“Vad tror du om det här?”

En studie om hur gymnasieelever i bildämnet resonerar kring konstruktiv kritik samt hur roller och upplevd ämneskompetens påverkar

Namn: Katrine Lif
Program och ämne: Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan: bild, ett ämne med fördjupning

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

Nyckelord: Konstruktiv kritik, kritik, kamratrespons, anonym kamratrespons, bildämnet, gymnasieskolan, lärarkritik, relationer, ämneskompetens, feedback, återkoppling, småprat, spontana klassrumsinteraktioner

Abstract

This study asks how relationships affect how students deal with assessment. How the different roles of teacher, student who is a friend or not a friend and someone who knows the subject more or less than the student affect how the assessee receive assessment. The study takes place in Swedish upper secondary art education and answers how students reason about how different kinds of relationships affect receiving constructive criticism and to what degree it is part of the spontaneous interactions in the arts classroom. It does so through six focus group interviews in different schools and observations with two classes. The theoretical framework for the study is the sociocultural and social constructivist terms *the zone of proximal development*, *more knowledgeable other* and *scaffolding* through Vygotskij and Bruner as well as Aspelin and Persson's (2011) Relational Pedagogy. The findings show that relationships do affect the students' experience with critique, they prefer when the assessor is their teacher, a friend or someone they believe is more knowledgeable than themselves, but not exclusively. Most of the constructive criticism is offered from the teacher but the students themselves do offer spontaneous peer assessment as well, however mostly when asked.

Förord

Nu närmar jag mig slutet av utbildningen med stormsteg, jag vet inte riktigt hur det hände, och det är både med glädje och med sorg jag avslutar detta kapitel av livet. Den föreliggande studien är den andra i ett par som tillsammans handlar om olika delar av återkoppling, beröm och konstruktiv kritik, i form av spontana interaktioner i klassrummet. Denna, likt den förra, hade inte varit möjlig utan alla de otroligt fina elever som tillät mig att intervjua dem om deras erfarenheter, jag riktar ett stort tack till er! Jag vill också tacka de lärare och rektorer som varit en förutsättning för att jag fått kontakt med eleverna och som låtit lektionstid för eleverna gå till intervjuer och tack till de elever som lade sin fritid till att bli intervjuade. Jag vill också rikta ett stort tack till båda de lärare och de elever som blev observerade. Jag vill tacka mina föräldrar för sin genomläsning och de tankar de bidragit med från ett perspektiv utanför det utbildningsvetenskapliga. Avslutningsvis vill jag tacka min handledare för både goda råd och stöttning i processen.

Katrine Lif
18 maj 2026

Innehållsförteckning

1. Inledning **6**
2. Bakgrund **8**
2.1. Beröm i bildundervisningen **8**
2.2. Begreppsdefinitioner **10**
3. Syfte & frågeställningar **12**
4. Forskningsöversikt **13**
4.1. Kamratrespons **13**
4.1.1. Skillnad i ämneskompetens 14
4.2. Skillnader mellan lärarkritik och kamratrespons **14**
4.3. Anonymitet **16**
4.4. Normer **17**
4.5. Småprat **19**
5. Teori **20**
5.1. Sociokulturellt och socialkonstruktivistiskt perspektiv **20**
5.2. Relationell pedagogik **22**
6. Metod **27**
6.1. Pilotstudie **27**
6.2. Urval **28**
6.3. Fokusgruppsintervjuer **29**
6.4. Observationer **30**
6.5. Analysmetod **31**
6.6. Metoddiskussion **33**
6.7. Etik **35**
6.8. Tillförlitlighet **36**
7. Resultat **39**
7.1. Vad konstruktiv kritik är för något **39**
7.2. Mängd och situation **41**
7.2.1. Skillnader mellan ämnen 42
7.3. Konstruktiv kritik från lärare och elever **43**
7.4. Ämneskompetens och relationer **45**
7.4.1. Ämneskompetensens påverkan 45
7.4.2. Relationens påverkan 46
7.4.3. Svårigheter med relationen 47
7.4.4. När eleverna inte är vänner 48
7.5. Anonymitet **49**
7.6. Kamratrespons som uppgift **50**
7.7. Småpratet **50**
7.8. Resultatet i relation till teori **52**
7.8.1. Scaffolding och proximala utvecklingszonen 53

7.8.2. Mer kunnig annan och tillitsfulla relationer....54
7.8.3. Sam-varo och sam-verkan....55
7.8.4. Alienation....57
8. Diskussion....59
8.1. Syftet och vad elever gör med konstruktiv kritik....59
8.2. Mängd och kamratrespons som uppgift....60
8.3. Skillnader mellan konstruktiv kritik från olika personer....62
8.3.1. Lärare eller elever....62
8.3.2. Klasskamrater med större eller mindre upplevd ämneskompetens....65
8.3.3. Klasskompisar de har olika bra relation till....65
8.4. Förslag på vidare forskning....66
9. Referenser....67
Bilaga....72

1. Inledning

I skrivande stund pratar de svenska politikerna om att strama åt skolan. De vill återigen få slut på flummet och införa auktoritära principer, återgå till katederundervisning och införa strängare straff. Det ska vara tyst i klassrummen och eleverna ska gå på led. Det ska vara disciplin. Jag, som blivande bildlärare, tror inte på det av flera skäl.

Föreställ dig en bildlektion. Det är måndag morgon och eleverna kommer in i klassummet, under den aktuella lektionen är de mitt i ett längre projekt, läraren säger "fortsätt där ni är". Eleverna hämtar sitt material och sätter igång. De sitter och småpratar om vad som hände under helgen, vad som ska ske nästa lektion, om något prov, om minigolf eller något helt annat. För någon av eleverna går arbetet lite trögt och hen ber bordsgrannarna om hjälp. Läraren tar en runda och pratar med varje elev om var de är i sina processer. Vid ett av borden hamnar fokus på ett av elevernas arbeten, där eleven ser ut att kämpa med utförandet, någon säger "varför gör du inte såhär istället?" och visar med sitt eget material. En elev går förbi ett bord och ser en annan elevs arbete och ger en komplimang och frågar hur eleven har gjort något. Detta är exempel på hur småpratet i klassrummet kan se ut, innehållet handlar om lite allt möjligt men mycket av det innehåller också lärtillfällen. Det ges konstruktiv kritik mellan elever, likväl som för bildämnet helt irrelevanta saker. Jag tror att lärtillfällena har lättare att uppstå om eleverna redan är igång och pratar och att det är lättare att ge konstruktiv kritik då. Jag tror på småpratet. Jag tror att eleverna själva har oerhört mycket kunskap som de kan dela med sig av till varandra och jag intresserar mig för hur eleverna själva tänker kring att få ta del av den och hur de resonerar när olika personer med olika roller ger dem spontan konstruktiv kritik under skapandeprocessen.

I en bildsal finns vanligtvis mellan tio och trettio personer. Med min fiktiva berättelse har jag försökt illustrera att hjälp och konstruktiv kritik kan komma från vem som helst av dem. Det elever jobbar med i bildsalen, när det är skapande arbete, är ofta synligt för den som går förbi studieplatsen. Bara genom att kasta en blick är det möjligt att få en uppfattning om vad en elev arbetar med. I bildsalen finns därför stora möjligheter till spontana reaktioner från omgivningen, framförallt från de som sitter nära och kan följa processen på ett helt annat sätt än de som enbart rör sig förbi någon gång under loppet av en lektion. Genom de förutsättningarna har klasskamraterna som sitter närmast bättre förutsättningar än lärarna att

kunna se var eleven är och vad hen behöver hjälp med. För eleven skapar närheten också en möjlighet att snabbt få hjälp utan att behöva vänta eller förflytta sig.

När man pratar om kamratrespons i skolan pratar man ofta om konstruktiv kritik mellan klasskamrater som sker som en planerad uppgift (Black & Wiliam, 1998). Läraren parar ihop eleverna och ger dem i uppgift att ge respons på klasskompisars arbeten, vilket kan ske skriftligt eller muntligt. En typisk form av kamratrespons på gymnasiet är opponeringen av gymnasiearbeten men det kan också ske på betydligt mindre arbeten, såsom vanliga redovisningar eller en skrivuppgift. Generellt sett är det dock på uppmaning av läraren, men jag menar att kamratrespons kan vara mycket mer, jag vill inkludera all typ av respons på ett arbete som sker mellan kamrater i en skolkontext. Kamratrespons blir därmed ett paraplybegrepp som inte bara innehåller de planerade uppgifterna utan även småpratet om arbetet i bildsalen. Jag ser den konstruktiva kritik som sker i småpratet som en mer avslappnad och spontan typ av kamratrespons. Det är framförallt den som denna studie ämnar undersöka.

2. Bakgrund

I detta kapitel görs först en koppling till min förra uppsats. Genom den motiveras valet av fält. Kapitlet avslutas med definitioner av begreppen *feedback* eller *återkoppling*, *konstruktiv kritik*, *kamratrespons* samt *psykologisk säkerhet*.

2.1. Beröm i bildundervisningen

Feedback, eller återkoppling, består, eller kan bestå, av flera delar. En av de delarna är konstruktiv kritik, en annan är beröm. Mitt förra arbete, Lif (2025), handlar om beröm i bildundervisningen, den föreliggande om konstruktiv kritik, tillsammans utgör de min masteruppsats. I Lif (2025) gjordes en workshop och sedan intervjuades deltagarna i två klasser i fokusgruppsintervjuer där de berättade om sina erfarenheter från workshopen och allmänna upplevelser av att få beröm under skapandeprocessen. Deltagarna kom från två olika skolor, ett estetprogram och ett teknikprogram där de vid studiens tillfälle gick kursen gränssnittsdesign. Studien belyste hur elever beskriver att de påverkas av beröm, på vilket sätt det påverkar motivationen och lärandet samt när under skapandeprocessen de vill få beröm. Studien syftade också till att undersöka om beröm fungerar som positiv förstärkning. Studien kom fram till ett antal slutsatser:

Beröm kan stärka motivationen och självförtroendet och många elever uppskattar att få beröm, men för att det ska kunna ske behöver det vara oväntat och genuint. Många av eleverna upplever att det blir roligare att jobba då de får höra att de gör något bra, ett fåtal engagerar sig också för att få beröm. Det är dock viktigt att det uppfattas ärligt för att få den positiva effekten. Beröm som upplevs sarkastiskt som dessutom berör något eleven själv inte är nöjd med kan förvandla verket till ett misslyckande och kan för eleverna innebära ett tvång att fokusera på det den andra har nämnt. Eleverna i Lif (2025) säger att de blir gladare av att få beröm från klasskompisar än vad de blir från lärare eftersom de anser att läraren måste ge beröm.

Eleverna i Lif (2025) vill ha beröm i början av processen, som bekräftelse att de är på rätt väg, och då de är färdiga. Det beröm som kommer däremellan kan upplevas som stelt, eftersom verket inte är bra än, men det kan också vara uppskattat. Helst vill eleverna ha

beröm då de själva är nöjda med något. De är nöjda med mängden beröm de får från lärarna, om de får beröm för ofta kan det uppfattas som falskt.

Majoriteten av eleverna i Lif (2025) tycker om att få beröm, men de är också tydliga med att de väldigt gärna vill ha konstruktiv kritik. Samtidigt berättade de att det är lättare att få kritik om de också får höra att de gjort något bra. Enbart en elev i Lif (2025) uttrycker sig positivt till att få kritik utan beröm, men då enbart från en lärare. Eleverna i Lif (2025) bekräftar delvis Hattie och Timperley (2007) som skriver att för lärandet är beröm ineffektivt. För att öka lärandet krävs feedback som ger någon information om hur den som tar emot återkopplingen ska röra sig framåt i arbetet. Alltså när de får konstruktiv kritik. Samtidigt uttrycker eleverna i Lif (2025) att beröm kan stärka motivationen vilket kan innebära att de arbetar bättre, och hålla intresset längre, och därför lär sig mer. Eftersom eleverna föredrar att få konstruktiv kritik kommer jag nu undersöka det.

Eleverna i Lif (2025) gör en skillnad mellan att få beröm från lärare och elever och en av eleverna gör en skillnad mellan att få konstruktiv kritik från lärare och elever, hen säger att det är okej att få enbart konstruktiv kritik utan att samtidigt få beröm från en lärare men inte från en elev. Den nuvarande studien om konstruktiv kritik fokuserar på dessa skillnader, hur elever tänker då det kommer från olika personer, mellan lärare och elever och om det varierar mellan olika elever. Van Gennip, Segers och Tillema (2010) skriver att “interpersonal variables play a significant role in peer assessment settings and are of significant influence when we consider the perceived learning of students” (sid. 288). Det denna studie ämnar svara på är hur det påverkar, och speciellt hur det fungerar i en bildämneskontext, för att eleverna ska ha så stor nytta av den konstruktiva kritik de får som möjligt. För att undersöka det kommer jag även denna gång intervjua elever för att de själva ska kunna svara på *om* de upplever några skillnader mellan konstruktiv kritik från olika personer, och *hur* de upplever de skillnaderna. Liksom i Lif (2025) intresserar jag mig för det spontana samtalet i klassrummet, det som inte är planerat utan det som händer i stunden. För att fördjupa förståelsen för hur elever deltar i konstruktiv kritik i bildsalen kommer därför även observationer att göras.

2.2. Begreppsdefinitioner

Feedback, eller *återkoppling*, handlar i denna studie om konstruktiv kritik från olika personer såsom kommentarer på någon prestation, agerande eller förståelse. Det följer alltså väl med Hattie och Timperleys (2007) definition att "Feedback is information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, experience) regarding aspects of one's performance or understanding" (sid. 102). Black och Wiliam (1998) har en liknande definition, de menar att feedback kan vara "any information that is provided to the performer of any action about that performance" (sid. 53). Skillnaden mellan dessa och hur begreppet används i denna studie är att fokus här ligger på feedback från en annan person. Orden feedback och återkoppling kommer att användas som synonymer då de i undervisningssammanhang har samma betydelse.

Konstruktiv kritik är en del av feedback som innebär en typ av kritik. Fong, Schallert, Williams, Williamson, Warner, Lin och Kim (2018) definierar konstruktiv kritik som "feedback that evaluates students' work and productively guides them to greater learning and conceptual development" (sid. 44). Fong, tillsammans med Warner, Williams, Schallert, Chen, Williamson, och Lin (2016) menar att det ska ge förslag på förbättring. Baron (1988) har en vidare definition som inte enbart inkluderar skolan, han menar att konstruktiv kritik är "feedback that was specific, considerate, and did not attribute poor performance to internal causes" (sid. 199). Han särskiljer det från destruktiv kritik där ingen förbättringsmöjlighet finns eller erbjuds. I vardagligt tal har kritik, enligt svensk ordbok (2026), två definitioner: "angrepp (på någon eller något) genom påpekande av misstag eller felaktigheter" samt "värderande granskning av förtjänster och brister hos konstnärligt el. vetenskapligt verk eller dylikt". I vardagligt tal tolkas ofta ordet kritik som den första definitionen, som något negativt, ett angrepp. I denna studie menas den senare definitionen. För kritik som också ger förslag på förbättringsmöjligheter används begreppet konstruktiv kritik. Ordet konstruktiv läggs ofta till oavsett hur tydliga förslagen är för att särskilja den från den mer negativa betydelsen. I denna studie kommer kritik och konstruktiv kritik användas omväxlande.

Återkoppling mellan elever har många namn. På svenska används begreppen kamratrespons, kamratbedömning och kamratvärdering. På engelska finns ännu fler begrepp, de vanligaste är peer assessment och peer feedback men även bland annat peer grading, peer editing, peer evaluation, peer critique, peer rating, peer review, peer tutoring, peer response och peer

learning (t. ex. Panadero & Alqasaab, 2019; Chang, 2016; Sivenbring, 2017). Många av termerna är likartade och flera används i stort sett synonymt med varandra medan andra har större skillnader. Mellan elever kan återkoppling vara både summativ, alltså med en siffra eller ett betyg, och formativ bedömning, det vill säga bedömning genom kommentarer för att främja lärandet. Chang (2016) menar att några av begreppen associeras mer med det ena eller det andra.

Den mest väletablerade definitionen av peer assessment är den som Topping (1998) gör, han skriver att peer assessment är "an arrangement in which individuals consider the amount, level, value, worth, quality or success of the products or outcomes of learning of peers of similar status" (sid. 250). I en senare studie definierar han peer learning som att eleverna hjälper varandra genom att definiera det som "the acquisition of knowledge and skill through active helping and supporting among equals or matched companions" (Topping, 2005, sid. 631). Jag relaterar till båda dessa definitioner: det är en pedagogisk praktik i vilken en jämbördig kamrat bedömer den andres prestation (Topping, 1998) och ett stöttande för att hjälpa kamrater komma vidare (Topping, 2005). I denna studie används begreppet *kamratrespons*, studien fokuserar på den som sker i formativt syfte under arbetets gång men vid de tillfällen elever ger exempel på när det skett på ett färdigt arbete används samma begrepp.

Psykologisk säkerhet är enligt Edmondson (1998) "a shared belief held by members of a team that the team is safe for interpersonal risk taking" (sid. 350). För att koppla det till kamratrespons innebär det att eleverna känner sig trygga att berätta vad de tycker och tänker utan att vara rädda för att gruppen ska vända sig emot dem.

3. Syfte & frågeställningar

Syftet med studien är att belysa hur gymnasieelever i bildämnet resonerar kring att få konstruktiv kritik under skapandeprocessen och hur olika typer av relationer och varierande ämneskompetens påverkar det. Därutöver ämnar studien undersöka hur klassrumsinteraktion i bildämnet kan se ut samt i vilken utsträckning och på vilket sätt den består av konstruktiv kritik.

- På vilka sätt resonerar gymnasieelever kring konstruktiv kritik?
- Vilken skillnad beskriver eleverna finns när konstruktiv kritik kommer från:
    - lärare eller elever,
    - klasskompisar de upplever ha större eller mindre ämneskompetens än de själva eller
    - klasskompisar de har olika bra relation till?
- I vilken utsträckning och på vilka sätt deltar gymnasieelever i bildämnet i konstruktiv kritik?

4. Forskningsöversikt

Forskning som precis motsvarar forskningsfältet har inte gått att finna, därav består urvalet av forskning som berör olika delar. De elva studierna handlar om återkoppling, konstruktiv kritik eller kamratrespons på något sätt, av dem undersöker fyra elever på gymnasiet och två är i en bildkontext. Tillsammans ger de inkluderande studierna en överblick av forskningsfältet. Jag har valt att dela upp följande kapitel i fem teman, det första handlar om *kamratrespons* och har underrubriken *skillnad i ämneskompetens.* Det andra handlar om *skillnader mellan lärarkritik och kamratrespons*, det tredje om *anonymitet* och det fjärde om *normer.* Kapitlet avslutas med att presentera forskning om *småprat.*

4.1. Kamratrespons

Nicholls-Ali (2026) är bildlärare vid en high-school i södra Kalifornien i USA som i sin egen undervisning undersöker strategier för att implementera kamratrespons i bild. Inför studien upplevde hon att eleverna ofta frågade henne om deras arbeten var bra nog, detta var något hon ville utveckla samtalet ifrån. Hon ville då få eleverna att prata mer med varandra då hon menar att kamratrespons kan stärka eleverna och få dem att se sig själva som kompetenta guider för varandra. Enligt hennes erfarenhet upplevde eleverna svårigheter med att delta i kamratrespons, de var oroliga att få allt för hård kritik och de var osäkra kring hur de skulle formulera kritiken så att vad de tänkte skulle nå fram. För att utveckla kamratresponsen i klassrummet provade hon att implementera ett antal modeller för kamratrespons. I en av modellerna bad hon eleverna ge varandra feedback i form av att först ge beröm, sedan ett förslag på ett utvecklingsområde och till sist en fråga om något de inte förstod. Efter att ha provat en gång modellerade hon för att eleverna verkligen skulle förstå hur de skulle göra vilket gav mer engagerade och djupare samtal. Därefter utvärderade hon hur väl det fungerade genom intervjuer och diskussioner med eleverna, enkäter, observationer och analyser av elevernas arbeten. Hon kommer fram till att det är viktigt att undervisa om hur kamratrespons ska genomföras och att då modellera vänlighet. En svårighet i arbetet var att eleverna tolkade kritik på konstverken som kritik mot dem som personer, vilket innebar att hon även behövde lära eleverna separera sig själva från sina konstverk. När eleverna hade arbetat med modellerna engagerade de sig mer i spontan kamratrespons och började fråga varandra “vad ska jag prova nästa gång?” istället för “är det här bra nog?”, hon upplevde

också att de genom att engagera sig i kamratrespons skapade bättre konstverk (Nicholls-Ali, 2026).

