdiskussioner inom bildämnet där man till exempel diskuterar hur man tolkar bilder. Därefter skulle man kunna lära elever hur de kan vara handledare åt varandra och ge respons till varandra i olika konstnärliga projekt. Detta hade kunnat leda till en positiv utveckling för elevernas läroprocess i bildämnet.

Det har visat sig att det inte finns mycket forskning om kamratlärande som metod i bildämnet. Det finns däremot mycket forskning kring grupparbeten som också till viss del ingår i kamratlärande. Kamratlärande har visat sig vara en fungerande metod som utvecklar elevers sociala kompetens och samarbetsförmåga och därför skulle detta kunna vara intressant för vidare forskning inom bildämnet. Detta verkar vara ett outforskat område där det säkerligen skulle kunna utvecklas metoder som fungerat i andra ämnen och anpassa dem till bildundervisningen. För att veta hur detta skulle kunna se ut praktiskt behövs mer forskning.

8 Referenslista

- Allen, K. (2012) Keys to Successful Group Work: Culture, Structure, Nurture. *The Mathematics Teacher*, (4), 308-312
- Alvesson, M. (2011). *Intervjuer – genomförande, tolkning och reflexivitet*. Liber AB, Stockholm.
- Armien, N & Le Roux, Kate. (2010). Student perspectives on group work in support of the learning of mathematics at high school and at a university of technology. *African journal of research in mathematics, science and technology education*, (2). 42-55. doi: 10.1080/10288457.2010.10740681
- Arco-tirado, L. J., Fernández-martín, F. D., & Fernández-balboa, J. M. (2011). The impact of a peer-tutoring program on quality standards in higher education. *Scholarly Journals*. (62), 773-788. doi:10.1007/s10734-011-9419-x
- Bergström, G. & Boréus, K. (2012a). Diskursanalys. I Bergström, G. & Boréus, K. (Red.). (2012). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (Tredje upplagan) Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2007). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Malmö: Liber AB; Tredje upplagan; 2018.
- Bråten, I. (1998). Om Vygotskijs liv och lära i I. Bråten (Red.), *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Crouch, H. & Mazur, E. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, (69), 970-977. doi: 10.1119/1.1374249
- Cowie, H. (2011). Peer Support as an Intervention to Counteract School Bullying: Listen to the Children. *Children & Society*, (25), 287-292.
- Dalen, M. (2021). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Fohlin, N., Moerkerken, A., Westman, L., & Wilson, J. (2018). *Grundbok i kooperativt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Forslund Frykedal, K. (2008). *Elevers tillvägagångssätt vid grupparbete*. Linköping: Linköpings Universitet.
- Garringer M. & MacRae, P. (2008) *Building effective peer mentoring programs in schools: An introductory guide*. Folsom, CA: Mentoring Resource Center.

- Granström, K. & Hammar Chiriac, E. (2011). Grupparbete - arbetsform med dåligt rykte. *Pedagogiska magasinet*. Hämtad från: <https://pedagogiskamagasinet.se/grupparbete-arbetsform-med-daligt-rykte/>
- Granström, K., & Hammar Chiriac, E. (2012). Teachers' leadership and students' experience of group work. *Teachers and Teaching - Theory and Practice*, 18(3), 345-363. doi: 10.1080/13540602.2012.629842
- Hagstedt, R. (2022) Bildämnet i Sverige och Finland. *En jämförelse mellan de nationella kursplanerna i årskurs 7-9*. Studentuppsats.
- Hammar Chiriac, E. (2003). *Grupprocesser i utbildning - En studie av gruppers dynamik vid problembaserat lärande* (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Education and Psychology, 95). Linköping: Department of Behavioural Sciences. Hämtad från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:251197/FULLTEXT01.pdf>
- Hammar Chiriac, E. (2013). Forskning om grupparbete. I Hammar Chiriac, E., & Hempel, A. (Red.), *Handbok för grupparbete - att skapa fungerande grupparbeten i undervisning* (s. 27-62). Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2013). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Håkansson, J. (2013). *Systematiskt kvalitetsarbete i förskola, skola och fritidshem: Strategier och metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, (4): 285-358. doi: 10.3200/MONO.131.4
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Research*, (38), 365–379. doi: 10.3102/0013189X09339057
- Kerr, N. L., & Bruun, S. E. (1983). Dispensability of member effort and group motivation losses: Free-rider effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 78-94. Doi: 10.1037/0022-3514.44.1.78
- King, A., Steffieri, A., & Adelgais, A. (1998). Mutual Peer Tutoring: Effects of 36 Structuring Tutorial Interaction to Scaffold Peer Learning. *Journal of Educational Psychology*, (1), 134-152. doi: 10.1037/0022-0663.90.1.134
- Knight, K., Brame, C. (2018). Peer Instruction. *CBE life sciences education*, (2), pp.fe5. doi:10.1187/cbe.18-02-002

