



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Grupparbete i bild

En undersökning om hur 43 elever i årskurs nio värderar grupparbete som arbetsmetod i bildämnet



Tina Bergström  
Ämneslärarprogrammet  
med inriktning mot  
grundskolans årskurs 7-9,  
Bild och slöjd

Examensarbete: 15 hp  
Kurs: L9BD2A  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: HT/2020  
Handledare: Marie-Louise Hansson-Stenhammar  
Examinator: Esko Mäkelä  
Kod: HT19-6030-001-L9BD2A

---

Nyckelord: Grupparbete, arbetsmetod, arbetsform, bild, bildämnet, sociokulturellt.

## Abstract

Studiens syfte har varit att i en högstadieskola undersöka hur elever i årskurs nio värderar grupparbete som arbetsmetod i bildämnet. För att konkretisera syftet formulerades följande tre frågeställningar: Hur uppfattar eleverna grupparbete i bild jämfört med övriga skolämnena? Vilka fördelar respektive nackdelar med grupparbete som arbetsmetod i bildämnet lyfts fram av eleverna? Vad anser eleverna att gruppindelning i bildämnet ska baseras på? Det teoretiska ramverket har varit sociokulturellt perspektiv. Metoden har varit fallstudie där tillvägagångssättet för datainsamling varit både kvantitativt och kvalitativt med tyngdpunkt på det kvantitativa. Datainsamlingsmetoden har varit ett semistrukturerat frågeformulär som genererat 43 elevsvar. Resultatet har visat att det inte finns någon större skillnad mellan elevernas uppfattningar om grupparbete som arbetsmetod i bildämnet jämfört med övriga skolämnena. Därtill har resultatet visat att elevernas inställning till grupparbete i bildämnet är övervägande positiv. De fördelar med grupparbete i bildämnet som lyfts fram av eleverna har bland annat varit att lära av och med varandra och se saker på nya sätt. De nackdelar som lyfts fram av eleverna har bland annat varit att alla inte bidrar lika mycket och att det är svårt med individuell bedömning. Resultatet har även visat att eleverna huvudsakligen föredrar en slumpmässig gruppindelning. Studien har bidragit med en inblick i elevers uppfattningar om grupparbete som arbetsmetod i bildämnet, vilket kan vara till nytta för bildlärare och bildundervisning i verksamhetsutvecklande syfte eftersom eleverna uppfattade att arbetsmetoden lämpar sig väl i bildämnet.

## **Förord**

Jag vill tacka min handledare Marie-Louise Hansson-Stenhammar för stöd, vägledning, vänliga ord och goda råd.

# Innehållsförteckning

## Förord

## Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Syfte och frågeställningar.....	2
1.2 Bakgrund.....	3
1.2.1 Definition av grupp, grupparbete och samarbete.....	3
1.2.2 Skolinspektionens granskning av arbetsformer.....	4
1.2.3 Skolverkets läroplan, bedömningsstöd och nationella utvärderingar.....	4
<b>2 Teoretiskt ramverk</b> .....	<b>6</b>
2.1 Sociokulturellt perspektiv.....	6
2.1.1 Appropriering .....	6
2.1.2 Den proximala utvecklingszonen .....	7
2.1.3 Medierande redskap.....	7
<b>3 Metod</b> .....	<b>9</b>
3.1 Design- och metodval.....	9
3.1.1 Kvantitativa och kvalitativa aspekter och förhållningssätt.....	10
3.1.2 Semistrukturerat frågeformulär.....	11
3.1.2.1 Val av frågor.....	12
3.2 Urval.....	13
3.3 Genomförande.....	14
3.3.1 Avgränsningar.....	17
3.4 Litteratururval.....	17
3.5 Metod för analys och resultatredovisning.....	17
3.6 Etiska överväganden.....	18
<b>4 Tidigare forskning</b> .....	<b>20</b>
<b>5 Resultat</b> .....	<b>25</b>
5.1 Elevernas uppfattningar om grupparbete som arbetsmetod.....	25
5.1.1 Elevernas erfarenhet av skolarbete i grupp?.....	25
5.1.2 Elevernas generella uppfattningar om arbetsmetoden grupparbete.....	25
5.1.3 Elevernas tidigare erfarenhet av grupparbete i bildämnet.....	27
5.2 Elevernas uppfattningar om grupparbete i bild jämfört med övriga skolämnena.....	27