4.1.1. Skillnad i ämneskompetens

Aben, Timmermans, Dingyloudi, Lara och Strijbos (2022) finner i sin studie att skillnad i skattad ämneskompetens påverkar hur sannolikt det är att elever genomför den feedback de får från andra elever. För att undersöka det bad forskarna 238 elever, i 10e klass i nederländska skolor, skriva argumenterande texter i ämnet nederländska. De bad också eleverna svara på enkäter där de bland annat fick skatta hur de upplevde varje klasskamrats skrivförmåga i förhållande till sin egen. Lektionen därefter skrev de kamratrespons på en klasskamrats text och blev ombedda att döpa filen till deras namn. Mellan lektionerna hade forskarna skrivit feedback på elevernas arbeten så att varje elev skulle få likvärdig feedback. De gav varje elev 14 kommentarer varav fyra bestod av mindre språkliga förslag på exempelvis stavfel eller grammatiska fel, sex var stilmässiga förlag som handlade om ordval eller formuleringar och fyra var större förslag om exempelvis hur lätt texten var att förstå, hur väl argumenten fungerade eller förslag på annan styckesstruktur. Forskarna ersatte elevernas feedback till denna och det var sedan den de delade ut till eleverna. Filerna hade de döpt till namnet på en klasskamrat som för hälften av eleverna hade högre och för hälften lägre skattad skrivförmåga. Därefter modifierade eleverna sina texter utifrån den feedback de fått. Aben m. fl. (2022) fann då att skillnaden i hur många förslag som implementerades varierade. För de mindre språkliga kraven genomfördes majoriteten oavsett om eleverna trodde att förslaget kom från någon de ansåg att ha bättre eller sämre skrivförmåga. För de större förslagen genomfördes en minoritet och även här var skillnaden mellan vem det kom från liten. Gällande förslagen på stil däremot var skillnaden större, där genomförde eleverna betydligt fler förslag när de trodde att det kom från någon de ansåg ha bättre skrivförmåga än de själva och betydligt mindre från de med lägre skrivförmåga. Forskarna har en hypotes att resultatet beror på mängden arbete det skulle innebära att göra förändringen, och att ansträngningen för stilförslagen skulle vara medelstor.

4.2. Skillnader mellan lärarkritik och kamratrespons

Hovardas, Tsivitanidou och Zacharias (2014) studerar hur 28 elever, i årskurs sju på en cyprisk skola i ämnet naturkunskap, hanterar feedback från klasskamrater och lärare. Eleverna fick i uppgift att parvis genomföra en uppgift och sedan ge ett annat par anonym

feedback utifrån ett antal kriterier i en digital lärmiljö. Samtliga elever hade tidigare erfarenhet av att ge kamratrespons och de hade gemensamt kommit fram till kriterierna mot vilka de skulle bedöma varandras arbeten. Utöver att de gav varandra kamratrespons fick eleverna också feedback från en lärare utifrån samma kriterier. Genom den digitala lärmiljön kunde forskarna se hur lång tid eleverna ägnade åt återkopplingen och hur många gånger de öppnade någon kommentar. Utöver att mäta den skillnaden och vilka ändringar eleverna genomförde av kommentarerna, fick eleverna en enkät där de fick svara på hur de upplevde användbarheten av kamratrespons respektive feedback från en lärare. Hovardas m. fl. (2014) finner att ungefär 28% av eleverna övervägde att använda den feedback de fick från klasskamrater, medan 67% övervägde att använda lärarens. De fann också att eleverna ägnade fem gånger så lång tid åt den feedback de får från lärare och tittade tillbaka på den tre gånger så många gånger jämfört med den de fått från klasskamraterna, men samtliga elever läste kommentarer från båda. De finner att nästan all kamratrespons och en stor andel av lärarnas kommentarer var positiva. De finner också att lärarna i större uträckning (ca 75%) än eleverna (ca 25%) ger förslag på förbättringar och att de lägger mer vikt vid förmågor och oftare motiverar sina omdömen. När lärarens och kamraternas respons uppmanar eleverna till att göra samma förändring ökar sannolikheten att förslagen implementeras i arbetena i studien.

Lopera-Oquendo, Lipnevich, Tomazin, Máñez, León och Beatson (2025) undersöker studenters inställning till motstridiga kommentarer från lärare och medstudenter. De gör detta i en internationell enkätstudie med 753 eftergymnasiala studenter från Spanien, Nya Zeeland och USA. När studenterna skulle svara på enkäten uppmanades de att föreställa sig en situation i vilken de fick återkoppling från sin lärare och en av deras smartaste medstudenter. De fick sedan exempel på kommentarer där den ena var ett positivt omdöme utan några förslag på förbättringsområden och den andra ett antal förslag på hur de kunde förbättra arbetet uttryckt utan något värderande omdöme. Hälften av studenternas enkäter berättade att det positiva omdömet kom från läraren och förbättringspotentialerna från klasskamraterna och hälften tvärtom. De fann att studenterna ansåg konstruktiv kritik mer hjälpsamt och användbart. När det var läraren som stod för den kommentaren tyckte nästan alla att den var bättre. När det däremot var klasskamraten som stod för kritiken föredrog enbart ungefär hälften den kommentaren. De finner också att studenterna upplever negativa känslor från förslag på förbättringsområden än från positiva kommentarer, men även detta skiljer sig från vem det kommer. 29% av studenterna uttryckte att de till och med blev nedstämda av förslag

på förbättringar från medstudenter, vilket kan bero på att de är mer vana att få det från lärare och anser lärarna vara auktoriteter och eftersom de enligt forskarna sannolikt har mindre tillit till medstudenternas omdöme. Lopera-Oquendo m. fl. (2025) menar att då studenterna är mer vana vid att få feedback värderar de den högre och finner den mer användbar.

Edström (2008) intervjuar tio studenter i fri konst vid ett svenskt universitet, en gång i slutet av första året, en gång i början av fjärde året och en gång just innan examen, om deras upplevelser av ateljésamtal. Ateljésamtalen är till för att de ska få feedback på sina arbeten och de ska då själva kontakta valfri handledare för enskilda samtal vid en tid som passar dem. Studenterna lägger stor vikt vid dessa samtal. Vem de väljer att kontakta är ett viktigt val, studenterna i Edström (2008) berättar att en bra handledare är någon som respekterar och fokuserar på arbetet och lyssnar utan att försöka övertyga studenten om att handledarens eget arbetssätt är det bästa. Studenterna i Edström (2008) nämner också att en bra handledare är någon vars konst de ser upp till och kan relatera, tekniskt eller konstnärligt, till. En handledare kan ha stor påverkan på arbetet, vilket kan vara både bra och dåligt, de påverkar dem åt olika håll, de får idéer som de väljer huruvida de ska genomföra eller inte. Är det för många olika personer som kommer med lika många idéer kan det innebära en svårighet, en student uttrycker att hen omedvetet försöker göra alla till lags eftersom hen ser upp till handledarna men att det gör verket spretigt. De ber också klasskamrater och vänner om feedback för att få en uppfattning om huruvida deras verk lyckas förmedla vad de tänkt.

4.3. Anonymitet

Panadero och Alqassab (2019) gör en forskningsöversikt där de undersöker vilken effekt anonymitet har på kamratrespons för olika variabler som prestation, innehåll, sociala aspekter och elevers upplevelser. Studierna i forskningsöversikten är gjorda i USA, Kina, Belgien och Turkiet och har anonymitet som egen variabel och innehåller empiriska resultat gällande anonymitet i förhållande till utfallsvariabler samt har en kontrollgrupp. De har genomförts i formella lärandesituationer och de är publicerade på engelska samt har genomgått peer-review. Forskarna har analyserat artiklarna genom att tolka huruvida resultaten visade positiva eller negativa effekter på de variabler de undersökt.

Panadero och Alqassab (2019) finner att anonymitet kan ha en positiv effekt på sociala faktorer. För de som ger kamratrespons innebär anonymiteten aningen mindre grupptryck,

rädsla för ogillande och en allmänt mer bekväm situation. För de som får anonym kamratrespons däremot bidrar det till en negativ bild av kritikern och mindre psykologisk säkerhet, alltså en inom gruppen delad känsla av att kunna ta sociala risker (se definition sid. 11). Panadero och Alqassab (2019) menar att en fördel med anonymitet är att studenter som ger feedback anonymt framför andra och ofta mer kritiska aspekter, sannolikt eftersom de inte är rädda för att det ska komma tillbaka till dem och påverka dem socialt. De ser också en svag effekt av att elever presterar bättre när kamratrespons är anonym. De tror dock inte att anonymitet hindrar mottagaren av feedback att fundera över vem det kommer ifrån och menar att människor är mer benägna att lita på någon de känner än någon vars kompetensnivå de gissat sig till.

4.4. Normer

Grönlunds (2011) avhandling undersöker hur fem lärare praktiserar återkoppling i ämnet samhällskunskap i svensk gymnasieskola. Studien är gjord som en fallstudie där hon besökt lärarna och gjort observationer och intervjuer samt samlat bedömda och kommenterade elevuppgifter. Hon finner en berömmarkultur inom återkoppling som säger att återkoppling huvudsakligen ska vara berömmande och uppmuntrande. Att det är viktigt för eleverna att lyfta det de gjort bra. Negativa kommentarer eller kritik ska ges på ett inlindat, förmildrande sätt för att eleverna inte ska bli besvikna. Svaga prestationer ska slätas över eftersom de anses skamliga och behandlas därför diskret. Hon upptäcker att lärarna är bra på att ge beröm och mindre bra på att ge kritik. Lärarna i studien finner det också svårt att få eleverna att delta i kamratrespons eftersom de upplever att eleverna inte alltid vågar berätta vad de tycker.

Genom att göra elva observationer studerar Persson Thunqvist (2012) hur sociala interaktioner påverkar oppositionsseminarier vid det som idag kallas gymnasiearbete i svensk gymnasieskola. Han finner att seminarierna innebär ett socialt dilemma för eleverna då de är tvingade att kritisera varandras arbeten. Det ger sig uttryck i att eleverna undviker att diskutera utvecklingspotentialer, att de sällan svarar på kritik och istället bara håller med. Det är lärarna som tar rollen att tvinga igenom dessa delar. Lärarna i sin roll som lärare kan framföra rak kritik mot gymnasiearbetena medan eleverna förväntas vara snälla, respektfulla och artiga mot varandra. Oppositionen bör ses som ett lärtillfälle men det blir konstigt för eleverna att framföra förslag på hur arbetet kan bli bättre när det samtidigt är en avslutande aktivitet.

Gray (2013) intervjuar fyra masterstudenter i Human–Computer Interaction - Design vid ett universitet i USA om hur informell kritik bidrar till deras tänkande och omdöme i design. Varje student intervjuas tre gånger varav en tillsammans med en av de andra deltagarna. Studien ökar förståelsen för hur informell kritik påverkas av de sociala normer som finns både på individ- och gruppnivå i en designstudio. Studenterna har erfarenhet av att ge och få kritik i många olika situationer, både under och utanför lektionstid, och samtliga studenter har erfarenhet av att delta i konstruktiv kritik i grupp initierat av läraren i klassrummet. De menar att det upplevs på olika sätt på de olika platserna och de olika situationerna. En av dem sparar den hårda kritiken till klassrummet och uttrycker att det är där man förväntar sig att få kritik men att hon också i stor utsträckning diskuterar arbeten även utanför klassrummet. En annan student uttrycker att den förväntan som finns på att ge kritik i klassrummet, att den blir mer formell genom att ske i klassrummet med en professor närvarande, och han upplever då att kritiken minskar i värde. Han upplever att han ger och får kritik enbart för ett betyg och inte för att förbättra arbetet. Konstruktiv kritik kan också ske vid olika tillfällen, i det avseendet har studenterna i fri konst i Edströms (2008) studie om ateljésamtal olika åsikter, några vill prata först när konstverket är klart medan andra finner det meningslöst att prata då eftersom de redan är färdiga och vill hellre få feedback innan alla beslut är tagna.

Mycket av kritiken i Grays (2013) studie uppfattas av masterstudenterna som subjektiv, vilket de också uppskattar. En av dem uttrycker att kritik lika mycket handlar om att ställa frågor som att uttrycka åsikter. En annan ser det som en synergisk process där idéer man inte visste att man hade kommer fram och att det alltid handlar om att få olika perspektiv vilka alltid är påverkade av olika individers olika erfarenheter.

För att få feedback på sina arbeten kan studenterna i Gray (2013) välja om de vill be en kurskamrat eller en professor, och de har olika resonemang för vem de väljer att kontakta i olika situationer. En menar att medstudenterna har bättre insikt i var i processen de är vilket innebär att de får mer riktad respons från någon de arbetar nära. En annan däremot poängterar professorernas större kompetens, att de ofta med enkelhet kan identifiera grundläggande brister och att hon alltid går därifrån med ett helt nytt perspektiv på sitt arbete. De beskriver också hur de, utöver kurskamrater, också pratar med studenter på andra program.

4.5. Småprat

Wood och Kalinec (2011) studerar småpratet i klassrummet, hur mycket som är uppgiftsrelaterat och hur mycket som berör annat. Materialet kommer från en större studie och består av en filminspelning av en grupp på tre fjärdeklassare som tillsammans löser uppgifter i matematik i en skola i USA. Uppgiften består av att de ska räkna ut arean av rätvinkliga trianglar i ett rutnät genom att klippa ut dem. Wood och Kalinec (2011) finner att när elever undervisar andra elever intar de rollerna elev, som ska lära sig, eller lärare, som stöttar eller instruerar. De finner också att lite mindre än hälften av uttalandena under arbetet med uppgiften handlar om uppgiften, 45%, och ungefär hälften handlar om annat, 51%. Men trots att inte mer än hälften av samtalet rör uppgiften och av det ca 10% om matematisk förståelse, varav resten mest innehåller instruktioner på hur de ska skriva och klippa, lyckas den elev som intar rollen som elev lära sig något.

5. Teori

Studien vilar på två olika teoretiska perspektiv. Kapitlet inleds med beskrivning av ett sociokulturellt och socialkonstruktivistiskt perspektiv i vars teorier ämnet är sprunget. Därefter presenteras relationell pedagogik vilket är den teori resultatet tolkas genom.

5.1. Sociokulturellt och socialkonstruktivistiskt perspektiv

För att förstå värdet i konstruktiv kritik och återkoppling som sker kontinuerligt i stunden samt varför det är viktigt, kan det förklaras genom tre begrepp: *mer kunnig annan*, *den proximala utvecklingszonen* och *scaffolding*. En förgrundsgestalt inom det sociokulturella perspektivet och bakom begreppet den proximala utvecklingszonen är Vygotskij, som levde och verkade under tidigt 1900-tal i Sovjetunionen. Han refererar till västerländsk forskning men hans texter publicerades inte utanför sovjet förrän på 1960-talet. Texten om den proximala utvecklinszonen publicerades för första gången strax efter hans död 1935 i en essäsamling (Jolm-Steiner, Cole, Souberman & Scribner, 1978). Socialkonstruktivisten Jerome Bruner (1962) skrev introduktionen till den första engelska översättningen av Vygotskijs *Thought and Language*. Han vidareutvecklade sedan Vygotskijs teori och myntade begreppet scaffolding (Wright, 2018)

.

Denna studie handlar om konstruktiv kritik från olika personer, det vill säga från lärare och från andra elever. Lärare, vuxen och mer kapabel kamrat, i Vygotskij (1978), samt vuxen, handledare och expert, i Wood, Bruner och Ross (1976), är personer som i Vygotskij (1978) och Wood m. fl. (1976) hjälper barnet, eller eleven, att lära sig nya saker. Ett idag etablerat samlingsnamn för dem är *mer kunnig annan*, men varken Vygotskij (1978) eller Wood m. fl. (1976) använder det begreppet. För att eleven ska kunna lära sig det den mer kunnige annan lär ut måste det dock enligt Vygotskij (1978) ske inom något han kallar den proximala utvecklingszonen.

Konceptet den proximala utvecklingszonen utvecklades av Vygotskij (1976) som en reaktion mot att Jean Piaget och andra som undersökte barns utvecklingsnivå enbart fokuserade på den kunskap eleven har eller det steg i utvecklingen eleven befinner sig i när ett kunskapstest görs och att resultatet därifrån skulle bestämma elevens kapacitet för lärande och fortsatt

utveckling. Vygotskij menar istället att vi måste hitta åtminstone två utvecklingsnivåer. Den första avgör vad eleven ensam kan åstadkomma, och den andra vad eleven kan åstadkomma med hjälp av en lärare, eller mer kunnig annan, som stöttar med ledande frågor, demonstrationer eller genom att initiera svaret. Han säger att det senare steget, som bestämmer elevens potential, är mer avgörande för elevens utvecklingsnivå än det första. Avståndet mellan dessa nivåer är något han kallar den proximala utvecklingszonen. Han menar att skolan bör vara mindre intresserad av vad eleven kan göra självständigt just nu och mer intresserad av vad eleven kommer kunna göra självständigt senare, eftersom själva poängen med lärande är det människan tar med sig från undervisningen. Undervisningen måste därför ligga inom den proximala utvecklingszonen så att barnet lär sig något. Om den nya kunskapen som barnet ska lära sig är för långt utanför dess nuvarande förståelse, alltså bortom den proximala utvecklingszonen, spelar det ingen roll hur mycket hjälp eleven får, hen kommer inte kunna lära sig det ändå. När så är fallet måste stoffet brytas ner av en mer kunnig annan och undervisas om i mindre steg så barnet successivt lär sig och utvecklas vilket innebär att den bortre gränsen för den proximala utvecklingszonen successivt flyttas närmare kunskapen som inledningsvis är alldeles för långt bort.

Den stöttning den lärande får i den proximala utvecklingszonen av en mer kunnig annan benämndes av Jerome Bruner i Wood, Bruner och Ross (1976) *scaffolding*. Precis som Vygotskij vänder sig Wood m. fl. (1976) mot att lärandet av färdigheter och problemlösning ska ske individuellt, utan hjälp, eller med enbart modellering eller imitation i de fall en social kontext involveras, de menar att stöttningen behöver innehålla mer och genomföras inom den proximala utvecklingszonen. Vygotskij (1999; 1978) förklarar att imitation i form av kopiering enbart fungerar för viss typ av lärande, så fort lärandet kräver abstrakt tänkande krävs även förståelse. Att enbart kopiera exempelvis lösningen av en svår matematisk formel leder inte nödvändigtvis till förståelse. Han menar att den lärande inte lär sig det abstrakta tänkande som förståelsen innebär och att barnet därför inte kommer kunna lösa ett annorlunda men snarlikt problem.

Wood m. fl. (1976) menar att det är mycket mer effektivt att undervisa genom att en mer kunnig annan kontrollerar de element som inledningsvis är utanför den lärandes kapacitet, och istället låter den lärande koncentrera sig på de delar som hen är kapabel till att genomföra. När undervisningen sker på detta sätt leder det till att den lärande får en förståelse för hur delarna hänger samman. Den modell för stöttning som Wood m. fl. (1976) tar fram

och kallar scaffolding innebär att en mer kunnig annan tolkar och visar avvikelser, minskar antalet alternativa vägar framåt och modellerar genom att handfast visa hur den lärande kan eller ska gå tillväga. Handledaren har också i uppgift att hålla kvar intresset hos den lärande för aktiviteten och minska dennes frustration. Denna typ av stöttning har stora likheter med konstruktiv kritik i det att förslagen i konstruktiv kritik leder till att den lärande får hjälp att hitta olika vägar att nå ett önskat resultat och alternativa lösningar på sitt arbete.

Scaffolding kräver att den lärande med hjälp av någon annan kan förstå vad den gör och var den är på väg, annars lär den sig inte det som lärs ut, och annars menar Wood m. fl. (1976) att feedback är meningslöst. Enligt Wood m. fl. (1976) sker scaffolding vanligtvis när den lärande kan känna igen lösningen på ett problem men att hen ännu inte känner till stegen för att ta sig dit. Det innebär dock inte att allt lärande sker då lösningen redan är känd, en del i att komma dit kan också vara att prova sig fram och på så sätt upptäcka vad som kan vara möjligt, både som steg för att nå ett resultat men också för att upptäcka vilka resultat som kan vara möjliga. För att beskriva det använder Wood m. fl. (1976) ordet serendipity, alltså lyckosamma slumpmässiga upptäckter.