- Lag om etikprövning av forskning som avser människor.* (SFS 2003:460). Hämtad från:
https://www.riksdagen.se/sv/dokumentlagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-avforskning-som_sfs-2003-460
- Liljegren, B. (1972). *Attityder till grupparbete och samverkan hos olika åldersgrupper i grundskolan.* (Pedagogisk-psykologiska problem, 85:173). Malmö: Pedagogisk-psykologiska institutionen vid Lärarhögskolan i Malmö
- Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2017). *Lärande, skola, bildning:* [grundbok för lärare]. (fjärde [reviderade och uppdaterade] utgåvan). Stockholm: Natur & kultur
- Marks, M. B., & O'Connor, A. H. (2013). Understanding Students' Attitudes About Group Work: What Does This Suggest for Instructors of Business? *Journal of Education for Business*, 88(3), 147-158. doi: 10.1080/08832323.2012.664579
- Mazur, E., & Hilborn, R. (1997). Peer Instruction: A User's Manual. *Physics Today*, (4), 68-69. doi: 10.1063/1.881735
- Minor, F. D. (2007). Building effective peer mentor programs. *Learning communities and student affairs: Partnering for powerful learning*, 1-13.
- Myers, S. A. (2012). Students' Perceptions of Classroom Group Work as a Function of Group Member Selection. *Communication Teacher*, 26(1), 50-64. doi: 10.1080/17404622.2011.625368
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan: Förskoleklassen och Fritidshemmet.* Stockholm: Skolverket
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2021). *Metakognitionens betydelse i läs- och skrivundervisning hos barn som är döva och barn med hörselnedsättning–för lärare i specialskolans F – åk 4.* Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Stedt, L. (2013) *Samarbete och lärande – Om friktion, uppgifters komplexitet och erfarenhetsutbyten i samarbete.* Stockholm: Stockholms universitet.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L. (2016). *Gruppsykologi - Om grupper, organisationer och ledarskap.* Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv.* (1. uppl.) Stockholm: Norstedts.

- Säljö, R. (2017). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U. P Lundgren, R. Säljö, C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare* (s. 203-263). Stockholm: Natur & kultur.
- Tiller P.O. (1984): “Om barns yttringsfrihet og bruk av barn som informanter.” *Barn*, nr. 4, Norsk senter for barneforskning, s. 17-19.
- Thornberg, R. (2011). *Det sociala livet i skolan - Socialpsykologi för lärare*. Stockholm: Liber.
- Topping, K.J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6): 631-645.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. (Sid. 8-9).
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Wedel, N. (2018) *Kamratlärande*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik* (andra upplagan). Malmö; Gleerups utbildning AB.
- Workman, A & Vaughan, F. (2017). Peer Teaching and Learning in Art Education. *Art Education*. 70(3). 22-28. doi: 10.1080/00043125.2017.1286849

Bilagor

Bilaga 1. Samtyckesblankett

Samtyckesblankett

Samtycke till att delta i studien som kommer undersöka elevers erfarenheter och uppfattningar kring grupparbete och kamratlärande i bildämnet i högstadiet.

Syftet med studien är att genom intervjuer och analys få en uppfattning om hur läget i ser ut i den svenska skolan kring att interagera tillsammans för ett gemensamt lärande i bildämnet.

Till dig som deltar i studien:

Jag har skriftligen informerats om studien och samtycker till att delta.

Jag är medveten om att mitt deltagande är helt frivilligt och att jag kan avbryta mitt deltagande i studien utan att ange något skäl. Jag är medveten om att mitt namn inte kommer att publiceras.

Min underskrift nedan betyder att jag väljer att delta i studien, samt att resultatet kommer publiceras för att andra studenter ska kunna ta del av informationen och jag godkänner att Göteborgs universitet behandlar mina personuppgifter i enlighet gällande dataskyddslagstiftning och lämnad information:

Elevens underskrift.....

Namnförtydligande.....

Målsmans underskrift.....

Namnförtydligande.....

Ort och datum.....

Student: Rebecka Hagstedt (rebecka.hagstedt@gmail.com)

Samtyckesblankett

Studien kommer undersöka elevers erfarenheter och uppfattningar kring grupparbete och kamratlärande i bildämnet på högstadiet.

Syftet med artikeln är att genom intervjuer och analys få en uppfattning om hur läget i ser ut i den svenska skolan kring att interagera tillsammans för ett gemensamt lärande i bildämnet.

Till Rektor på skolan:

Jag har skriftligen informerats om studien och samtycker till att elever mellan 14-16 år blir intervjuade på skolan. Jag är medveten om att mitt namn eller elevernas namn inte kommer att publiceras.

Min underskrift nedan betyder att jag godkänner att eleverna på skolan deltar i studien, samt att resultatet kommer publiceras för att andra studenter ska kunna ta del av informationen och jag godkänner att Göteborgs universitet behandlar mina personuppgifter i enlighet gällande dataskyddslagstiftning och lämnad information:

Rektorns underskrift.....

Namnförtydligande.....

Skola.....

Ort och datum.....

Student: Rebecka Hagstedt (rebecka.hagstedt@gmail.com)