5.2.1 Förekomsten av värdeord i elevsvaren.....	29
5.2.2 Grupparbetets inverkan på elevernas motivation i bildämnet.....	30
5.3 För- och nackdelar med grupparbete som arbetsmetod i bildämnet enligt eleverna. . .	30
5.3.1 Fördelar med att arbeta i grupp i bildämnet enligt eleverna.....	31
5.3.2 Nackdelar med att arbeta i grupp i bildämnet enligt eleverna.....	31
5.4 Vad eleverna anser att gruppindelning i bildämnet ska baseras på.....	32
5.5 Tolkning och analys av resultat.....	32
5.5.1 Elevernas uppfattningar om grupparbete som arbetsmetod.....	33
5.5.2 Elevernas uppfattningar om grupparbete i bild jämfört med övriga skolämnen.....	33
5.5.3 För- och nackdelar med grupparbete som arbetsmetod i bildämnet enligt eleverna. . .	34
5.5.4 Vad eleverna anser att gruppindelningen i bildämnet ska baseras på.....	34
<b>6 Slutdiskussion.....</b>	<b>36</b>
6.1 Slutsats.....	38
6.2 Fortsatt forskning .....	39
<b>7 Käll- och litteraturförteckning.....</b>	<b>40</b>
7.1 Tryckta källor.....	40
7.2 Elektroniska källor.....	41
7.2.1 Uppslagsverk.....	43

## **Bilaga**

# 1 Inledning

Jag tycker det är roligt med grupparbeten. Istället för att sitta tyst och arbeta får man prata med sina vänner vilket är bra. Ett arbete brukar blir väldigt mycket roligare om man gör det i en grupp. Men det jag inte tycker om med grupparbeten är om man hamnar i en grupp med personer som inte vill jobba. Som en studiemotiverad person får man utföra hela arbetet själv. Vilket inte är särskilt roligt. Man får också en känsla av att de andra glider med på ens betyg. (Anonymt elevsvar, 2019).

I citatet ovan beskriver en elev i årskurs 9 sin uppfattning om grupparbete som arbetsmetod och belyser samtidigt en komplexitet som är förenat med arbetsmetoden. Å ena sidan uppskattar eleven grupparbete eftersom det förnöjer skolarbetet, å andra sidan medför det en risk att ensam bära hela arbetsbördan. Den riskaspekten är något som jag upplever har utelämnats från den bild av grupparbete som förts fram under mina studier på ämneslärarprogrammet vid Göteborgs Universitet (HT15-VT20). Där har snarare grupparbete som arbetsmetod målats fram som enbart positivt och eftersträvansvärt, vilket märks i såväl utbildningens innehåll som upplägg i form av ett flertal grupporienterade uppgifter. Någon djupare kunskap om grupparbete som arbetsmetod har dock negligerats, vilket är vanligt inom Sveriges lärarutbildning (Granström, 2012, s. 38). Utgångspunkt för förespråkande av arbete i grupp ligger i sociokulturell lärandeteori där lärande genom socialt samspel är centralt (Vygotskij, 1978). Vygotskijs sociokulturella lärandeteori har varit särskilt framträdande under mina ämnesstudier i bild då boken *Fantasi och kreativitet i barndomen* (Vygotskij, 1930/1995) har varit en återkommande kunskapskälla. Trots att det sociokulturella perspektivet på lärande är vedertaget i den svenska skolan är individuellt arbete den dominerande arbetsmetoden inom bildämnet (Skolinspektionen, 2017, s. 28; 48-49). En möjlig anledning till detta är att det finns traditioner inom bildämnet som sträcker sig långt tillbaka i tiden och lever vidare i dagens ämneskonception som förstår konst och skapande aktiviteter som individuella projekt (Åsen, 2006; Nordström, 2014). Diskussioner om en alternativ bildpedagogik med tonvikt på grupparbete och bildskapande var endast i ropet en kort tid vid 1960-talets mitt, men övergavs redan 1968 (Nordström, 2014, s. 26). I grundskolans aktuella *Kursplan i bild* fokuseras det egna bildskapandet (Skolverket, 2019). Trots att ett gemensamt bildarbete inte uttryckligen skrivs fram i kursplanen utesluter det inte tolkningsmöjligheter. Exempelvis förutsätter inte bildskapande att det sker individuellt, det kan likväl ske tillsammans med andra. I Skolverkets *Kommentarmaterial till bild* (2017, s. 11) framgår att bildskapande är ett samlingsbegrepp som innefattar ”alla typer av processer där bilder framställs”, vilket med andra ord inte utesluter grupprocesser. Där framgår även att

eleverna ska kunna kommunicera med andra i bildämnet med hjälp av ämnesspecifika begrepp. Användandet av ämnesspecifika begrepp görs i såväl gemensamt bildskapande som diskussioner och kritiska granskningar av bildbudskap, något som bildundervisningen ska möjliggöra enligt kursplanens syftesbeskrivning (Skolverket, 2019).