5.2. Relationell pedagogik

Relationell pedagogik, som benämning på en teori, utvecklades av den svenska forskaren Jonas Aspelin tillsammans med kollegan Sven Persson. I den relationella pedagogiken, liksom i det sociokulturella perspektivet och socialkonstruktivismen, sätts de mellanmänskliga aspekterna i centrum för allt lärande. Samtliga menar att det är i interaktionen med omvärlden som lärandet sker, och att det sker bäst tillsammans med någon mer kunnig. För att interaktionen ska kunna ske måste det finnas en relation, och för att det ska vara meningsfullt måste relationen innefatta individer som är öppna inför varandra och släpper in varandra som de är och inte enbart förhåller sig till varandra utifrån förutfattade meningar. Det är där den relationella pedagogiken tar sitt avstamp.

En annan tidigare teori som sätter det mellanmänskliga, alltså relationerna, i centrum för pedagogik är den amerikanska Nel Noddings (1992) omsorgspedagogik. Det är en av de teorier Aspelin och Persson (2011) använder som exempel på hur relationell pedagogik kan se ut. Omsorgspedagogik handlar om att undervisning i första hand bör fostra omsorgsfulla människor och stötta dem till att hitta genuina intressen för, och bry sig om, omvärlden.

Noddings (1992) menar att det sker genom att läraren förhåller sig till eleverna som individer, och att omsorgsfulla lärare är en förutsättning för det genom att modellera omsorg. Men det kräver också att eleverna tar emot omsorgen och tolkar det som att lärarna bryr sig om dem. En förutsättning för omsorgen är uppmärksamhet, att se, höra eller känna vad den andra personen vill förmedla, att lyssna på den andras behov. Noddings (1992) menar också att omsorg uttrycks på olika sätt för olika individer eftersom de behöver olika saker.

Inför att boken *Om relationell pedagogik* publicerades 2011 befann sig svensk skola i förändring. Svenska ungdomar presterade allt sämre i de internationella testerna och politikerna gav Skolverket i uppdrag att ta fram en ny läroplan som skulle ta bort "flummet" ur skolan och istället fokusera på att förmedla kunskaper. Just detta fokus på *enbart* kunskapsutveckling är något Aspelin och Persson (2011) vänder sig mot, de menar att skolans egentliga uppdrag är att fostra demokratiska samhällsmedborgare. I det ingår inte *bara* förmedlande av kunskapsstoff, vilket de fortfarande ser som skolans huvudsakliga uppgift, utan de ser till elevens hela utveckling som relationella varelser, de menar att det inte går att separera skolans kunskapsuppdrag från det sociala uppdraget. Den relationella pedagogiken sätter relationen mellan läraren och eleven som individ i centrum till skillnad från det i samhället dominerande synsättet att fokusera på relationen mellan läraren och enbart elevens lärande. Den relationella pedagogiken handlar om att vara öppen för en annan människa, att ta till dig det den har att komma med, vilket är en förutsättning för att ta emot konstruktiv kritik.

Aspelin och Persson (2011) menar att allt lärande och utveckling sker i relationen, i mötet mellan människor och i mötet med omvärlden. Mötet kan vara med ett *subjekt*, alltså en annan människa eller med ett *objekt*, alltså exempelvis idéer, texter, naturen och så vidare, utöver det har människan också en relation till *relationen* som sådan. Även om en annan människa alltid är ett subjekt är det inte alltid den möts som ett subjekt. Då den andra människan inte möts så som den är, i den stunden, utan som en representation av en förutfattad bild, möts den i större utsträckning som ett objekt, som idén av vad den personen är. Aspelin och Persson (2011) diskuterar detta genom tre begrepp: *sam-varo*, *sam-verkan* och *alienation.* Det är de begrepp som resultatet av denna undersökning huvudsakligen kommer att tolkas genom.

Sam-varo, är när människor möts som subjekt, när interaktionen sker utan något annat syfte än relationen. I sam-varo tar man verkligen in det den andra har att förmedla utan att filtrera det genom det man redan vet om personen. I sam-varo slutar individerna fokusera på och anpassa sig utifrån det de redan vet om den andra och fokuserar istället på det som finns framför dem. Det man sänder ut är också en ärlig bild av sig själv, man försöker inte gömma sina känslor eller dölja vem man själv är i den stunden, det kan handla om känslan av att någon ser igenom, eller förbi, fasaden och att acceptera det och öppna upp. Sam-varo sker i relationen, det uppnås inte förrän båda individerna är genuina och öppna inför varandra på detta vis. Sam-varo är inget man lever i, det är ögonblick av klarhet, av att verkligen se den andra och att känna sig bli sedd. Av den anledningen förstår jag sam-varo som det som gör relationer och kanske även livet meningsfullt, och att människor därför söker det. Sam-varo handlar inte egentligen om kommunikation utan om ett varande, i ontologisk bemärkelse, alltså "att vara någon tillsammans med någon annan" (Aspelin & Persson, 2011, sid. 90). Samtidigt föreställer jag mig att sam-varo ofta sker i kommunikation, men att det inte enbart är det som sägs som blir förmedlat genom sam-varo. Det handlar om att se och känna vad den andra personen behöver och vad den andra personen menar. Samt att det som blir förmedlat tas emot utan att filtreras genom erfarenheterna av den personen vilket är varför begreppet fungerar som ett verktyg att tolka konstruktiv kritik genom. Det krävs möten av sam-varo för att utbildning ska vara meningsfull. Möjligheten att ingå i sam-varo påverkas dock av vissa faktorer, det är exempelvis lättare om individerna känner varandra sen tidigare och har liknande referensramar samt om undervisningsstoffet är relevant (Aspelin & Persson, 2011).

Sam-verkan är i många avseenden motsatsen till sam-varo. Där sam-varo handlar om att vara öppen och uppmärksam på den andra behöver individerna i sam-verkan inte vara det. I sam-verkan möts den andra personen snarare som ett objekt, utifrån förkunskaper om vem den personen är, alltså utifrån idén eller minnet av personen, och inte som personen är i just den stund mötet äger rum. Individen ser den andra utifrån det som redan är känt om just den personen eller utifrån tidigare erfarenheter av personer med liknande egenskaper och anpassar sitt agerande utifrån det. Sam-verkan är den typ av interaktion som sker mest. Det handlar mer om att kommunicera och förmedla något, och det görs på ett sätt som följer samhälleliga normer. Där sam-varo handlar om att vara handlar sam-verkan om att göra. Det är ett medvetet agerande mot ett externt mål, vilket kan vara individuellt eller gemensamt. Det är förutsägbart och därför inte lika känslomässigt ansträngande. I vanliga sociala situationer sker ett växlande mellan dessa båda former, varav majoriteten av tiden spenderas i

sam-verkan. Sam-verkan kan leda till sam-varo, likaså kan det motsatta ske. Jag tror att interaktioner ofta kan handla om att i ögonblick av sam-varo se vad den andra behöver för att sedan i sam-verkan försöka förmedla det. Aspelin och Persson (2011) menar att om sam-verkandet är för distanserat från individerna, utifrån för många regler och normer, kan det dock motverka att sam-varo uppstår.

Alienation riskerar att uppstå när individen aldrig får möjlighet att uppleva sam-varo. Alienation är ett vedertaget begrepp, och Aspelin och Persson (2011) refererar till bland annat Erich Fromm (1991; 1982; 1976) och Kenneth Gergen (2009) i sitt resonemang. Beskrivningen är min tolkning av hur Aspelin och Persson (2011) utifrån dem förstår och använder alienationsbegreppet i relationell pedagogik. Eftersom sam-varo krävs för att utbildning ska kännas meningsfull, och eftersom alienation är frånvaron av sam-varo, är alienation ett stort problem.

Att aldrig få känna sig sedd och knyta an till en annan människa utan att hela tiden känna sig distanserad innebär att människor tappar kontakten med andra människor och börjar misstro dem, och hela världen. Det innebär en konstant oro för att andra människor ska skada eller förstöra för dem, vilket innebär att individen konstant är orolig över hur den uppfattas av andra, enligt Aspelin och Perssons (2011) tolkning av Gergen (2009). Det leder till att individen börjar jämföra sig med andra för att höja sig själv vilket i längden skapar ett väldigt individualistiskt samhälle, utifrån Aspelin och Perssons (2011) tolkning av Gergen (2009). I sammanfattningen av Aspelin och Perssons (2011) tolkning av Fromm (1991; 1982; 1976) menar de att alienation innebär att individen blir ett objekt för sig själv genom att individen anpassar sig för att passa in i omgivningen och hanterar därför sig själv och andra som medel för externa mål. Det tillsammans med Aspelin och Perssons (2011) tolkning av Gergen (2009) förstår jag som att individen, för att inte riskera att bli skadad, iklär sig en roll för omgivningens skull. Människan ser då relationen som ett verktyg snarare än som ett mål vilket aktivt motverkar sam-varo eftersom det göder misstro.

Jag förstår alienation som något som kan ske i sam-verkan, det är inte en interaktionsform utan snarare en känsla hos individen, en inställning till sig själv och omvärlden. Jag ser inte nödvändigtvis alienation som något statiskt, något individen alltid är i med alla människor utan något som kan uppstå i vissa relationer, eller interaktioner, men inte nödvändigtvis i alla. Det kan också vara något konstant men då är det ett mycket större problem och det är inget

denna studie kommer att fokusera på. Alienation är ett viktigt begrepp för studien; för om individer misstror varandra kommer de att tolka konstruktiv kritik som destruktiv kritik, ämnad för att skada.

Aspelin och Persson (2011) betonar speciellt relationen mellan lärare och elev. De definierar en undervisningssituation som en aktivitet för lärande där minst två individer deltar varav en intar rollen som lärare. I en sådan situation har speciellt läraren ansvaret att skapa och upprätthålla relationer som gynnar lärande. En för denna studie viktig poäng är dock att det inte måste vara den som är anställd som lärare som intar rollen som lärare. I relationell pedagogik är en lärare någon som i det pedagogiska mötet har elevens lärande, eller utveckling, och personliga mognad som mål. Läraren gör detta genom att presentera kunskapsstoff för eleven och att relatera till eleven som subjekt, alltså att då och då möta eleven i sam-varo. Läraren kan inte skapa lärande, det är en process som sker inom eleven. Läraren kan stötta men ansvaret för lärandet ligger hos eleven. För att eleven ska kunna ta det ansvaret krävs en relation som bygger på förtroende och stabilitet, lärarens ansvar ligger i att skapa och upprätthålla en sådan relation. En sådan tillitsfull relation är en förutsättning för att elever ska känna sig trygga i att vara delaktiga i undervisningen, för att de ska kunna visa sin förståelse eller be om hjälp. Läraren kan då utmana och vidareutveckla elevens förståelse, förutsatt att båda parterna lyckas förstå varandras intentioner och tänkande. För att kunna göra det behöver läraren vara öppen för eleven som subjekt och inte förhålla sig till en representation av eleven. Det krävs alltså sam-varo.

6. Metod

Detta kapitel inleds med en beskrivning av den pilotstudie som genomfördes som en del av studiens förberedande arbete. Därefter beskrivs urvalet, fokusgruppsintervjuerna och observationerna. Kapitlet fortsätter med en beskrivning av hur materialet analyserats. Därefter presenteras metoddiskussionen, studiens etiska aspekter och dess tillförlitlighet.

6.1. Pilotstudie

Innan studiens början genomfördes en pilotstudie under min verksamhetsförlagda utbildning med tre av mina elever i kursen Bild och form 1b, som individuellt val. Eleverna läste vid olika program, både högskole- och yrkesförberedande. Pilotstudiens syfte var att förstå vilka faktorer som gör gymnasieelever mer eller mindre benägna att ta till sig konstruktiv kritik under skapandeprocessen. Fokus låg på att undersöka skillnader i relationella aspekter och i vilken form den ges (spontan/planerad eller skriftlig/muntlig), utifrån frågeställningarna:

- Vems kritik värderar elever högst, lärares eller klasskamraters, och påverkas detta av relationen till kritikern och hur elever upplever dennes ämneskompetens?
- Finns det någon skillnad beroende på i vilken form konstruktiv kritik ges?

Resultatet av pilotstudien visade att eleverna generellt är positiva till att få konstruktiv kritik på sina arbeten, att de vill få chans att motivera sina val. De upplever att de får för lite konstruktiv kritik och de vill ha mer men att det varierar beroende på vilken typ av uppgift det är och vilket ämne det är. De konstaterar att de får mer när det finns tydliga regler som måste följas och att återkoppling i bild ofta är mer subjektiv, vilket innebär att de har större möjligheter att själva avgöra om de vill följa kritiken eller inte. Gällande skillnader mellan att få kritik från lärare och klasskompisar säger de att läraren generellt är mer kompetent och opartisk och att de ofta ger tydligare kritik. De säger också att de inte vill såra en kompis. Om en annan elev är mer kompetent än läraren frågar de klasskompisen men de dubbelkollar också med läraren så att uppgiften blir rätt. Ibland när de har högt förtroende för en klasskamrat kan det vara, som en elev formulerar det, “skönare” att fråga den. De säger att de använder relationen för att avgöra om den som ger kritik är genuin, för att avgöra om det är värt att lyssna på, och att anonymitet stör om den inte är anonym åt båda hållen. Respons från mindre kompetenta vänner och “fiender” i klassen innebär en svårighet som gör att de

behöver tänka efter lite extra, men om det som sägs är något relevant och rimligt försöker de se förbi vem som ger kritiken. De konstaterar att muntlig kritik är bättre än skriftlig eftersom man då har chans att ställa följdfrågor.

Utifrån resultatet bestämde jag mig för att avgränsa studiens syfte och exkludera frågeställningen om elevers resonemang gällande i vilken form de får kritik, alltså om den ges skriftligt eller muntligt eller om den kommer spontant eller planerat. Dels eftersom jag upplevde att studien blev för bred och för stor när även den delen var inkluderad, och dels insåg jag att den upptog en mycket liten del av intervjuguiden och att hälften av mina frågor ändå handlade om kombinationen av vem som ger kritik och i vilken vilken form den kom vilket gjorde den svår att svara på. Det som blev kvar om form handlar nu om ifall de har någon upplevelse av att få kamratrespons som en uppgift och hur de skulle tänka om den var anonym. Aspekten om benägenhet till att ta till sig kritik eller vems kritik eleverna lyssnar mest på omformulerades också till hur de resonerar kring skillnader för att få ett vidare perspektiv på de relationella aspekterna.

6.2. Urval

Eftersom studien undersöker hur gymnasieelever i bildämnet resonerar kring relationella aspekters påverkan på upplevelsen av att få konstruktiv kritik under skapandeprocessen behövs elever som läser bild. För att öka sannolikheten att hitta tillräckligt många informanter valde jag att bredda definitionen av bild till att även inkludera alla kurser med liknande skapandeprocesser på program som innehåller kursen bild, och därför har även lärare och skolor som har design och medieämnen kontaktats.

För att hitta informanter har alla bildlärare eller rektorer, där lärarnas mejladresser inte är publika, på gymnasieskolor inom ca 1 timmes resväg från Göteborg med minst en kurs i bild kontaktats. Majoriteten av mejlen som skickades handlade enbart om intervjuer. Övriga har innehållit en förfrågan om både intervju och observation. Förfrågan om att genomföra båda har främst skickats till skolor med estetprogram med inriktning bild och form. Utöver det har personliga kontakter använts.

Det slutgiltiga urvalet består av elever från många olika program. Eleverna läser estetiska programmet eller teknikprogrammet, utöver det deltar en grupp som läser kursen bild och

form 1b som individuellt val där eleverna går både yrkes- och högskoleförberedande program som inte har någon programgemensam bildkurs. Totalt består urvalet av sex grupper, från olika skolor, som intervjuats varav två också har observerats tillsammans med sin klass. Valet att enbart genomföra en intervju per skola fattades för att eleverna skulle ha olika erfarenheter från olika klassrumsklimat med olika lärare som ger olika mycket konstruktiv kritik och ger den på olika sätt. Detta gjordes för att göra studien något mer generaliserbar.

6.3. Fokusgruppsintervjuer

Fokusgruppsintervjuer är en intervjuform där en mindre grupp människor möts och på forskarens initiativ diskuterar ett givet ämne. (Wibeck, 2010). Det sker som ett samtal mellan både forskaren och informanterna och mellan informanterna själva. Eftersom människor påverkas av omgivningen innebär fokusgrupper att deltagarna får hjälp att tänka vilket innebär att materialet från en fokusgrupp blir ofta rikare, och visar en större bredd attityder, än från enskilda intervjuer med samma deltagare (Krueger, 2014, refererad till i Dellve, 2021).

Erfarenheterna från Lif (2025) sa mig att grupper om ca 3-5 elever är lagom, är de fler än så, främst om grupperna är könshomogena, blir det svårt att hålla isär rösterna under transkriberingen. Jag resonerade också att är de färre blir det inte så mycket till diskussion mellan deltagarna. När jag anlände till skolan hade de flesta av lärarna redan frågat några elever om de var villiga att bli intervjuade, de hade också sett till att det fanns ett klassrum eller grupprum där vi kunde vara. En av grupperna deltog utanför lektionstid, resten gick ifrån sin lektion för att delta. Vi gick igenom informationsbladet och eleverna undertecknade samtyckesblanketten som sedan samlades in.

Intervjuerna genomfördes som semistrukturerade fokusgruppsintervjuer, vilket innebar att jag hade en intervjuguide (se bilaga) med ambition att ställa alla frågor, medan ordningen var mindre viktig. Om ett tema kom upp naturligt övergick jag till det, och i vissa fall behövde jag inte alls ställa frågorna, eftersom eleverna redan svarat på dem. Under intervjuerna lät jag generellt sett frågorna stå för sig själva, om deltagarna missförstod någon fråga ledde jag dem rätt efter att de svarat, ibland hjälpte också en annan deltagare mig att leda samtalet rätt.

För transkriptionen användes Microsoft open office words transkriberingsverktyg vilket gav ett första utkast som sedan behövde modifieras för att stämma överens med inspelningarna. Verktyget var också till stor hjälp för att hålla isär rösterna. Texten har i huvudsak gjorts om till skriftspråk med viss talspråkighet vilket syns i exempelvis användandet av dom istället för de/dem när informanterna använder det, många "så här", "bara" och en och annan "liksom". Majoriteten av de oavslutade meningarna är däremot borttagna, inga tvekljud finns, texten består av fullständiga meningar, om än med många bisatser, och viss ordföljd har ändrats (se Wibeck, 2010). När informanter har haft "sämre" svenska har större ändringar gjorts för att än mer skydda deras identitet. Detta har också gjorts för att öka läsbarheten för att lägga fokus på innehållet och inte hur det sägs och för att visa respekt för informanterna (Bryman, 2018). Jag har i denna process frågat mig själv vad det är informanterna faktiskt försöker säga och med så små medel som möjligt redigerat texten så att det kommer fram. Det finns dock alltid en risk att höra fel vid transkribering (Wibeck, 2010) och att missförstå vad informanterna menar.

6.4. Observationer

Inför observationerna gjordes ett enkelt observationsschema (se tabell 1 på sida 52) för att kunna få en överblick över mängden konstruktiv kritik eleverna deltar i. Vid dess utformande reflekterade jag igenom det som framkommit under de två redan utförda intervjuerna och hade det i beaktande. Eleverna hade uttryckt att de oftare ber om kritik än att de får den spontant, åtminstone från klasskompisar, därför gjordes en uppdelning mellan vilken kritik som kommer när eleverna bett om den och vilken som kommer ändå. Elever frågar ofta om det de gjort är okej, ibland kan det leda till att de får konstruktiv kritik. Det är en typ fråga som ställs ofta i Nicholls-Ali (2026) och som hon vill vidareutveckla samtalet i klassrummet från. Eftersom en av eleverna i pilotstudien uttryckte att det kan vara bra för elever som har svårt för att ta kritik att få frågor istället, att det kan ge samma effekt eftersom man då får tänka efter hur man ska gå vidare, finns också en punkt i observationsschemat för frågor.

Två av punkterna är alltså interaktioner initierade av mottagaren av kritiken: svar på *vad* som kan bli bättre eller på frågan *om* ett förslag skulle bli bättre, och svar på om det hen gjort är okej, om det svaret inkluderade konstruktiv kritik markerades även det. De andra två punkterna i observationsschemat är initierade av avsändaren av kritiken: förslag på förbättring och frågor. Frågor kan vara öppna alltså: "hur tänkte du där?" eller "vad gör du?",

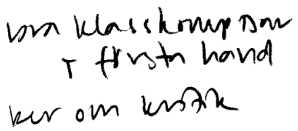
men de kan också vara stängda, exempelvis “vad tror du om att flytta den dit?” eller “vad tror du om att ändra bakgrundsfärgen?” Stängda frågor är de lika förslag på förbättring men ställda som frågor, då markeras det med en notering i spalten för frågor. Vid det tillfällen en konversation innehåller flera typer gjordes en markering för varje gång en typ förekom. I schemat markeras också om det är i ett samtal med läraren eller med en annan elev. Utöver observationsschemat skrevs fältanteckningar.

Observationerna genomfördes med två klasser, i ena gruppen deltog 10 elever och en avstod, i den andra deltog samtliga 15 närvarande elever. Den ena lektionen var den första i en ny uppgift och den andra den första i nästa steg i en redan pågående uppgift. Några elever var inte klara med den förra uppgiften eller den förra delen, men majoriteten var igång med det nya. Den ena observationen pågick i ca 50 min, den andra i ca 35 min.

6.5. Analysmetod

Materialet har analyserats genom en induktiv innehållsanalys, vilket innebär att studien börjat i det specifika för att sedan gå mot det generella genom att leta efter likheter och skillnader i innehållet materialet (Graneheim, Lindgren & Lundman, 2017). Analysen har fokuserat enbart på manifest innehåll, alltså det som sägs och inte exempelvis pauser och skratt (Elo & Kyngäs, 2008). Metoden har använts för att få en övergripande bild av vad eleverna berättar om ämnet. Materialet från intervjuerna och observationerna har analyserats separat men på samma sätt.

Analysen har gjorts för hand, analogt, med penna, papper och sax. Transkriptionerna skrevs ut och kodades för hand. Kodningen har inneburit att kommentarer har skrivits i marginalen som sammanfattar innehållet i ett eller flera citat (Elo & Kyngäs, 2008).

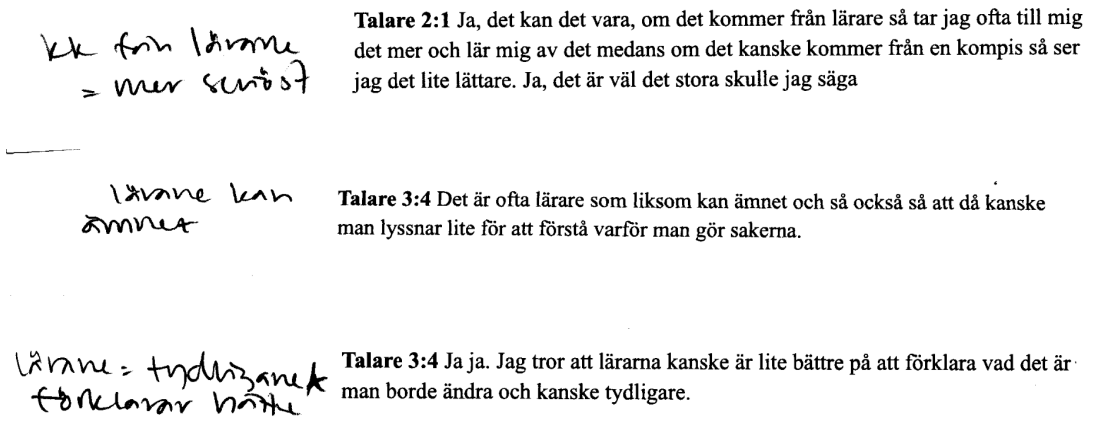


Talare 2:1 Det samma för mig. Jag lyssnar mycket på dig och [namn], en annan kille, så jag kan nästan be om kritik av dem för att jag vill utvecklas och lära mig, än att jag går till lärare kanske i första hand till och med.

Bild 1: Exempel på kodning, citat med både koden *bra klasskompisar i första hand* och *ber om kritik*

När kodningen gjorts har materialet klippts isär med en sax, citaten har behållits hela även om flera koder finns till samma citat (se bild 1), vid de tillfällen en kod har sträckt sig över flera

repliker har de inte separerats. Därefter har en inledande gruppering gjorts, lapparna med kodade citat lades i högar på ett stort bord för att få en första struktur i materialet. I denna första sortering lades citatet med flera koder i den kategori de huvudsakligen handlade om.



Talare 2:1 Ja, det kan det vara, om det kommer från lärare så tar jag ofta till mig det mer och lär mig av det medans om det kanske kommer från en kompis så ser jag det lite lättare. Ja, det är väl det stora skulle jag säga

Talare 3:4 Det är ofta lärare som liksom kan ämnet och så också så att då kanske man lyssnar lite för att förstå varför man gör sakerna.

Talare 3:4 Ja ja. Jag tror att lärarna kanske är lite bättre på att förklara vad det är man borde ändra och kanske tydligare.

Bild 2: Exempel på koder som alla placerades i kategorin *konstruktiv kritik från lärare* vid första sorteringen men sedan separerades. *kk från lärare = mer seriöst* placerades senare i *lyssnar mer från lärare, lärare kan ämnet* och *lärare = tydligare, förklarar bättre* placerades senare i *lärare ger bättre konstruktiv kritik på grund av…* där de separerades i underkategorierna *lärare kan mer* och *lärare: tydligare förklaringar.* Samtliga placerades sedan i temat *konstruktiv kritik från lärare och elever.*

När denna uppdelning gjorts, gick jag igenom varje hög. De delades då upp i mindre, mer precisa kategorier som fick sammanfattande namn, se bild 2. Vissa kategorier sammanfogades med koder från fler än en av de inledande kategorierna, de som hamnat fel flyttades på och de som passade i flera kategorier kopierades och lades i båda. Vissa av kategorierna fick också mindre underkategorier. Därefter ordnades kategorierna i övergripande teman, se processen i bild 3. Temana består av allmänna tankar med ett undertema om mängd och situation, kritik från lärare och elever, kompetensskillnader, relationens påverkan, konstruktiv kritik som uppgift och småpratet. Dessa sorterades i ordning för presentation, likaså sorterades kategorierna inom dem i den ordning de senare skulle presenteras. Därefter skrevs resultatet, en kategori i taget presenterades med passande citat, i detta steg utan någon teoretisk koppling. Därefter lästes resultatet genom teorierna, både genom det sociokulturella och det socialkonstruktivistiska perspektivet och relationell pedagogik. Genom att kopplingar till teoriernas begrepp och resonemang hittades i elevernas uttalanden, samt genom att elevernas resonemang motiverades med hjälp av teorierna, förstods materialet genom teorierna.

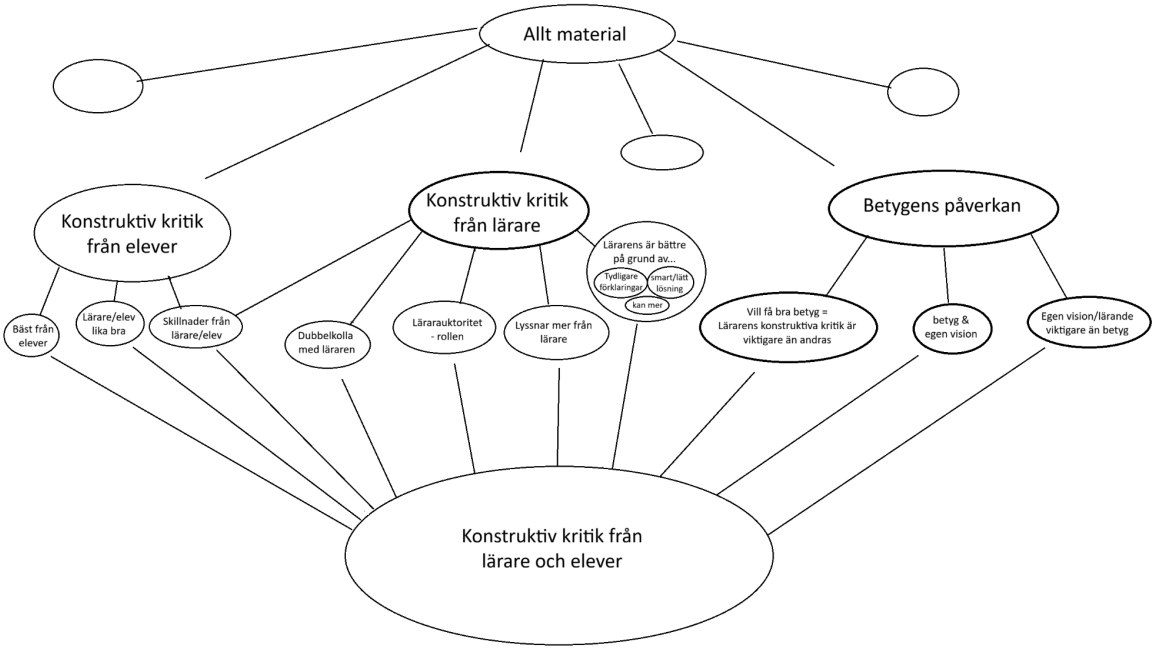


Bild 3: visar en liten del av analysen, hur några av de grova kategorierna, *konstruktiv kritik från elever, konstruktiv kritik från lärare* och *betygens påverkan*, blev mindre, mer precisa, kategorier och sedan samlades i det större temat: *konstruktiv kritik från lärare och elever*.

6.6. Metoddiskussion

I intervjuerna efter observationerna blev eleverna tillfrågade om de upplevde att klassrumsinteraktionerna påverkades av att de blev observerade, de flesta svarade att så inte var fallet. Jag upplevde inte heller att jag störde när jag satt där, jag försökte att inte titta för länge på någon enskild elev utan mest lyssna och anteckna, samtidigt var eleverna medvetna om att jag satt där, en elev ställde en fråga om bildlärarprogrammet. Trots att de flesta berättade att jag inte påverkade och att några i stort sett glömde bort mig berättade en elev att hen hade missförstått syftet med studien, hen trodde att jag var där för att kolla om de jobbade bra och försökte därför jobba ordentligt för att ge ett bra intryck. Det, och det faktum att elever i båda intervjuerna efter observationerna frågat om vad undersökningen handlar om, är ett tecken på att presentationen av studien varit något bristfällig. Samtliga elever fick informationsbladet men jag var inte så noga med att läsa igenom det som jag borde varit. I den första observationen kan det förklaras med att de elever som sedan deltog i intervjun var sena till lektionen, vid den andra däremot var alla i tid men jag var mindre tydlig.

Observationsschemat blev svårt att följa till den andra observationen, den gruppen var mer pratsam och det var svårare att höra vem som sa vad och vem som inledde samtalet. Det innebar att det var svårt att avgöra var jag skulle sätta markeringarna. Jag upptäckte också att jag hade börjat tänka fel och satt några markeringar på fel ställe vilket jag senare kompenserade för. Det är ett etiskt problem och det minskar trovärdigheten för den delen av studien. Jag har ändå valt att presentera resultatet av den sammanställningen eftersom det kan ge några tecken på fördelningen i interaktionerna mellan elever och mellan lärare och elev. Jag kunde dock inte alltid höra vad eleverna sa till varandra vilket innebär att de interaktionerna sannolikt innehåller mer konstruktiv kritik än vad som finns representerat.

Vid en av observationerna deltog en elev som egentligen inte tillhörde klassen, jag kan inte veta om det påverkade samtalet men eleven satt tillsammans med de elever som var mest pratsamma om saker som inte rörde uppgiften. Det är omöjligt att veta i vilken utsträckning det påverkade studiens resultat men utifrån mina erfarenheter i klassrum upplevde jag inte att det påverkade i någon större utsträckning.

Eftersom deltagande i intervjuerna var frivilligt och eftersom enbart ca 3-5 elever från varje klass deltagit kan man anta att många av dem som valde att delta är mer frispråkiga och sociala. Det kan också påverka resultatet i att en majoritet av dem sannolikt också är mer sociala i klassrummet och därav är mer villiga och mer vana att delta i kamratrespons.

Eftersom intervjuerna gjordes i form av fokusgruppsintervjuer med elever från samma klass har de relationer sedan innan. De sociala strukturerna i grupperna kan påverka hur informanterna interagerar med varandra, hur bekväma de är med att gå emot den resterande gruppens åsikter eller åsikterna hos någon som de anser vara högre på den sociala hierarkin (Wibeck, 2010). De skillnader i åsikter mellan grupperna som finns i materialet kan vara på grund av både sociala strukturer i gruppen, att de i större utsträckning håller med en mer dominant elev, men det kan också vara normer på skolan. Vilket det är går inte att veta utifrån studien eftersom enbart en grupp per skola intervjuats, men det är heller inte relevant för studiens syfte. En fördel med att göra intervjuerna som fokusgrupper däremot är att maktobalansen mellan mig och mina informanter bör ha jämnats ut då de haft sina klasskompisar, och ofta vänner, med sig (Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017). Men det finns alltid en risk med intervjuer att informanterna svarar på det sätt som de tror att forskaren vill (Wide & Hakenberg, 2021). Eleverna bör också blivit tryggare av att intervjuerna genomförts

på deras skola i den lokal de känner till. Några av rummen har varit bättre anpassade än andra, vid en av intervjuerna kom en lärare in och hade ett ärende, men jag upplevde inte att det störde eleverna lika mycket som det störde mig.

Ett problem under intervjuerna var begreppet konstruktiv kritik. En av grupperna kände inte till det sedan innan vilket innebar att de fick det förklarat för sig. Jag växlade också mellan att använda konstruktiv kritik och enbart kritik och även om jag berättade för dem att jag skulle göra det kan det ha orsakat en del av den begreppsförvirring jag sedan upplevde i materialet, men den vardagliga betydelsen av ordet kritik har sannolikt också bidragit till det.

6.7. Etik

God forskningssed handlar om att studien genomförs på ett sätt som respekterar alla inblandade och går att lita på. Vetenskapsrådet (2024) beskriver fyra grundprinciper: *tillförlitlighet:* att studien håller hög kvalitet i alla steg, *ärlighet:* att studien presenteras på ett ärligt och öppet sätt både för informanter och i uppsatsen, *respekt:* att ingen far illa av studiens genomförande och slutligen *ansvar:* att jag som forskare tar ansvar för alla steg i forskningen, från idé till publicering och senare konsekvenser.

I sökandet efter informanter har lärare eller rektorer kontaktats, i de fall läraren har kontaktats först har rektorn därefter kontaktats via mejl för att ge sitt godkännande om deltagande i studien, mejlet innehöll då också information om tid och vilken grupp som skulle träffas. Samtliga elever har varit över 16 år gamla och bedömdes därför kunna ge ett informerat samtycke själva (Vetenskapsrådet, 2024). En av rektorerna krävde samtycke från föräldrar för elever under 18 år, men på den skolan träffades enbart myndiga elever. Ett informationsblad om studiens syfte och genomförande skapades för att få informerat samtycke. Det delades ut till deltagarna, vilka läste och sedan skrev under en samtyckesblankett. Jag upprepade sedan muntligt informationen om att deltagandet är frivilligt och att de när som helst kan avbryta sitt deltagande. Jag informerade också om att jag skulle be dem säga sitt eller ett fiktivt namn i början av inspelningen för att det ska vara möjligt för dem att senare avbryta sitt deltagande utan att en hel intervju skulle gå förlorad.

Eleverna blev informerade om att deras deltagande skulle vara anonymt och att det inte skulle bli möjligt att veta att de varit med. Vid transkriptionen fick deltagarna en id-kod för att

kunna särskilja vem som sa vad i vilken intervju när transkriptionerna senare klipptes isär. I fältanteckningarna från observationerna finns inga aspekter som jag ser att kan kopplas till någon elevs identitet. Gällande konfidentialiteten är fokusgrupper däremot något av ett problem eftersom det aldrig går att lova från min sida att de andra deltagarna inte kommer att sprida det som sägs i intervjun (Wibeck, 2010). Det är något jag inte har nämnt för deltagarna, hur de resonerar kring konstruktiv kritik ansågs inte vara ett så känsligt ämne (se Etikprövningsmyndigheten, u.å.). Under intervjuernas gång märktes heller inga tecken på att deltagarna upplevde situationen som stressande. En fördel med fokusgruppsintervjuer däremot, i det avseendet, är att de låter deltagare avstå från att svara då det känns jobbigt (Wibeck, 2010). I några av intervjuerna har samtliga deltagare tagit stor plats och i några har det varit deltagare som bara svarat emellanåt.

För att genomföra studien har material samlats in, både i form av inspelningar, fältanteckningar och samtyckesblanketter. Dessa har jag som student ansvar för att på ett säkert sätt förvara då Göteborgs universitet inte bistår med arkivering av material till studentuppsatser. För att minska risken för spridning har det transkriberingsverktyg som finns att tillgå genom universitetet som inloggad student använts. När uppsatsen är godkänd tar jag som student ansvar för att förstöra och radera materialet.

6.8. Tillförlitlighet

Att det ska gå att lita på studien är en etisk aspekt som har tydliga kopplingar till de två första av Vetenskapsrådets (2024) grundprinciper, alltså om tillförlitlighet och ärlighet. För att studien ska vara tillförlitlig, enligt Hammar Chiraic och Einarsson (2013), krävs att arbetet följer en intern logik, alltså att studiens syfte och metod hänger samman. Det krävs också att resultaten är trovärdiga för någon annan och för att det ska kunna ske behöver metod och resultat presenteras objektivt och sakligt. De menar också att studien blir mer trovärdig om forskaren presenterar sin förförståelse. För en induktiv studie handlar det om två saker, dels att presentera forskningsfältet, alltså det som redan är känt om ämnet och dels om att presentera vem jag som forskare är och vad jag tror om ämnet, vilket jag gjorde redan i inledning och bakgrund till denna text. Resterande presentation av tillförlitligheten kommer att utgå ifrån begreppen validitet och reliabilitet samt några ord om studiens generaliserbarhet.

Den grundläggande frågan i validitet är huruvida studien svarar mot forskningsfrågorna, eftersom den gör det bör validiteten anses hög. För att nå hög validitet behöver också, enligt Hammar Chiraic och Einarsson (2013), datainsamlingsmetoden vara lämplig, vilket fokusgruppsintervjuer och observationer bör vara för att svara på hur eleverna resonerar kring ämnet samt hur interaktionerna i ett klassrum kan se ut. En problematisering i frågan angående observationen är dock huruvida det är en autentisk situation, huruvida grupperna interagerade så som de brukar göra i klassrummet. Trots den extra deltagaren bör situationerna anses autentiska eftersom en vanlig klassrumssituation kan ha en extra deltagare ibland, framförallt i bildämnena. En annan sådan aspekt är huruvida observationen påverkade interaktionerna och utifrån elevernas beteenden och genom att de svarade att det inte gjorde det, jag antar därför att situationen är som den brukar vara. Fangen (2005) kallar detta kommunikativ validitet, alltså att tolkningar bekräftas med deltagarna och att tolkningen är rimlig utifrån forskarens förförståelse, vilket den är utifrån mina erfarenheter från min verksamhetsförlagda utbildning.

Validiteten eller trovärdigheten i en fokusgruppsintervjustudie handlar, enligt Wibeck (2010), också om gruppprocesser, huruvida deltagarna säger vad de tänker, om de påverkas av de andra deltagarna eller om det av andra skäl går eller inte går att lita på det deltagarna säger. Samtliga intervjuer och vid observationerna genomfördes på skolorna och atmosfären upplevdes av mig som avslappnad, vilket är ett tecken på att deltagarna var bekväma att vara sig själva. Samtidigt kan det finnas sociala strukturer som påverkar vilka jag inte uppmärksammat.

Reliabilitet handlar om att en annan forskare ska kunna komma fram till samma resultat om de skulle studera samma material (Wibeck, 2010). Det är något av en omöjlighet i en studie som denna, eftersom kodning och analys alltid innebär någon form av tolkning. För att öka sannolikheten för att en annan forskare ska nå samma resultat har jag som forskare försökt vara tydlig med hur analysen har gått till. Ett annat sätt att se på det är, enligt Fangen (2005), om resultat från en annan studie skulle göra mitt ogiltigt, eftersom mitt resultat bekräftar stora delar av forskningen kan det antas hålla hög reliabilitet. Enligt Lincoln och Cuba (1985, refererade till i Fangen, 2005) behöver dock ett resultat inte helt ogiltigförklaras av motstridiga resultat, förutsatt att man är tydlig med skillnader i kontexten vid de olika studierna. För att se till att jag förstått eleverna i intervjuerna korrekt ställde jag frågor som gjorde att de fick avgöra om jag tolkat deras svar så som de menat. Vissa frågor ställdes också

flera gånger men på olika sätt för att få en så komplett bild av elevernas resonemang som möjligt. Efter att ha diskuterat fler aspekter kunde åsikter nyanseras. Att jag också haft möjlighet att jämföra resultatet från observationen med resultatet från intervjuerna ökar även det validiteten i den fråga som undersökts genom båda metoderna (Morgan, 1993b, refererad till i Wibeck 2010).

Det mest problematiska i studien ur en reliabilitetsaspekt är observationsschemat. Kategorierna utesluter visserligen varandra, vilket är en förutsättning för hög reliabilitet, men jag lyckades blanda ihop dem vilket är ett tecken på att de inte var så tydliga som de behövde vara (Hammar Chiraic & Einarsson, 2013). Att jag dessutom kompenserade för mina misstag under observationen är ett problem för reliabiliteten. För de fältanteckningarna och intervjutranskriptionerna är reliabiliteten avhängig analysen, genom att samma fenomen konsekvent placeras i samma kategori (ibid.). Reliabiliteten i detta avseende bör anses vara hög eftersom kategoriseringen gjordes i flera steg, där de som hamnat fel i första steget sedan placerades rätt och de som ansågs passa i flera placerades i flera. Observationsanteckningarna är ytliga och inte så djupgående som de hade kunnat vara men eftersom studien syftar till generella mönster kan de ändå vara reliabla förutsatt att de innehåller det viktigaste och beskrivningarna är tillräckligt bra (Fangen, 2005). I viss mån är de dock för ytliga och mer noggranna anteckningar, med fler detaljerade situationer, hade kunnat öka studiens reliablitet, men intervjuerna får anses väga upp den bristen.

Generalisering eller överförbarhet handlar, enligt Fangen (2005), om huruvida resultatet gäller även i andra liknande situationer. För det krävs, enligt Hammar Chiraic och Einarsson (2013), att tolkning och slutsatser har hög kvalitet. Enligt Wibeck (2010) är dock inte syftet med en kvalitativ studie att kunna dra generaliserbara slutsatser utan att få en djupare förståelse. Trots det kan studien anses något mer generell i populationen elever som läser bildkurser på gymnasiet i göteborgsregionen, eftersom deltagarna studerar vid olika skolor på olika program med olika lärare. Därför kan det vara rimligt att anta att en annan grupp elever, på en annan gymnasieskola, i en liknande bildkurs, kan ha motsvarande resonemang om ämnet.

7. Resultat

Kapitlet börjar med att presentera elevernas förståelse för *vad konstruktiv kritik är för något* med allmänna åsikter. Därefter presenteras hur mycket och när eleverna vill ha konstruktiv kritik och skillnader mellan olika situationer i *mängd och situation*. Kapitlet fortsätter med hur eleverna upplever skillnaden mellan att få *konstruktiv kritik från lärare och elever* innan andra aspekter på relationen läggs fram i *ämneskompetens och relationer* vilka sedan vidareutvecklas i *anonymitet.* Därefter presenteras elevernas åsikter om att ha *konstruktiv kritik som uppgift* och sedan redogörs *småpratet* för. Kapitlet avslutas med att resultatet tolkas *i relation till teorin*.

7.1. Vad konstruktiv kritik är för något

När eleverna fick definiera begreppet konstruktiv kritik formulerade de det på olika sätt. De var dock överens om att det handlar om att förklara vad någon kan göra bättre och att det skiljer sig från kritik genom att man också ger förslag på hur. En av eleverna uttryckte att det handlar om att peka ut svagheter på ett snällt sätt, en annan menar att det ska innehålla mer information och inte enbart personliga åsikter.

Syftet med konstruktiv kritik är, enligt eleverna, att få förslag på hur de kan förbättra sina arbeten, att utvecklas och att lära sig något nytt. De tycker generellt sett om att få konstruktiv kritik och att få veta hur de kan bli bättre. De tycker också att konstruktiv kritik hjälper dem att förstå uppgifterna i skolan. Eleverna använder sig av kritiken de får för att få en uppfattning av hur andra uppfattar deras arbeten, och för att få veta om deras intentioner lyser igenom. De säger att det är bra att få synpunkter från någon annan när idéerna börjar ta slut och likaså när de behöver hjälp att identifiera de delar av sina verk de själva inte tycker om men inte ser. Även om alla eleverna uttrycker att de tycker om att få konstruktiv kritik, kan det också vara känsligt. En elev menar att det kan vara svårt att ta emot kritik:

> Jag tror att jag i alla fall hamnar i en defensiv mekanism till att börja med. Och det var det jag sa, jag har lärt mig nu, framförallt när jag ser fotboll och så. Jag har lärt mig att ta och jag har ju gått i skolan i tre år och gjort mycket och det har varit svårt. Och jag har fått mycket kritik under åren så jag har lärt mig att hantera det. Men jag får fortfarande, ifall någon säger liksom kritik i vilket sammanhang som helst, så tar jag det ändå defensivt till att börja med. Sen har jag lärt mig personligen att se det efter ett tag som en bra grejer, ibland också i början, men

> det är väldigt lätt att man tänker att det är en attack. Så man kan känna sig väldigt ledsen och typ skyddsdefensiv.

Hen uttrycker svårigheten i att inte ta det som en kritiskt påhopp utan som något bra, och att det varit en process att ta sig dit. Eleven visar att hen har behövt lära sig att konstruktiv kritik är något bra och hittat redskap för hur man tar emot kritik. Trots att hen idag, liksom resterande elever, tycker om konstruktiv kritik, och trots att alla kunde definiera begreppet, eller fick det definierat av mig, förekom en del begreppsförvirring. Ibland menade de att de inte upplevt någon konstruktiv kritik från klasskompisar eller att det inte förekommer någon eftersom alla är snälla mot varandra. Samtidigt menar de att det är bra eftersom det är till för att hjälpa, men att det beror på hur det sägs och hur det tas emot. Eleven som ibland upplevde det som svårt menade också att även negativ kritik kan vara något positivt, om man använder det för att förbättra sig själv. Men de är, trots detta, inte alltid vän med begreppet. En annan elev uttryckte att hen brukar

> konstruktivt ge råd och så. Det är inte kritik i sig utan det är ju mest bara råd skulle jag beskriva det som, för de behöver inte ändra något enligt mig utan mer att “det här hade kunnat se bättre ut om du hade gjort det här, men du behöver inte”.

Eleven säger att hen ger förslag på hur någon annan kan förbättra sitt arbete men är inte beredd att kalla det för konstruktiv kritik, eftersom de inte måste ändra. Samtidigt berättar de att de inte alltid gör det som klasskamraten eller läraren föreslår. Flera av eleverna gör det, en av dem så fort som möjligt innan hen glömmer bort förslaget, men en av eleverna brukar sällan ändra något alls. De flesta tänker igenom det de får höra, lyssnar och lär och avgör om det passar. En svårighet när de får konstruktiv kritik är huruvida den som ger kritiken förstår vad de vill ha gjort eller om de redan har en tydlig plan. En elev uttrycker det såhär:

> Jag tänker att för mig är det lite mer att jag försöker lyssna mycket på dem som har lite samma bild av det som jag har, speciellt då ifall man har påbörjat ett projekt och snackat med några om det redan från början, så att de ändå har koll på vad det är man försöker göra. Jag känner att när dom vet målet med det så är det lättare att få reda på vad som kan förbättras och vad som är bra.

Eleven, liksom flera andra, menar alltså att det är lättare att få kritik och de får bättre kritik om personen är insatt i vad de vill ha gjort, en elev blir till och med irriterad av kritik som inte följer visionen. Det beror dock på vad som kritiseras, och en av eleverna poängterar att det är skillnad på om kritiken berör stil eller teknik. En annan av eleverna ger läraren väldigt mycket förtroende och menar att även om lärarens kritik går emot visionen så följer hen vad läraren säger eftersom läraren brukar ha rätt. I två av intervjuerna visades en medvetenhet om att ingen alltid har rätt, en elev säger att "vissa saker kanske är mer så här att den personen tycker någonting och inte egentligen att det är bättre". För att hantera det brukar en av eleverna spara ett original på digitala arbeten för att kunna visa och jämföra om förändringen verkligen blev bättre.

7.2. Mängd och situation

Nästan alla elever svarar att de är nöjda med den mängd konstruktiv kritik de får, oavsett om de svarar att de får mycket eller lite. Endast en elev svarar att hen vill ha mer återkoppling. De flesta säger att ifall de vill ha mer så kan de alltid be om det. Ibland händer det att det blir för mycket, och då upplevs det väldigt negativt. Samtidigt beskriver en av eleverna att om många påpekar samma sak är det ett tydligt tecken på att det behöver ändras, men att det inte är mindre irriterande för det.

Flera av eleverna upplever att de mest får kritik från läraren och att de måste fråga sina klasskompisar om återkoppling för att få något av dem. En elev uttrycker dock att det inte är alla elever som ger dem konstruktiv kritik, ens då de blir tillfrågade. Eleverna är också ibland lite osäkra på om det de får av sina klasskompisar är konstruktiv kritik. De menar att det ofta saknas förslag på hur de kan förbättra sina arbeten, och att det mest är åsikter medan eleverna gärna vill veta hur de ska lösa sina problem. En elev uttrycker det som att när den som ger kritik kan ungefär lika mycket, så blir förslagen väldigt tvekande:

> eftersom att vi är på samma nivå så har de inte samma confidence på samma sätt. Så när man säger typ: "jag vet inte vad som är fel på den med den här tavlan. Kan du se vad?" då blir det väldigt ofta så här: "Ja, jag vet inte, men det, det kanske är det här?" och man bara: "ja, okej, hur tror du att man hade kunnat lösa det?" Och bara: "nja, men testa det här och se hur det blir", det är lite svårare att jobba med det för att vi vet ju inte.

Dessa tvekande förslag blir svåra att arbeta efter. Eleverna vill ha raka och tydliga direktiv och då de inte får det uttrycker en annan elev att trovärdigheten i det kritikern säger minskar. En anledning till att det ser ut som det gör, menar eleverna, är att många inte vågar ge kritik eftersom de är rädda för att såra. Det gäller inte bara eleverna, enligt en av dem, utan även lärarna. Samtidigt är raka direktiv inte alltid lösningen i längden; en av eleverna uttrycker att hen oftare blir nöjdare med sina verk då hen behövt hitta lösningarna själv.

Eleverna upplever att det kan vara svårt att hantera kritik de inte bett om och att de riskerar att ta emot den på ett sämre sätt än kritikern kanske menar. Flera elever berättar att det är lättare att ta emot konstruktiv kritik i början av en uppgift eller när alla beslut ännu inte är tagna. En elev förklarar att det är svårt när hen redan är nöjd med något:

> För mig så beror det lite på vad det är som blir kritiserat. Om det är någonting jag är ganska stolt över, då är det klart att man blir lite ledsen för att man bara så här: "jag tyckte det här var helt perfekt och sen så kommer du och säger att jag kan förbättra det". Men allra oftast så blir det till slut att man ändå är tacksam för att man får hjälp, men det kommer ju, just konstruktiv kritik kommer ju ofta från en punkt av att lära och det är jag alltid tacksam för.

Här framkommer det att det kan kännas tungt att höra att det ändå inte duger. Eleven fortsätter dock med att berätta att hen oftast är glad och tacksam över att få konstruktiv kritik, vilket ytterligare en elev i samma grupp håller med om. En elev i en annan grupp gör skillnad mellan olika typer av skapande, och att det är uppskattat när det är en uppgift som behöver bli klar, men inte när skapandet enbart är för skojs skull.

7.2.1. Skillnader mellan ämnen

Gällande skillnader mellan konstruktiv kritik i olika ämnen uttrycker eleverna att det är friare i bildämnet och de andra skapande ämnena, och att de där får tänka själva och avgöra om de förslag de får är något de själva vill genomföra, och att det inte finns några rätt eller fel svar. Många av eleverna ansåg att en sådan inställning gjorde det lättare att ta emot kritik. En av eleverna nämnde också skillnaden i hur det känns att göra förändringar i konstverk

> Jag gillar också att när det kommer till konst och att rita om man får kritik, eller konstruktiv kritik, om man ändrar någonting så kan ändringen vara visuellt väldigt stor, exempelvis andra färger eller någonting, man ser det tydligt. Men om det är i svenska och man skriver, jag

> menar text ser bara ut som text, så det är typ mer belönande också när man gör någonting rätt för då kan man se det framför sig.

Eleven föredrog att få konstruktiv kritik i bildämnet eftersom det känns mer belönande att se den stora visuella förändring som blir. Alla är däremot inte helt överens om att det är lättare i de skapande ämnena. Vissa föredrar att ha ett rätt och ett fel att förhålla sig till, och att vem det är som ger kritik spelar mindre roll i exempelvis matte, eftersom det bara finns ett svar och att det därför kan vara känsligare när det inte är så.

7.3. Konstruktiv kritik från lärare och elever

De flesta av eleverna berättar att de helst vill ha konstruktiv kritik från sin lärare och att de tar lärarens kritik mer seriöst än den som kommer från andra elever. Eleverna motiverar det med att lärarna oftast ger bäst kritik, att lärarna har smartare lösningar på problem och att de är mer pedagogiska och tydliga i sina förklaringar än vad andra elever är. De har också högre förtroende för läraren eftersom lärarna oftast kan ämnet bättre och eftersom de oftare motiverar varför eleven ska göra på ett visst sätt. Eleverna beskriver att de oftare lär sig mer av lärare och en elev säger att hen har kvar mer av tipsen från läraren än från klasskamraterna. I två av grupperna gick samtalet in på vilka som lär sig bäst av vem, och de kom fram till att de som inte kan så mycket än lär sig bäst av att ha en lärare som förklarar och att de som kan lite mer gynnas mer av en annan elev eller att hitta svaren själva. Det gäller dock inte alltid, enligt en av eleverna, som säger att trots att hen inte hade några förkunskaper ändå har lärt sig mest av andra elever. Hen är en av flera som går till andra elever i första hand. En annan elev motiverar det med att läraren ofta förklarar för ingående och att det ofta är lättare att ställa riktade frågor till en klasskompis.

En av eleverna värderar kritik från klasskompisar och lärare lika högt och anser att klasskompisarna är ett bra komplement eftersom läraren inte alltid har tid. Att bådas kritik är värdefull håller fler med om, och en elev säger att det inte spelar någon roll vem återkopplingen kommer ifrån utan att det är själva kritiken som är det viktiga. Några andra beskriver att det finns skillnader i innehållet i det som kommer från lärare och det som kommer från andra elever. De berättar att den kritik som kommer från lärare ofta är mer relaterad till uppgiften och att elevernas oftare handlar om ett tyckande om själva verket. En elev beskriver också att “lärarna kanske inte hänger med i nya tekniker hela tiden och då

tänker jag att båda har sina fördelar att ta in” och att hen därför gärna lyssnar på båda. Speciellt när det gäller nya tekniker händer det att elever kan vara bättre på exempelvis datorprogram än lärarna och flera av eleverna uttrycker att de då har gått eller skulle gå till eleven när så är fallet, men att det beror på relationen till eleven. Några skulle göra som eleven sa även om de sa olika saker, medan några andra skulle fråga klasskompisen men anser att lärarens ord väger tyngre. För dem kan lärarens uttalanden ge en fingervisning till om elevens råd är adekvata, och en elev säger att:

> Jag tror nog att jag hade velat vända mig till läraren först ändå, för i slutet så är det ju ändå så att den här uppgiften kommer betygsättas av läraren så jag vill ju att det ska bli vad de vill ha så att jag får bättre betyg. Men om de är upptagna med att jobba med någon annan, vilket bildlärare ofta är, så frågar jag kompisen först för att sedan få en second opinion av läraren.

Hen skulle alltså enbart vända sig till eleven om läraren var upptagen men skulle oavsett också dubbelkolla med läraren så att det stämmer och blir rätt. Det är ett tydligt tecken på att även om alla inte går till lärarna i första hand har eleverna ett väldigt högt förtroende för dem eftersom de är lärare. En av eleverna säger att “man kanske tänker att inom skolan, då kanske man tycker att kritik från läraren spelar mera roll än det från eleverna för att det är ju ändå de som lär ut.”, genom att läraren har rollen som lärare får alltså lärarens uttalanden mer vikt. Andra håller med genom att säga att det är lärarna man ska lära sig ifrån, att det är deras uppgifter och det är de som sätter betygen.

Betygen påverkar olika elever på olika sätt. Några av eleverna värderar den konstruktiva kritik de får från lärare mycket högre eftersom lärarnas kritik hjälper dem att följa uppgifterna och därför få högre betyg. En elev säger att “Det är ju det att lärare ofta vet vad de pratar om, men det är också en vuxen som har kontroll över ditt betyg och då känns det också som att man själv vill göra det de vill se”. Eleven och fler med den anpassar alltså det den gör i uppgifter för att göra läraren nöjd. Ungefär hälften av eleverna tycker att det är viktigt med betygen medan den andra hälften säger att så länge de får godkänt är det viktigare att de själva blir nöjda med det de gör. En elev säger att “Jag håller lite med där, jag känner inte att man, i alla fall i de estetiska ämnena, hela tiden ska tänka så mycket på betyget utan mer att man ska vara nöjd med det själv.” Den egna visionen tycks vara viktigare och konstruktiv kritik är därmed till för lärande, inte för betyg.

7.4. Ämneskompetens och relationer

Lärares ord väger tungt, läraren anses ha bäst ämneskompetens och läraren är någon de ofta ser upp till och respekterar. I vissa fall går elever till sina klasskompisar men främst de som har god ämneskompetens, oavsett om de i första hand lyssnar på läraren eller frågar båda är de flesta överens om att i de fall de frågar andra elever går de helst till elever de anser kan ämnet bra.

7.4.1. Ämneskompetensens påverkan

Eleverna säger att de tar till sig mer av de elever de anser vara bättre eller smartare än de själva. De säger att de har mer respekt för det de får höra om de vet att den som uttrycker sig vet vad den pratar om. En elev uttrycker det som att "för min del, så strävar jag efter kritik från de som är högre än att gå lägre. För man strävar ju efter mer kunskap så drar man ju sig till dem som har mer kunskap." Hen menar att de kan lära sig mer från de som vet mer och att de därför hellre går till dem. En av eleverna uttrycker också att hen hellre vänder sig till andra i klassen eller på programmet än vänner utanför eftersom de har liknande erfarenheter och därmed har större förståelse för vad som är möjligt att göra eller behöver göras. En annan framhåller att hen gärna vänder sig till någon vars konst hen imponeras av. En annan liknande aspekt är att vilja imponera på någon, vilket kommer upp i en annan intervju där eleverna säger att de är mer benägna att ta till sig kritiken ifall de är avundsjuka på eller vill imponera på den som ger kritiken.

Eleverna är mer tveksamma till att ta till sig vad som sägs från någon de anser kan mindre än de själva, och en av eleverna är väldigt konsekvent och uttrycker att i sådana fall ignorerar hen tipset helt. Alla är däremot inte lika hårda, de flesta föredrar att få från någon som kan mer men om råd kommer från någon som inte gör det, tänker de först igenom vad som blivit sagt. En elev uttrycker det som att:

> ifall det är någon som man tycker är lite mindre smart då kanske man frågar så här: "ja, men har du tänkt på det här, det är så jag tänkte" och så att man talar om det först och se om de håller fast vid vad de tycker.

De ifrågasätter alltså i större utsträckning och diskuterar igenom förslaget med den som givit det för att se om personen behåller sin ståndpunkt eller som en annan elev säger, har tänkt på

allt. En elev berättar att det inte spelar någon roll ifall den andra eleven är bra på det den pratar om så länge den förstår vad hen vill ha gjort. Två andra, som inte heller riktigt bryr sig om sånt, säger att så länge det sägs på ett snällt sätt och innehåller något relevant är det värt att ta till sig.

7.4.2. Relationens påverkan

Relationen är en annan aspekt som kan påverka hur mycket de tar till sig den konstruktiva kritik de får. Det gäller inte alla, några elever värderar ämneskompetensen hos den som uttrycker sig betydligt högre än relationen, en elev är väldigt tydlig i att det inte spelar någon roll vad hens relation är till personen som ger konstruktiv kritik så länge hen ser upp till personen som konstnär. En annan elev säger att det är viktigt att lyssna oavsett vilken relation man har ifall den som uttrycker sin åsikt är väldigt bra på det den gör, hen säger att

> Det är liksom oavsett hur mycket man ogillar en person om de är bra på det de gör, och sköter det de gör, så har man ingen anledning att inte göra det, då är det man själv som är jobbig.

Hen menar att det är viktigt att inte låta egot ta över utan att lyssna ifall någon kommer med infall, men om man inte har en bra relation kanske man, som en annan elev uttrycker det, inte visar lika tydligt att man tar det till sig. Det är ändå ett tecken på att relationen påverkar, om än kanske inte alltid i avseendet hur mycket man lyssnar på vad den andra säger.

Även om några elever uttrycker att de anser ämneskompetensen viktigare säger nästan alla att relationen också påverkar, och för vissa påverkar den mer. Allra helst vill de ha konstruktiv kritik från sina vänner, gärna nära vänner och personer de tycker om. De upplever situationen som lättare och mer avslappnad mellan vänner än med personer de inte känner lika bra. En elev säger att det till och med kan vara lättare att ta till sig och att de lär sig mer av det en kompis säger än det från läraren. Att det är lättare gör också att det förekommer mer konstruktiv kritik mellan nära vänner än “om man bara är bekanta”, som en elev uttrycker det. Två av eleverna uttrycker också att det är lättare eftersom de inte tar lika illa upp om det kommer från en kompis eftersom de vet att den vill väl och två andra att de också bemöter personen på ett bättre sätt och värderar kritiken högre.

Allra bäst är det om den bästa kompisen också kan ämnet och vet vad hen pratar om när den ger konstruktiv kritik. Alla vänner är däremot inte bättre på ämnet än vad de själva upplever

sig vara. De tänker dock inte alltid på det, en av eleverna säger: “Jag tror att, jag hade nog inte bara suttit och tänkt: “nej, du är sämre än mig, så jag kommer inte ta in det”.”. Eleven fortsätter med att beskriva att det däremot är det inte säkert att hen hade gjort så stora förändringar av det utan kanske, som en annan elev beskriver det, som mest gjort något litet och, som en tredje elev: försökt mötas halvvägs. Några andra elever problematiserar dock denna ståndpunkt, de menar att även om vännerna inte upplevs som lika bra kan de ge en insyn i hur andra uppfattar arbetet. De menar också att människor är bra på olika saker, en elev säger att “jag vet också att många som har otroligt bra idéer kanske inte är världsbäst på att måla”. En annan elev säger att det är något man kan veta om man har en bra relation med personen. Eleven från citatet fortsätter med att säga att detta fokus på enbart den tekniska skickligheten gör det svårt att ge konstruktiv kritik eftersom hen “kan känna att jag inte får ge kritik för att jag inte är så bra på att måla som den här personen, även om man vet att man har väldigt, väldigt bra idéer”.

7.4.3. Svårigheter med relationen

Något som kan förstöra trovärdigheten i konstruktiv kritik är osäkerheten i huruvida den som uttalar sig verkligen säger vad de menar eller om de bara vill vara snälla. Tre av eleverna menar att det är kompisarna som bara vill vara snälla och som inte pekar ut allt som behöver utvecklas och att det därför hade varit bättre från någon de kanske inte känner lika bra. En av eleverna däremot tror det motsatta, att det är de bekanta och de de inte känner lika bra som enbart är snälla och säger att allt är bra och att vännerna och familjen har lättare att berätta allt de tycker. Alla tycker dock inte att det är ett problem att de mest får beröm, de snarare ber om beröm för att öka självförtroendet och då de istället får konstruktiv kritik blir de besvikna och går till någon annan.

Ett annat problem som kan uppstå som en effekt av relationen är då relationen bland vänner är väldigt skämtsam. Då tar de inte till sig det den skämtsamma vännen säger utan frågar hellre någon mer seriös bekant, eller gärna “någon annan vän som är lite mer smart eller snäll eller sådär, som kan ge en bättre konstruktiv kritik och hjälp” som en av eleverna uttrycker det. De personerna litar de mer på. Men de berättar att även i de skämtsamma relationerna kan de få seriösa svar efter att de har skämtat lite. En annan aspekt som gör att elever väljer bort att fråga någon är om de upplever att en person ofta är väldigt negativ. En elev säger att “det finns ju alltid folk som kanske klagar lite bara för att klaga och då känner jag att man

kanske inte tar in lika mycket som från en person som faktiskt har en poäng i det de säger". Den negativitet hen pratar om gör inte bara att eleverna tar till sig mindre av det som sägs, en annan elev uttrycker också att relationen till den personen kan förstöras av det.

7.4.4. När eleverna inte är vänner

Ibland har eleverna dåliga relationer med varandra, och om de irriterar sig på någon påverkar det också hur det är för dem att ta emot konstruktiv kritik från den personen. Många försöker ändå vara trevliga och hoppas att interaktionen blir kortvarig. En del av dem tar inte kritiken alls, en elev säger att "jag är inte vän med personen och han irriterar mig, då kommer jag inte heller ta hans kritik även om något av det han säger stämmer. Jag kommer störa mig mer förmodligen." En elev säger att hen medvetet inte gör som kritikern säger för att hen tänker att den personen har dåliga åsikter och att arbetet kommer bli dåligt om hen gör som personen tycker. En anledning till att så många väljer att inte ta till sig det de får höra från en person de tycker illa om, är rädsla för att personen vill skada dem. Det kan vara svårt att avgöra om personen menar allvar och de kan tänka att personen genom att ge konstruktiv kritik vill visa sig bättre och smartare och därigenom som en elev uttrycker det "klanka ner på en".

Det är inte alltid så extremt som att de tycker illa om någon annan, ibland känner de inte varandra och har därför inga känslor alls för den andra. För eleverna kan det kännas konstigt om någon de inte brukar prata med ger dem konstruktiv kritik och de kommer heller inte be någon de inte känner om konstruktiv kritik eftersom de då exempelvis inte vill störa den andra eleven när den sitter och arbetar. En av eleverna säger att det kan vara svårt att få konstruktiv kritik från någon de inte känner eftersom de då har lättare att misstolka varandra och tänka att den andra säger något för att vara elak.

Med det sagt så påverkar relationen hur det är att ta emot kamratrespons, en av dem sammanfattar skillnaderna genom att säga:

> Ja, för att jag känner att det inte borde påverka, för det är ju som de säger att konstruktiv kritik ska ju inte väcka känslor på det sättet, men det gör det. Jag har ingen kontroll över det, så då blir det väl, alltså om det är anonymt eller någonting, för det handlar egentligen mer om hur jag tar emot kritiken. Om det är någon som jag vet att inte är lika duktig som mig så kan jag så här: "okej? Vi får se, I'll put a pin in it", men inte säkert att jag faktiskt gör någonting, om det däremot är någon som är mycket bättre än mig så är det så här: "okej, det måste vara något jag

> inte vet. Jag måste ju ändra det här", och om det är någon jag inte tycker om så kommer jag av ren irritation och ilska inte lyssna på det, oavsett hur bra kritiken är, för jag vill inte att de ska veta bättre än mig.

Eleven beskriver att det handlar om hur hen tar emot kritiken, och att vetskapen om den skattade ämneskompetensen hos den andre berättar hur troligt det är att det som sägs faktiskt kommer göra arbetet bättre. Hen berättar också att hen inte kommer att lyssna på någon hen inte tycker om och att de reaktionerna av kamratrespons från olika personer inte är något hen gör medvetet.

7.5. Anonymitet

För att förstå hur eleverna tänker kring betydelsen av att veta vem det är som ger dem kritik, både hur relationen ser ut men också kritikerns kompetens, blev de tillfrågade om hur de tänker kring anonymitet. Alla eleverna svarar att de hade föredragit att veta vem det är som ger dem kritik, då det upplevs som mer ärligt, men de kan också se fördelar med anonymitet. En elev tycker att det kan vara bra i mindre sociala klasser för att ändå få kamratrespons. En annan nämner att det kan vara bra under presentationer eftersom alla då "sett samma sak förutom mig själv", en tredje tänker att det kan göra att man inte tar lika illa upp. En fjärde säger att "Jag hade hellre vetat vem det kom från om det är någon jag bryr mig om, och jag hade hellre haft det anonymt om det kommer från någon jag inte bryr mig om", vilket fångar hur mycket relationen påverkar. Det visar också, vilket flera andra elever beskriver, att betydelsen av personliga värderingar av den som ger återkoppling tycks minska när det gäller att ta emot konstruktiv kritik. De säger att fördomar hindrar dem från att lyssna och att anonymitet kan hindra fördomarna, en elev formulerar det som att

> Om vi säger att alla i klassen hade gett anonym kritik istället, då tänker jag att då hade jag lyssnat lika mycket på varenda. Det kan ju vara så att man omedvetet kanske lyssnar mindre på någon trots att man försöker lyssna men att man inte alltid tar in det lika mycket automatiskt. Då tror jag att man kollat på allting och fått lite mer av en helhetsbild av allt.

Även om de kanske har för avsikt att lyssna på alla säger eleven att hen omedvetet lyssnar mer på några än på andra. Är kritiken anonym berättar flera av eleverna att de kommer anta att det är någon som är värd att lyssna på, som en elev säger: "det kan lika väl vara någon smart". De tar till sig kritiken, tänker igenom ifall det de får till sig hade fungerat och

förbättrat deras arbeten och använder det som passar. Anonymitet kan också ha både en fördel och en nackdel i att det är lättare att vara kritisk, det kan vara en fördel eftersom det som behöver utvecklas faktiskt blir nämnt, men det kan också vara en nackdel ifall det blir för hårt, då berättar eleverna att de avfärdar det helt.

7.6. Kamratrespons som uppgift

Eleverna berättar att det händer att de får i uppgift att ge varandra konstruktiv kritik. Elever som tidigare sagt att det varit konstigt att ge konstruktiv kritik till elever de inte känner berättar att det blir naturligt då det sker som en uppgift. En elev menar att det också ökar sannolikheten att det tas emot som något snällt. Det finns också nackdelar med att ha det som uppgift, en elev anser att det är bättre som spontana tankar utanför klassrummet och mer avslappnat istället för att behöva säga något publikt eftersom det då kan uppfattas som elakt. En annan menar att det lätt blir väldigt ytligt då de ska ge konstruktiv kritik på beställning. En tredje elev känner sig också osäker kring huruvida det hen skulle säga skulle vara rätt. En fjärde elev menar att man måste undervisa om konstruktiv kritik:

> Grejen är att jag känner jag hellre vill ha en uppgift där man definierar vad konstruktiv kritik, vanlig kritik och en kränkning är, mer än att man ger någonting, eftersom man först måste lära sig vad är det är, hur man förstår det och hur man tar emot det, för sen tror jag att man automatiskt kan kan ge det också.

Om eleverna förstår vad kritiken syftar på kommer de också lära sig hur man ger det. Utifrån svaren har några av eleverna fått viss undervisning i att ge kamratrespons, flera av dem nämner metoden *two stars and a wish*.

7.7. Småpratet

När jag frågar om de brukar sitta och småprata på lektionerna i bildämnena skrattar alla i en av grupperna till och en av eleverna förklarar genom att säga att “nästan som att småprat är fel ord”. Samtliga grupper svarar att de brukar småprata, någon säger att det beror på vem de sitter bredvid och någon annan att de gör det i de skapande ämnena men “inte om det är svenska”. Under observationerna satt ungefär en tredjedel av eleverna och småpratade nästan konstant. Majoriteten av de resterande pratade med varandra ungefär halva tiden och en mindre andel pratade enbart med läraren. I båda grupperna satt de mest pratsamma

tillsammans och de tystare vid andra bord. Vid observationerna pågick samtalet så konstant att det blev naturligt och en stor kontrast då samtalet plötsligt slutade i någon minut. De flesta av elevernas röster flyter ihop och den röst som är lättast att urskilja är lärarens, vars röst är högre än de andras. Elevernas ljudvolym är lägre med viss variation, en elev matchar läraren och flera elever pratar så tyst mellan sig själva att det knappt går att urskilja vad de säger från min position mitt i rummet.

Samtalen mellan individerna i rummet varierar, i båda grupperna bland eleverna berör samtalet ungefär hälften uppgiften och arbetet, i ena lite mer än i andra, och resterande handlar om annat. Av det läraren säger handlar majoriteten om skolarbetet men även lärarna deltar i samtalet om annat vid något tillfälle. Lärarna skämtar med eleverna, vid något tillfälle deltar en lärare i elevernas samtal, som vid tillfället handlade om minigolf, senare pratade eleverna om något spel. Situationen upplevs som avslappnad. Eleverna växlar sömlöst mellan samtal om allt annat i livet och samtal om arbetet och uppgiften. Eleverna beskriver för varandra hur de ska göra saker och stöttar varandra i genomförandet, de ber varandra om hjälp. De försöker förstå uppgiften och sitter med idégenerering och diskuterar olika alternativ. Någon elev visar upp sin skiss för bordskamraterna, jag ser hur de pekar på bilden och diskuterar. De frågar "vad tror du om det här?" och "tror du att det är tänkt såhär?", de resonerar med varandra. I båda grupperna är en del av replikerna affirmationssökande, de vill ha bekräftelse på att det de gör fungerar eller vill verbalisera sin frustration. En av eleverna säger "det här blir inte bra" varpå en annan svarar "jo, det blir det". Ibland sägs det rakt ut i luften utan att få något svar, vid något tillfälle uppdaterar eleven sedan rummet med att berätta att "nu funkar det".

Lektionerna inleds med att läraren går runt och frågar en elev i taget hur det går för dem och vilken plan de har. Dessa samtal leder sedan vidare till att läraren ger råd till eleverna hur de ska gå vidare för att arbetet ska bli så bra som möjligt, diskuterar tolkningar och idéer till uppgiften. Ibland får läraren avbryta rundvandringen för att tillhandahålla material eller svara på frågor. Vid något tillfälle frågar en elev om instruktionerna till uppgiften, vid en annan om det finns några standardmått på en stol varpå läraren svarar en siffra för att sedan problematisera sitt svar med att det också varierar. Replikerna från läraren är tydligare som konstruktiv kritik, exempelvis säger den ena att "jag tänker att om du mjukar upp formen här så blir det…", ibland svarar läraren på frågor som motiverar eleverna att tänka själva. Vid ett

tillfälle berör kritiken själva utförandet då läraren säger “lägg ett papper under för att skydda bordet”.

Elever får ibland frågor som exempelvis “hur tänkte du där?” och “vad är det där för något?” och de är själva lite osäkra på om de kan räknas som konstruktiv kritik. De flesta är överens om att det beror på hur frågan ställs, med vilken ton. En elev berättar att det kan tolkas lite mer som konstruktiv kritik i form av att de varit otydliga i verket så att betraktaren inte förstår. Vissa av eleverna berättar också att det beror på vem som ställer frågan. Om en lärare frågar på ett genuint sätt, mer som ett “vill du utveckla hur du tänkte?”, som en uppmaning att motivera sina val får det också samma effekt som konstruktiv kritik.

Under observationerna ber de oftare en bordsgranne om råd än läraren. Konstruktiv kritik i form av förslag på förbättring, direkt eller som en fråga, och frågor från elever som leder till förslag på förbättring, gavs vid 17 tillfällen av lärare och 11 av elever. När elever frågar om arbetet är okej leder det i större utsträckning till förslag på förbättring från lärare, medan eleverna själva i större utsträckning enbart är bekräftande (se tabell 1).

	Typ	Elev	Lärare
Mottagar-initierat: Svar på:	Vad kan/skulle detta bli bättre?	7	4
	Är detta ok? Vad tror du om detta?	18 varav 5 leder till förslag på förbättring	13 varav 7 leder till förslag på förbättring
Sändar-initierat: Får ändå:	Förslag på förbättring	4	7
	Frågor	7 varav 2 formulerat som förslag på förbättring	12 varav 3 formulerat som förslag på förbättring

Tabell 1: Exempel från observationsschemat, sammanställt resultat från båda grupperna

7.8. Resultatet i relation till teori

I följande del presenteras hur resultatet tolkas genom teorierna där de teoretiska begreppen har gett namn åt rubrikerna. Först sker tolkningen genom de sociokulturella och socialkonstruktivistiska begreppen *scaffolding och proximala utvecklingszonen*. Under nästa rubrik kopplas teorierna samman genom begreppen *mer kunnig annan och tillitsfulla*

relationer. Avslutningsvis tolkas resultatet genom enbart relationell pedagogik under rubrikerna *sam-varo och sam-verkan* samt *alienation*.

7.8.1. Scaffolding och proximala utvecklingszonen

Eleverna i studien definierar och använder konstruktiv kritik på ett sätt som stämmer överens med hur Wood m. fl. (1976) beskriver scaffoldings olika delar: som hjälp för att tolka och hitta avvikelser och minska antalet alternativa vägar framåt, eller som eleverna uttrycker det: få förslag på hur de kan förbättra sina arbeten, att utvecklas och att lära sig något nytt. Det märks också under observationerna där de stöttar och visar och ber varandra om hjälp samt resonerar om olika möjliga sätt att lösa uppgiften. Till skillnad från konstruktiv kritik är scaffolding är en mer komplett modell för handledning, vars syfte är för lärande, för det krävs att innehållet befinner sig inom den proximala utvecklingszonen för eleven som tar emot kritiken. För konstruktiv kritik räcker det med feedback som är specifik och ger förslag på förbättring. Utifrån elevernas uttalande är konstruktiv kritik också till för lärande, därför tolkar jag dem som att de anser att konstruktiv kritik ska vara scaffolding, och alltså ha deras lärande som mål. Att förbättra ett arbete kan innebära ett lärande om eleven lär sig något av att genomföra förslaget eller genom att hen får en motivering hen lär sig något av, men det är inte en förutsättning för att något ska vara konstruktiv kritik.

Wood m. fl. (1976) beskriver också scaffolding som att modellera lösningar samt att hålla kvar intresset för aktiviteten och minska frustration. De senare syns i elevernas affirmationssökande beteende, när de berättar för rummet att något krånglar varpå en annan elev uppmuntrar till fortsatt arbete. Eleverna vill inte ha feedback då de redan är nöjda, vilket är förståeligt. De kan se poängen med det, för att det ska kunna bli så bra som möjligt – alltså scaffoldings syfte att hitta avvikelser, men det bidrar också till frustration vilket innebär att handledaren inte är så uppmärksam på eleven som den kan vara. Denna frustration kan också komma då de får kritik på något de gör för skojs skull. Då är inte syftet att de ska lära sig något nytt och de ser därför inte poängen med att få stöttning. Det skapandet befinner sig sannolikt inom deras nuvarande förmåga eller möjligtvis precis utanför inom den proximala utvecklingszon men de vill då hellre lära sig genom att få pröva sig fram på egen hand. De är då sina egna handledare och tar kontroll över sitt görande genom att själva se till att det de gör ligger på en nivå de kan hantera. Ifall de vill ha stöttning från någon annan som är mer kunnig vet de om att de kan fråga. När de skapar för skojs skull är syftet inte lärandet utan

nöjet, men trots det kan det ett lärande ske, det kanske inte är så effektivt i avseende på att de ska lära sig något så snabbt som möjligt och det ger kanske inte heller det mest effektiva sättet att göra något på, men så länge eleverna inte blir frustrerade över att inte lyckas åstadkomma något tolkar jag dem som att det, åtminstone just då, kan det vara roligare.

Genom att eleverna sitter och småpratar och stöttar varandra kan de kontrollera varandras lärande och, utifrån Vygotskij (1978), lär sig då det som finns inom den proximala utvecklingszonen. När det sker har de lite olika kompetens och stöttar varandra genom att komplettera varandras förståelse. Ibland berättar eleverna att svaren de får från klasskamrater som kan ungefär lika mycket blir väldigt tveksamma. Sannolikt beror det på att de inte längre kompletterar varandra, utan helt matchar, och därför kan lika mycket. Ingen av dem vet egentligen vad svaret är och den som svarar gissar och är tydlig med att den gissar. Det är sannolikt också därför de föredrar konstruktiv kritik från de med mer kunskap, oavsett om det är en elev eller en lärare, svaret blir säkrare och mer konkret då det är en mer kunnig annan som uttalar sig. Det blir tydligare och mer pedagogiskt, vilket är hur majoriteten av eleverna motiverar att lärarnas förslag är bättre. Om denna person dessutom har följt processen har den också större förståelse för var den proximala utvecklingszonen hos eleven är, i den stunden, vilket gör att svaret blir bättre anpassat till eleven. Likaså om den som ger kritik känner eleven, som när det är en vän, även den personen har en större inblick. Då kan det också vara lättare för dem att formulera sig på ett sätt som ligger på rätt nivå. Det är också så jag förstår eleven som upplevde att lärarnas förslag var för ingående.

7.8.2. Mer kunnig annan och tillitsfulla relationer

Eleverna berättar att de föredrar att vända sig till någon som kan mer, alltså till en mer kunnig annan. Helst går de flesta till läraren vilket är förståeligt eftersom läraren, enligt Aspelin och Persson (2011), har tagit ett större ansvar att skapa en trygg relation som gynnar lärande. Men även en elev kan vara en lärare utifrån ett relationellt perspektiv betraktat, exempelvis om en elev som ger konstruktiv kritik har den andres lärande eller utveckling och personliga mognad som mål. Den som ger konstruktiv kritik vill då att den som tar emot den ska göra ett bättre arbete och bli bättre. De har kunskap som ligger utanför elevens kunskapsnivå och kan då stötta eleven i dess proximala utvecklingszon (Vygotskij, 1978) med insikter som blir meningsfulla för eleven. Om eleverna upplever att en elev kan mer än läraren går många av eleverna helst till eleven, de går alltså till den mest kunniga annan som finns att tillgå. Även

för eleverna som resonerar kring att gå till andra som inte är lika tekniskt skickliga på just det de gör, för att få en förståelse av hur verken upplevs av andra, går till mer kunniga andra för konstruktiv kritik. Eleverna lär sig då något från någon som vet mer än de själva, de lär sig hur andra ser arbetet.

Att de ofta föredrar konstruktiv kritik från de som de upplever kan mer är alltså ett tecken på att den information de får ligger i den proximala utvecklingszonen och alltså består av relevant stoff vilket, enligt Aspelin och Persson (2011), ökar sannolikheten att de möts i sam-varo, alltså att de ser och förstår varandra för vilka de är i den stunden. Huruvida de går till läraren eller eleven beror också på relationen. Om relationen är bra innebär det oftast en tillitsfull relation, vilket enligt den relationella pedagogiken är en förutsättning för att eleven ska känna sig trygg att delta i undervisningen. Om relationen inte är bra finns inte denna trygghet och de väljer då den trygga om de har chansen, vilket oftast är läraren eller en vän. Eleverna går alltså helst till de som kan mer, förutsatt att de har en tillräckligt bra relation att de känner sig trygga att göra det. De går också gärna till någon som har liknande erfarenheter som de själva och vet vad som är möjligt att göra. Att någon har liknande referensramar ökar också, enligt Aspelin och Persson (2011), sannolikheten att mötas i sam-varo och därmed förstå varandra, och för att den konstruktiva kritiken ska vara meningsfull.

7.8.3. Sam-varo och sam-verkan

Majoriteten av alla interaktioner sker i sam-verkan, enligt Aspelin och Persson (2011), det är där vi får något gjort. Det innebär också att majoriteten av konstruktiv kritik sker i sam-verkan. Konstruktiv kritik till sin karaktär handlar om att förmedla instruktioner om något till någon. Det handlar om att säga till någon att "jag tycker att det hade blivit bättre om du hade förändrat det där". Sam-verkan är en förutsättning för att skolan ska fungera, för att kunna öva och prova och resonera och undersöka. Skolan har som mål att eleverna ska lära sig något och det gör de i relation till andra, till lärare, som lär dem något. Men för att utbildning ska vara meningsfull menar Aspelin och Persson (2011) att även sam-varo krävs, något jag tror gäller för hela livet. Det är känslan av att en annan människa ser och förstår vem jag är, vad jag behöver just i denna stund, och att jag samtidigt ser den andra för vem den är (Aspelin & Persson, 2011).

När elever klassificerar in varandra utifrån vem som kan mer eller mindre minskar sannolikheten för dem att mötas i sam-varo, det sättet att tänka håller fast dem i sam-verkan, utifrån Aspelin och Perssons (2011) definition av sam-varo som ett möte utan förutfattade meningar, och att sam-verkan kan motverka sam-varo. Eleverna pratar då om varandra som respresentationer av någon som är vän, ovän, mer kunnig eller mindre kunnig. Samtidigt är empirin för denna studie elevernas resonemang om utifrån förbestämda kategorier av elever, det svarar därför inte på hur eleverna faktiskt skulle tänka och agera i de olika situationerna utan enbart hur de *tror* att de skulle agera. En av eleverna menar att hen inte ser vänner som mer eller mindre kompetenta, det är ett tecken på att de kanske ändå ser förbi kategoriseringarna och ser individen i stunden. Så är inte fallet i alla resonemang vilket särskilt blir synligt genom deras tankar om anonymitet. Eleverna menar då att de påverkas så mycket av vem som ger kritik att de först genom anonymitet kan se förbi det och enbart fokusera på det som förmedlas utan att filtrera det genom tidigare erfarenheter av den personen. Samtidigt är sam-verkan inget negativt, det är genom tidigare erfarenheter tilliten har byggts upp, den tillit som ökar sannolikheten för att uppleva sam-varo. Sam-verkan är också en väl fungerande interaktionsform och genom den kan de genomföra syftet med interaktionen. De menar att nära vänner som är bättre än de själva eller läraren ger bättre förslag, eller mer riktade förslag. Det kan förstås som att den personen ser dem och vad de behöver i just den stunden, i sam-varo, för att sedan i sam-verkan lämna över det. Sam-varo kan därför ske i anslutning till konstruktiv kritik men situationen som sådan, så den är uppbyggd, är inte en av sam-varo, den är sam-verkan.

Man skulle kunna tänka sig att eleverna som ser fler delar av vänner, som att de kan ha bra tankar trots att de inte har lika stor ämneskompetens, då ser den andra eleven som ett subjekt och skulle mötas i sam-varo. Det kan de göra men det är inte därför de gör det. Det kan lika gärna vara ett möte i sam-verkan, skillnaden är att bilden av den andra är mer nyanserad. För att sam-varo ska uppstå behöver individerna förstå varandra och se varandra för vilka de är i den stunden (Aspelin & Persson, 2011). Sam-varo handlar om att känna att man blir sedd, jag tror att det är något som människor behöver och också söker. Om det stämmer kommer de hellre vända sig till de personer där sannolikheten att det ska hända är större. Aspelin och Persson (2011) menar att sannolikheten ökar bland de som känner varandra sedan tidigare har liknande referensramar eller förmedlar relevant undervisningsstoff. Alltså vänner eller läraren, som har tagit det större ansvaret för relationen. Sannolikt föredrar eleverna konstruktiv kritik från vänner, oavsett vännens upplevda ämneskompetens, eftersom de litar

på dem och känner dem och därför oftare får uppleva sam-varo med dem, och sannolikt litar de ännu mer på deras omdöme om de också upplever att vännen kan mer. De menar att vänner oftare förstår deras intentioner och vad de vill ha sagt, att vänner lyssnar och ser dem.

Att de föredrar konstruktiv kritik från vänner eller lärare kan också förstås genom Noddings (1992) omsorgspedagogik, att de ser och lyssnar och förstår vad den vill förmedla. Likaså att den som förmedlar kritiken gör det med omsorg för vilka de är, att de blir sedda, lyssnade på och att de känner att de får det de behöver och att det sker på ett sätt som passar dem som individer och inte utifrån en färdig mall. Där Aspelin och Persson (2011) har sam-verkan och sam-varo är omsorgen både och samt ingetdera. Det handlar om ett aktivt val från båda parter att medvetet se och lyssna på den andra.

7.8.4. Alienation

Fullständig avsaknad av sam-varo leder till alienation, enligt Aspelin och Persson (2011). Utifrån min förståelse, att alienation kan finnas i vissa relationer men inte alla, är det ett rimligt antagande att eleverna i studien upplever sam-varo i vissa relationer och upplever alienation i andra. När eleverna beskriver hur de hanterar konstruktiv kritik från elever de är ovänner med ligger beskrivningen nära Aspelin och Perssons (2011) resonemang om alienation: de berättar att de är oroliga att den andra eleven ska skada dem eller använda den konstruktiva kritiken som ett tillfälle att visa hur mycket bättre de är. Känslan av ogillande göder denna misstro genom att de blir rädda för den andra vilket driver dem längre ifrån varandra. Från de elever de inte känner så bra tycker de inte heller om att få konstruktiv kritik, i det fallet eftersom det bryter mot den sociala ordningen att alls prata med dem i en situation som inte är anordnad av läraren. I de fallen är de däremot inte i alienation, de är *oroliga* att missförstå varandra vilket innebär att tilliten finns kvar. Samtidigt har de svårare att mötas i sam-varo eftersom de inte känner varandra, men det är inte omöjligt på samma sätt som det är med någon de inte tycker om och därför inte *vill* förstå. I mötet med ovännerna fokuserar de enbart på sina tidigare erfarenheter och bestämmer utifrån det att de inte kommer att lyssna.

Det finns tecken på alienation även i elevernas resonemang om konstruktiv kritik från vänner. Eleverna oroar sig över att vänner eller bekanta ger dem enbart beröm för att vara snälla, och att de inte ger dem den kritik de faktiskt vill ha. De menar också att kritiken ofta är tvekande

och inlindad. De aspekterna är en form av sam-verkan i det avseende som Aspelin och Persson (2011) framhåller som en typ av interaktion som följer sociala normer. Inom återkoppling finns, enligt Grönlund (2008), en norm om att kritik ska ges på ett inlindat och förmildrat sätt vilket eleverna tycks förhålla sig till. Elevernas tankar kring dessa situationer visar dock aspekter av alienation om de är oroliga att den som ger kritik iklär sig rollen som snäll för deras skull. Det kan vara så att det sker för att bygga upp relationen men eftersom det tas emot med osäkerhet innebär det att det aktivt motverkar sam-varo och det kan där finnas en misstanke att det sker som ett verktyg för något annat, utifrån min tolkning av Aspelin och Perssons (2011) resonemang. Ifall det är så att de undviker att ge kritik för att vara snälla intar de personerna inte heller rollen som lärare i relationen eftersom de prioriterar relationen framför lärandet. Inom relationell pedagogik går lärandet först, men allt lärande sker genom relationen (Aspelin & Persson, 2011).

8. Diskussion

I följande kapitel tolkas resultatet genom den tidigare forskning som finns. Kapitlet börjar med *syftet och vad elever gör med konstruktiv kritik.* Därefter diskuteras *mängd och kamratrespons som uppgift*, och till sist *skillnader mellan konstruktiv kritik från olika personer* som har underrubrikerna *lärare eller elever, klasskamrater med större eller mindre upplevd ämneskompetens* och *klasskompisar eleverna har olika bra relation till*. Kapitlet avslutas med *förslag på vidare forskning*

8.1. Syftet och vad elever gör med konstruktiv kritik

Syftet med konstruktiv kritik är enligt eleverna att de ska skapa bättre konstverk och lära sig saker. På många sätt och vis är det hela syftet med utbildningen i bild och den konstruktiva kritiken kan därför ses som en väg att ta sig dit. De använder den också för att få veta hur deras arbeten tolkas av andra och för att ta reda på om deras intentioner kommer fram, likt universitetsstudenterna i design i Grays (2013) studie och fri konst i Edströms (2008) studie, vilket tyder på mogenhet i skapandet bland gymnasieeleverna i studien och medvetenhet om att andra kan missförstå vad de vill förmedla genom sitt skapande. Att ta emot konstruktiv kritik, framförallt i ett skapande ämne, innebär ett ställningstagande, då eleven måste avgöra om hen ska genomföra förslaget eller inte. De flesta av eleverna överväger att använda förslagen och avgör då om det passar deras arbeten, likt studenterna i fri konst i Edströms (2008) studie avgör om kritiken de får passar deras konstverk. Liksom för de studenterna, är det viktigt för dem att den som ger dem kritik förstår intentionen med vad de vill ha gjort och respekterar arbetet och deras egen vision.

De flesta av eleverna tycker om att få konstruktiv kritik och de tycker att det är viktigt men för en elev i den föreliggande studien kan det vara känsligt. Eleven menar att hen behövt lära sig att det är något bra för att inte ta det som ett kritiskt påhopp, eller gissningsvis som kritik mot eleven som person snarare än enbart arbetet. Det är bara en elev som uttrycker det i denna studie men rimligtvis finns det fler som upplever liknande saker. I Nicholls-Alis (2026) studie var det en av svårigheterna då hon skulle implementera kamratrespons i sitt klassrum. För att åtgärda det modellerade hon vänlighet och pratade om skillnaden mellan kritik mot konstverket och kritik mot eleverna som personer för att de skulle lära sig att separera det. Konstruktiv kritik är oerhört viktigt för att eleverna ska kunna utvecklas, därför är det viktigt

att de ska kunna ta emot det. Vad Nicholls-Ali (2026) också märkte var att när eleverna var mer vana vid att ge varandra konstruktiv kritik pratade de också mer med varandra om sina arbeten, och pratade på ett sätt som utvecklade deras skapande, det var mer "vad ska jag prova nästa gång?" och mindre "är det här bra nog?" vilket också innebar att deras arbeten blev bättre. Att de blir mer vana vid att få kamratrespons skulle också kunna innebära att de tar emot det på ett bättre sätt, de uttrycker att det kan vara svårt att ta emot konstruktiv kritik de inte bett om från klasskompisar. Lopera-Oquendos m. fl. (2025) enkätstudie visar att studenter oftare blir nedstämda av förslag på hur de kan förbättra sina arbeten från kamrater om läraren har gett dem beröm, till skillnad från när medstudenten ger beröm och läraren ger förslag på hur de kan förbättra arbetet, forskarna gissar att det sannolikt beror på att de är mer vana vid att få från lärare. Därför kan det vara rimligt att anta att det skulle bli lättare att ta emot kamratrespons om de har mer erfarenhet av det. Därför bör lärare skapa förutsättningar för elever att bli vana vid att delta i kamratrespons.

Ibland får eleverna frågor och de är lite osäkra på om de kan anses vara konstruktiv kritik men de menar att det beror på hur frågan ställs, och med vilket tonläge, samt hur de tänker då de funderar över svaret på frågan. Masterstudenterna i Grays (2013) studie om informell kritik resonerar på ett motsvarande sätt då de menar att konstruktiv kritik handlar lika mycket om att ställa frågor som att uttrycka åsikter.

8.2. Mängd och kamratrespons som uppgift

Observationerna synliggjorde att ungefär hälften av samtalet i klassrummet bestod av samtal om uppgiften eller arbetet och hälften om annat. Denna fördelning stämmer bra överens med den som finns i Wood och Kalinec (2011). Eftersom dess kontext är så annorlunda, med en mycket liten grupp 10-åringar som tillsammans gör en uppgift i matematik kan det vara rimligt att anta att det är en relativt vanlig fördelning. Samtidigt blir det en skillnad eftersom de tillsammans ska lösa en uppgift till skillnad från eleverna i denna studie vilket tyder på att gymnasieeleverna har ett större fokus på uppgiften och visar att de i stor utsträckning tar hjälp av varandra även i individuella uppgifter. Samtalen här bör också ha en annan karaktär i det att de inte gemensamt försöker lösa en uppgift där en elev instruerar en annan i vad den ska skriva och bör därför rimligtvis innehålla mer abstrakta tankar och resonemang jämfört med de 10% som förekommer i Wood och Kalinec (2011), men det kan inte denna studie svara på.

När eleverna själva får skatta mängden konstruktiv kritik de får svarar de att de får mest från lärare och nästan aldrig från klasskamrater. Det kan hända att de ber varandra om konstruktiv kritik men de får inte oombett, vilket till stor del stämmer med observationerna. Men att 17 exempel på konstruktiv kritik kommer från lärare och 11 från elever (se tabell 1, sida 52) visar att det visserligen är fler som kommer från läraren, men att eleverna själva också deltar i konstruktiv kritik i stor utsträckning. I Hovardas m. fl. (2014) finns samma mönster men skillnaden är större, där är enbart 25% av förslag på förbättringar är från elever och 75% från lärare. Att skillnaden upplevs vara större i Hovardas m. fl. (2014) kan dock bero på dess kontext. I den studien fick samtliga elevpar fick feedback från både elever och lärare på sina uppgifter, där var eleverna yngre och den feedback de fick var skriftlig.

För att öka mängden kamratrespons i klassrummet kan en lösning, enligt eleverna, vara att ha det som en uppgift. Speciellt kan det vara bra för klasser som inte pratar så mycket men även i mer sociala klasser menar eleverna att klasskamraterna sällan ger konstruktiv kritik ens när de ber varandra om det, vilket kan vara ett tecken på att de inte vet hur de ska göra det. När Nicholls-Ali (2026) introducerade kamratrespons i sitt klassrum gjorde hon det genom att prova ett antal modeller och genom att modellera och prata med eleverna om hur det kan gå till. Det går inte utifrån den studien att veta vad av det hon gjorde som producerade de resultat hon fick, mer än att det blev tydligare för eleverna hur de skulle göra efter att hon modellerat. En av eleverna i den föreliggande studien menar att det räcker med att undervisa om vad konstruktiv kritik är och hur det skiljer sig från annan feedback, att det skulle innebära att den feedback de får i större utsträckning innehåller förslag på hur de kan förbättra sina arbeten. Det kan ligga något i det men utifrån Nicholls-Alis (2026) studie är det också viktigt att då modellera hur och inte enbart att prata om det eftersom hon fann att det först var då kamratresponsen lämnade det ytliga och eleverna verkligen började engagera sig. Även om eleverna på så sätt skulle lära sig hur det kan gå till innebär det inte nödvändigtvis att eleverna pratar mer med varandra, för det är det sannolikt lika viktigt att, som Nicholls-Ali (2026), göra eleverna vana vid att prata om sina arbeten om de ska genomföra mer kamratrespons. Det bästa sättet att göra det är genom att undervisa om det och införa det som uppgift, framförallt i klasser där det inte sker naturligt. Samtidigt är det inte alltid bättre med mer, blir det för mycket kan det upplevas negativt och tjatigt, samtidigt som det kan vara ett tecken på att något behöver förändras ifall flera påpekar samma sak.

Även om det finns stora fördelar kan det för eleverna vara obekvämt att ge konstruktiv kritik som en uppgift. De uttrycker en preferens för spontana kommentarer i stunden eftersom det känns snällare än att påpeka svaga prestationer inför alla. Även detta kan kanske förändras av mer erfarenhet men det kan därför inledningsvis vara bättre att genomföra kamratrespons som uppgift i par eller mindre grupper. Elevernas inställning kan förstås genom den berömmarkultur Grönlund (2011) fann i samhällskunskapsundervisningen: att återkoppling huvudsakligen ska bestå av beröm, och att kritik ska undvikas eller ges på ett förmildrande sätt eftersom svaga prestationer anses skamligt. En av masterstudenterna i Gray (2013) däremot menar att eftersom det finns en förväntan på att få konstruktiv kritik i klassrummet sparar hon den hårda kritiken till de situationerna, men att hon ändå diskuterar arbeten även på andra platser. Att eleverna upplever det som obekvämt innebär att den kritik de ger inför hela klassen ofta blir väldigt ytlig, vilket påminner om hur det ser ut i oppositionsseminarierna i Persson Thunqvists (2012) studie där de gymnasieeleverna undviker att genomföra kamratrespons eftersom de är obekväma med att göra det. Det kan också vara ett tecken på något en av de andra studenterna i Gray (2013) uttrycker: att syftet blir för betyget och inte för lärandet. Utifrån Panadero och Alqassabs (2019) forskningsöversikt hade anonymitet kunna göra kritiken mindre ytlig. De menar att anonym feedback ofta innehåller andra, mer kritiska aspekter, eftersom den som ger feedback kan uppleva situationen som mindre socialt riskabel. En risk som kan förstås utifrån Grönlunds (2011) berömmarkultur. Det är också möjligt, enligt eleverna, att de skulle ta mindre illa upp ifall kritiken var anonym, men de skulle ändå föredra att veta vem som ger dem kritik, åtminstone om det är från någon de litar på.

8.3. Skillnader mellan konstruktiv kritik från olika personer

Följande avsnitt beskriver skillnader mellan att ta emot kritik från olika personer. Först om hur eleverna tänker kring konstruktiv kritik från lärare och hur den skiljer sig från att få från andra elever. Sedan hur skattade kompetensskillnader påverkar och till sist om relationen.

8.3.1. Lärare eller elever

De flesta av eleverna berättar att de helst vill ha konstruktiv kritik från sin lärare och att de tar den mer seriöst än den de får från andra elever, på motsvarande sätt som högstadieeleverna Hovardas m. fl. (2014) och de eftergymnasiala studenterna i Lopera-Oquendo m. fl. (2025) föredrog lärarnas kommentarer. I Hovardas m. fl. (2014) gav det sig i uttryck i att de ägnade

både mer tid åt lärarnas kritik och att de i större utsträckning övervägde att använda den, i Lopera-Oquendo m. fl. (2025) föredrog fler lärarnas kommentarer oavsett om den innehöll beröm eller förslag på hur de kunde förbättra sina arbeten, vilket de egentligen föredrog. Eleverna i den föreliggande studien motiverar sin preferens för lärarkritik med att lärarna oftare är mer pedagogiska i sina förklaringar och motiverar varför eleverna ska göra på ett visst sätt, vilket gör att de förstår lärarnas kritik bättre. Eleverna motiverar också att de föredrar konstruktiv kritik från lärare med att lärarna har smartare lösningar på problemen och kan ämnet bättre, vilket även masterstudenterna i Gray (2013) använder som motivering till att vända sig till sin professor för att få hjälp. Lärare förklarar bättre, motiverar sin feedback och har smartare lösningar vilket kan förklara varför eleverna också beskriver att de oftast lär sig bäst av den kritik de får från lärare och varför en av eleverna säger att hen har kvar mer av de tipsen hen fått från lärare. De elever som föredrar att få konstruktiv kritik från andra elever motiverar det med att de är mer insatta i processen eftersom de suttit bredvid, vilket gör det lättare att få svar på riktade frågor. Det är också så en av masterstudenterna i Gray (2013) motiverar valet att vända sig till medstudenter i första hand, där är dock kanske skillnaden ännu större eftersom professorn rimligtvis inte varit lika närvarande under processen.

Flera av eleverna menar att den kamratrespons de får ofta är väldigt tvekande och inte innehåller tillräckligt mycket tydliga instruktioner, vilket skulle kunna åtgärdas av att undervisa i vad konstruktiv kritik är och hur det kan ges. De tycker att kritik som ges utan konkreta förslag blir svår att arbeta med. Att det ser ut på det viset kan bero på de normer som finns kring att ge kritik. Berömmarkulturen som syns hos Grönlund (2011) och Persson Thornqvist (2012), indikerar att återkoppling ska innehålla mycket beröm och mindre mängd kritiska aspekter och att kritik ska ges på ett inlindat, förmildrande, sätt så att inte mottagaren blir sårad. Denna norm påverkar främst kritik från elever, enligt Persson Thunqvist (2012) undersökning av oppositionsseminarium på svensk gymnasieskola, som menar att lärarna där tar ett större ansvar för att se till att eleverna får konstruktiv kritik. Eleverna i denna studie menar dock att även lärarnas kritik är för inlindad ibland. Eleverna föredrar alltså kritik som ger förslag på förbättringar och inte enbart innehåller ett positivt tyckande. När instruktionerna är tydliga från lärare kan de få bekräftelse på att de förstår uppgiften, vilket kan leda till att de får bättre betyg. Majoriteten av eleverna menar dock att det är viktigare att de blir nöjda med konstverket än att betygen blir höga. Det tvekande tyckandet är därför inte alltid ett problem, en elev uttrycker att hen oftare blir mer nöjd med sina konstverk då hen

måste tänka själv. Det kan förstås genom den risk en av studenterna i fri konst i Edström (2008) nämner, att de upplever det som ett krav att följa kritiken de får, framförallt då den kommer från någon de ser upp till, vilket för gymnasieelever kan vara en lärare. Eftersom eleverna också uttrycker att läraren i större utsträckning ger tydligare feedback innebär det att tolkningsutrymmet minskar. Det är därför viktigt att hålla en balans i återkopplingen så att det fortfarande finns utrymme för tolkningar och för eleverna att också tänka själva, både i lärarnas egen återkopplingspraktik och den som undervisas till elever.

Eleverna i studien, betraktar, på motsvarande sätt som jag tolkar studenterna i Lopera-Oquendo m. fl. (2025) och eleverna Hovardas m. fl. (2014), lärarna som auktoriteter. Detta höga förtroende innebär att konstruktiv kritik från lärare väger tyngre för flera av eleverna även om de skulle uppfatta en klasskompis som mer kompetent. Om de säger motstridiga saker skulle de eleverna lyssna mest på läraren. De dubbelkollar också det klasskamraterna säger mot det lärarna säger, för att avgöra om klasskamraternas förslag är adekvata, och likt eleverna i Hovardas m. fl. (2014) som fick feedback från både klasskamrater och lärare på sina projekt, tycks sannolikheten att förslagen implementeras i arbetet öka om de stämmer överens. Eftersom eleverna har så högt förtroende för lärarnas kritik är det dock viktigt att förmedla att ingen alltid har rätt utan att de måste tänka själva och göra så som de tycker passar.

Eleverna har ett högt förtroende för lärarnas kritik och, om än med viss variation, aningen mindre för kamratrespons, men jag vill ändå påstå att eleverna i denna studie har högre förtroende för kamratrespons än den tidigare forskningen visar. I denna studie finns elever som i större utsträckning hellre går till andra elever än den minoritet av högstadieeleverna som i enkäterna i Hovardas m. fl. (2014) svarar att de också finner kamratrespons användbart. Även om jag inte har några siffror på fördelningen skulle jag vilja påstå att skillnaden mellan antalet eleverna som överväger att använda förslagen från lärare och elever är mindre än i Hovardas m. fl. (2014) som menar att 28% överväger att använda kamratrespons och 67% överväger att använda lärarkritik. I den studien är dock återkopplingen anonym, vilket, enligt gymnasieeleverna i denna studie, bör innebära att eleverna i större utsträckning har fokuserat på kritiken och inte vem som formulerat den. Skillnaden går också att förstå utifrån Panadero och Alqassabs (2019) forskningsöversikt som menar att de i större utsträckning litar på lärarens feedback än en klasskompis vars kompetensnivå de enbart kan gissa sig till.

8.3.2. Klasskamrater med större eller mindre upplevd ämneskompetens

Oavsett om det är från en lärare eller en annan elev föredrar eleverna konstruktiv kritik från någon de ser upp till. På liknande sätt som studenterna i fri konst i Edström (2008) vänder de sig hellre till någon de anser kan mer än vad de själva, har liknande erfarenheter och som de kan relatera till. De genomför i större utsträckning förlag från de som upplevs mer kompetenta på motsvarande sätt som eleverna i Aben m. fl. (2022) som i större utsträckning genomförde vad de skattade som medelstora förändringar från de mer högre skattad ämneskompetens. Gällande förslag från elever de upplever kunna mindre än de själva är de mer försiktiga och diskuterar igenom förslagen i större utsträckning. Om den som ger kritik förstår vad eleven vill ha gjort är den skattade skillnaden i ämneskompetens irrelevant. Kritiken kan ändå ge en förståelse för om de lyckats förmedla det de vill, på liknande sätt som när masterstudenterna i design i Gray (2013) och studenterna i fri konst i Edström (2008) frågar vänner och studenter på andra program. Att eleverna föredrar konstruktiv kritik från andra de anser kan mer än de själva innebär dock en svårighet för de som upplever sig kunna mindre. De eleverna kan uppleva att de inte har rätt att ge konstruktiv kritik även om de har bra idéer. Att den känslan finns kan innebära att eleverna får kritik från färre personer. Att eleverna upplever att de inte får lov att ge feedback är även det en aspekt som kan åtgärdas genom att undervisa om och diskutera konstruktiv kritik med eleverna.

8.3.3. Klasskompisar de har olika bra relation till

Till min vetskap finns ingen forskning om hur vänskapsrelationer påverkar upplevelsen av att få konstruktiv kritik, därför kommer denna del utgå ifrån den berömmarnorm som Grönlund (2011) lagt fram. Eleverna menar att det kan vara konstigt med kamratrespons mellan elever som inte känner varandra så väl. För att åtgärda det menar de att en lösning kan vara att ha det som en uppgift, att det blir mer naturligt för eleverna att både ge och få konstruktiv kritik om de blivit tillsagda att de ska göra det. Att de annars är obekväma kan förstås genom den berömmarkultur som Grönlund (2011) finner i återkopplingen i samhällskunskap, att människor i huvudsak ska ge beröm och att svaga prestationer ska bortses från eftersom de anses skamliga. Bland närmare vänner kan det vara lättare att bryta mot den normen eftersom de känner varandra bättre. De kan därför i större utsträckning avgöra hur den andra tänker och menar med det den säger. Även skillnaden mellan feedback från klasskamrater med olika

ämneskompetens påverkas av vänskaprelationen, genom att de känner varandra kan de lättare avgöra om den som kanske inte är så bra på att skapa sina egna konstverk brukar ha bra idéer.

8.4. Förslag på vidare forskning

Studien fyller ett tomrum i avseende på hur vänskapsrelationer påverkar upplevelsen av att få konstruktiv kritik, därför hade det varit intressant att undersöka det vidare. Det hade varit av intresse att undersöka elevernas resonemang om hur både vänskapsrelationer påverkar upplevelsen av att *ge* konstruktiv kritik då denna studie fokuserat att *få.*

En av eleverna uttryckte sig vara otillåten att ge konstruktiv kritik på grund av mindre kompetens, det hade varit av intresse att undersöka hur andra elever upplever det. Det hade därför varit intressant att också undersöka hur upplevd kompetensnivå påverkar upplevelsen av att *ge* konstruktiv kritik.

Eftersom intervjuerna enbart gjordes med några få elever från varje skola hade det varit intressant att veta hur stor andel av elevernas svar som påverkades av att det var just de individerna som blev intervjuade och hur stor andel som var klassens normer, samt hur stor påverkan läraren har på det.

Studien har fokuserat på relationernas påverkan på konstruktiv kritik. Under pilotstudien undersöktes även formen, vilket sedan valdes bort då studien skulle bli för stor. Det hade varit intressant att undersöka vilka skillnader elever anser finns om konstruktiv kritik är skriftlig eller muntlig samt spontan eller planerad. Samt hur det samverkar med relationen.

I diskussionen skrev jag en hypotes att en större andel av småpratet i klassrummet då gymnasieelever arbetar med individuella uppgifter handlar om ämnesförståelse än vad som förekom i studien av Wood och Kalinec (2011), det skulle vara intressant att undersöka.

9. Referenser

Aben, J. E. J., Timmermans, A. C., Dingyloudi, F., Lara, M. M., & Strijbos, J.-W. (2022). What influences students' peer-feedback uptake? Relations between error tolerance, feedback tolerance, writing self-efficacy, perceived language skills and peer-feedback processing. *Learning and Individual Differences*, 97, 102175. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102175

Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik : att bygga broar* (2. uppl.). Liber.

Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik* (1. uppl.). Gleerup.

Baron, R. A. (1988). Negative effects of destructive criticism: impact on conflict, self-efficacy, and task performance. *Journal of Applied Psychology*, *73*(May 88), 199–207. https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1037/0021-9010.73.2.199

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, *5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Bruner, J., (1962). Introduction. I L. S. Vygotskij, *Thought and Language* (sid. v-vii). The M.I.T Press.

Bryman, A., & Nilsson, B. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (Tredje upplagan). Liber.

Chang, C. Y. (2016). Two Decades of Research in L2 Peer Review. *Journal of Writing Research*, *8*(1), 81–117. https://doi.org/10.17239/jowr-2016.08.01.03

Dahlin Ivanoff, S., & Holmgren, K. (2017). *Fokusgrupper* (Upplaga 1). Studentlitteratur.

Dellve, L. (2021). Fokusgrupper. I G. Klingberg & U. Hallberg (Red.), *Kvalitativa metoder: helt enkelt!* (s. 94–116). Studentlitteratur.

Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, *44*(2), 350–383. https://doi.org/10.2307/2666999

Edström, A.-M. (2008). Art students making use of studio conversations. *Art, Design & Communication in Higher Education*, *7*(1), 31–44. https://doi.org/10.1386/adch.7.1.31_1

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, *62*(1), 107–115. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x

Etikprövningsmyndigheten. (u.å.). *Vad menas med känsliga personuppgifter?*. Hämtad 2026-05-13 från https://etikprovningsmyndigheten.se/faq/vad-menas-med-kansliga-personuppgifter/

Fangen, K. (2005). *Deltagande observation* (1.2. uppl.). Liber ekonomi.

Fong, C. J., Schallert, D. L., Williams, K. M., Williamson, Z. H., Warner, J. R., Lin, S., & Kim, Y. W. (2018). When feedback signals failure but offers hope for improvement: A process model of constructive criticism. *Thinking Skills and Creativity*, *30*, 42–53. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.02.014

Fong, C. J., Warner, J. R., Williams, K. M., Schallert, D. L., Chen, L.-H., Williamson, Z. H., & Lin, S. (2016). Deconstructing constructive criticism: The nature of academic emotions associated with constructive, positive, and negative feedback. *Learning and Individual Differences*, *49*, 393–399. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.019

Graneheim, U. H., Lindgren, B.-M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, *56*, 29–34. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002

Gray, C. M. (2013). Informal peer critique and the negotiation of habitus in a design studio. *Art, Design & Communication in Higher Education*, *12*(2), 195–209. https://doi.org/10.1386/adch.12.2.195_1

Grönlund, A. (2011) *Redskap för lärande? Återkoppling i samhällskunskap på gymnasiet.* (Karlstad University Studies 2011:10) [Licentiatuppsats, Karlstads Universitet] https://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:394719/FULLTEXT01

Hammar Chiriac, E., & Einarsson, C. (2013). *Gruppobservationer : teori och praktik* (2. uppl.). Studentlitteratur.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hovardas, T., Tsivitanidou, O. E., & Zacharia, Z. C. (2014). Peer versus expert feedback: An investigation of the quality of peer feedback among secondary school students. *Computers and Education*, *71*, 133–152. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.019

Jolm-Steiner, V., Cole, M., Souberman, E. & Scribner, S. (1978). Editors' Preface. I L. S. Vygotskij & M. Cole, *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (sid. ix–xii). Harvard University Press. https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.2307/j.ctvjf9vz4.2

Lif, K. (2025). *Beröm i bildundervisningen; En undersökning om hur gymnasieelever påverkas av beröm under skapandeprocessen.* University of Gothenburg/HDK-Valand - Academy of Art Design, & Göteborgs universitet/HDK-Valand - Högskolan för konst och design.

Lopera-Oquendo, C., Lipnevich, A. A., Tomazin, L., Máñez, I., León, S. P., & Beatson, N. (2025). Unpacking Student Responses to Discrepant Peer and Teacher Feedback: A Cross-National Comparison. *Contemporary Educational Psychology*, *82*, 102394. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2025.102394

Nicholls-Ali, G. (2026). Nurturing creativity and emotional intelligence: social-emotional learning and peer-to-peer feedback in the arts classroom. *Arts Education Policy Review*, 1–7. https://doi.org/10.1080/10632913.2026.2640347

Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools : an alternative approach to education*. Teachers College Press.

Panadero, E., & Alqassab, M. (2019). An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1253–1278. https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1600186

Persson Thunqvist, D. (2012). ”Jag vill inte ta ner dig, men...” : kritikens former i gymnasieskolans oppositionsseminarier. *PEDAGOGISK FORSKNING I SVERIGE*, 17(1/2), 23–44. https://publicera.kb.se/pfs/article/download/52981/41645/122481

Sivenbring, J. (2017). Kamratrespons som formativ bedömning för lärande. *Högre utbildning*, *7*(1), 1–12. https://doi.org/10.23865/hu.v7.903

Svensk Ordbok. (2026). Kritik. I *Svensk Ordbok.* Hämtad 2026, 30 april från https://svenska.se/?q=kritik&exactMatch=true&activeTab=alla

Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames)*, *25*(6), 631–645. https://doi.org/10.1080/01443410500345172

Topping, K. (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, *68*(3), 249–276. https://doi.org/10.2307/1170598

van Gennip, N. A. E., Segers, M. S. R., & Tillema, H. H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, *20*(4), 280–290. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.010

Vetenskapsrådet. (2024). *God Forskningssed.* Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.4c9f221a191e4edf9053a474/1727853946433/God%20forskningssed%20VR%202024.pdf

Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Daidalos.

Vygotskij, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper : om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2. uppl.). Studentlitteratur.

Wide, U. & Hakeberg, M. (2021). Individuella intervjuer. I G. Klingberg & U. Hallberg (Red.), *Kvalitativa metoder: helt enkelt!* (s 77–93). Studentlitteratur.

Wright, V., (2018). Vygotsky and a Global Perspective on Scaffolding in Learning Mathematics. I J. Zajda (Red). *Globalisation and Education Reforms* (Vol. 19, sid. 123–135). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1204-8_8

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). THE ROLE OF TUTORING IN PROBLEM SOLVING. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Wood, M. B., & Kalinec, C. A. (2012). Student talk and opportunities for mathematical learning in small group interactions. *International Journal of Educational Research*, *51–52*, 109–127. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.008

Bilaga

Jag ser denna intervju som en diskussion lika mycket som en intervju, är det något jag inte frågar som ni vill nämna så är det fritt fram, och har ni några frågor så kan ni när som helst ställa dem.

<u>Generella frågor och vad konstruktiv kritik är och allmänna åsikter</u>

- ☐ Vad heter ni så att jag kan ta bort er ifall ni ångrar ert deltagande…
- ☐ Vilket/vilka program går ni? Vad har ni för kurs nu? Har ni fler skapande kurser?
- ☐ Hur mycket tyckte ni att min närvaro påverkade det vanliga samtalet i klassrummet? Pratade ni mindre eller glömde ni bort att jag var där? *(ställs bara till observationsgrupperna)*
- ☐ Jag undersöker konstruktiv kritik, hur tolkar ni det begreppet? Vad innebär det att få konstruktiv kritik?
- ☐ När ni får frågor som "vad är det där för något, ska det föreställa …?" tolkar ni det då som konstruktiv kritik?
- ☐ Är det någon skillnad mellan kritik och konstruktiv kritik? *jag kommer hädanefter säga bara kritik ibland men jag menar då konstruktiv kritik det är bara mycket att säga*
- ☐ Är konstruktiv kritik snällt eller elakt?
- ☐ Tycker ni om att få konstruktiv kritik?
- ☐ Hur mycket konstruktiv kritik får ni? Hade ni velat ha mer, mindre?
- ☐ Vad tänker ni när ni får konstruktiv kritik, vad gör ni med den? *Gör ni som den som kritiserar säger eller tänker ni på vad den som kritiserar säger och fattar ett eget beslut om att följa rådet eller inte eller avfärdar ni det helt?*
- ☐ Upplever ni någon skillnad i hur det är att få konstruktiv kritik i bildämnet (och de andra praktisk-estetiska ämnena) än i exempelvis svenska eller matte?

<u>Kamratrespons</u>

- ☐ Brukar ni sitta och prata när ni jobbar? Hur är jargongen i klassen, brukar ni säga snälla eller elaka saker till varandra?

- ☐ Får ni någonsin konstruktiv kritik eller förslag på hur ni skulle kunna göra era projekt annorlunda från era klasskompisar när ni sitter och jobbar?
- ☐ Ber ni någonsin era klasskompisar om konstruktiv kritik eller tips?
- ☐ Händer det att de säger saker ändå?
- ☐ *Vad brukar de säga när de säger något om ert verk? Minns du några spontana kommentarer du fått?*
- ☐ Tycker ni om att få kritik från klasskompisar
- ☐ Tycker ni att era klasskompisar ger bra kritik?

<u>Skillnader i relation och upplevd ämneskompetens</u>

- ☐ När det är klasskompisar: finns det någon person vars kritik ni lyssnar mer eller mindre till? T. ex. bästa vännen, bara en klasskompis, någon ni irriterar er på? Hur kommer det sig?
- ☐ Hur mycket skulle ni säga att ni påverkas av er relation till personen som ger er kritik?
- ☐ Värderar ni det personen säger olika beroende på hur bra ni upplever att ni själva är på det ni gör i förhållande till det som ger kritik?
- ☐ Hur tänker ni om någon som ni upplever som mindre bra på det som ska göras kommer fram och ger konstruktiv kritik? *Avfärdar ni den direkt eller tänker ni att "ah, jag kanske inte är så tydlig som jag hade kunnat vara"? Hur tänker ni om det är en kompis?*
- ☐ Har ni varit med om att en klasskompis är mer kompetent än läraren? *Typ ett datorprogram eller något sådant.* Vem skulle ni vända er till för att få hjälp då? Vems kritik skulle ni lyssna mest till då?
- ☐ Läraren är ju den som kommer att sätta era betyg sen, påverkar det er på något sätt? *Får den mer värde av det? På vilket sätt?*

<u>Skillnader lärare/klasskompisar</u>

- ☐ Är det någon skillnad mellan att få kritik från klasskompisar och lärare?
- ☐ På vilket sätt? Vilket föredrar du? *vem ger bäst, är det någon skillnad på vad som sägs, hur det sägs?*
- ☐ Lär du dig mer av kritik från lärare eller klasskompisar? Hur kommer det sig?

- ☐ Upplever du att arbetet du jobbar med blir bättre av kritiken från lärare eller klasskompisar? Hur kommer det sig?

Kamratrespons som uppgift & anonymitet

- ☐ Har ni varit med om att era lärare gett er i uppgift att ge konstruktiv kritik på det en klasskompis gör? *På en redovisning eller liknande? Har ni fått instruktioner eller fått öva på det?*
- ☐ Vad tycker ni om sådant? Hur var det att ta emot kritiken då?
- ☐ Hur mycket skulle ni säga att ni påverkas av att veta vem det är som ger er kritik?
- ☐ Hade ni hanterat kritiken annorlunda då ifall den var anonym? En-vägs/två-vägs?
- ☐ Skulle ni föredra om den var öppen eller anonym?

Avslutning

- ☐ Finns det situationer när relationen, alltså vem det är som ger kritik, spelar mer eller mindre stor roll?
- ☐ Har jag missat att fråga något? Finns det något mer ni vill säga