Att grupparbete är ovanligt i dagens bildundervisning är något som påtalats av universitetslärare under mina ämnesstudier och sedermera bekräftats av mina erfarenheter från den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU). En tänkbar orsak är att grupparbete ofta uppfattas sakna potential för inhämtande av ämneskunskaper och enbart är socialt fostrande, vilket är en olycklig missuppfattning menar pedagogikprofessor Kjell Granström och socialpsykologiforskare samt biträdande professor Eva Hammar Chiriac (2011, 10 november, 2012, s. 153-162). Grupparbete förtjänar inte ett sådant dåligt rykte eftersom ”det är en mycket effektiv inlärningsform” som borde användas oftare i skolan (Granström & Hammar Chiriac, 2012, s. 153). De menar att det oskickliga och ogenomtänkta grupparbetet har dragit skugga över arbetsformen som, om det planeras och genomförs på rätt sätt, är överlägsen det individuella arbetet beträffande såväl social fostran som ämneskunskaper.

Hur kommer det sig att en arbetsmetod kan hissas av vissa och dissas av andra? Vad tycker egentligen eleverna om saken? Det är trots allt de som faktiskt upplever och genomför grupparbeten i olika skolämnen, vilket innebär att deras åsikter och erfarenheter borde väga tungt. Hur brukar de reagera när de får veta att det är grupparbete som gäller och varför? Vilka för- respektive nackdelar anser de är förenade med grupparbete i bilden? Vad har de för åsikter om grupp sammansättning inför ett grupparbete i bildämnet? Att få mer kunskap om vad elever anser om grupparbete i bildämnet tror jag är en viktig pusselbit i kunskapsfältet, eftersom min granskning av tidigare forskning tyder på att ett sådant fokusområde saknas. Tidigare forskning verkar istället fokusera på grupparbete ur ett mer generellt perspektiv samt elevers övergripande upplevelser av grupparbete.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att i en högstadieskola undersöka hur elever i årskurs nio värderar grupparbete som arbetsmetod i bildämnet. Syftet konkretiseras genom följande frågeställningar:

- Hur uppfattar eleverna grupparbete i bild jämfört med övriga skolämnen?
- Vilka fördelar respektive nackdelar med grupparbete som arbetsmetod i bildämnet lyfts fram av eleverna?
- Vad anser eleverna att gruppindelning i bildämnet ska baseras på?

## 1.2 Bakgrund

I bakgrunden vill jag ge en bild av hur grupparbete definieras i såväl Nationalencyklopedin som inom pedagogisk forskning och litteratur samt hur det skrivs fram i grundskolans styrdokument. Därefter presenteras en granskning av Skolinspektionen som redovisar hur undervisningstiden är fördelad på olika arbetsformer, för att skapa en förståelse för i vilken utsträckning grupparbete används som arbetsmetod i Sveriges grundskolor. Avslutningsvis redovisas utdrag ur *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11)* som är av relevans för grupparbete som arbetsmetod, här vävs även Skolverkets bedömningsstöd i bild samt resultat från Skolverkets nationella utvärderingar i bild in.

### 1.2.1 Definition av grupp, grupparbete och samarbete

Enligt Nationalencyklopedin avser en grupp oftast “individer som samverkar och har bestämda relationer till varandra” (“Grupp”, 2019). Uppfattningen om vad som utgör en grupp är dock flertydig, vilket innebär att det inte finns någon slutgiltig definition av begreppet grupp (Hammar Chiriac, 2003; Thornberg, 2013; Svedberg, 2016). Lars Svedberg är legitimerad psykolog och docent i pedagogik och definierar en grupp enligt följande: “I en grupp samspelar medlemmarna (minst tre) för att nå ett mål eller utföra en uppgift” (Svedberg, 2016, s. 18). I likhet med Liljegren (1972) menar Karin Forslund Frykedal i avhandlingen *Elevers tillvägagångssätt vid grupparbete* (2008) att även två individer kan utgöra en grupp. Vidare definieras ett grupparbete som ”ett arbete där individer arbetar tillsammans i en grupp som är tillräckligt liten för att alla ska kunna delta i en klart definierad uppgift som ska kunna genomföras” (Forslund Frykedal, 2008, s. 3).

Föreliggande studie förhåller sig till den sistnämnda definitionen av grupp och grupparbete. En grupp består således av minst två individer och har inget uttalat tak för antalet medlemmar utöver möjligheten att interagera med varandra för att genomföra en uppgift tillsammans. Med



andra ord innebär ett grupparbete att två eller flera personer samarbetar med varandra för att tillsammans utföra en skoluppgift. Att samarbeta innebär i sin tur att arbeta tillsammans med andra mot ett gemensamt mål ("samarbete", 2019; "samarbeta", 2019).

### **1.2.2 Skolinspektionens granskning av arbetsformer**

Skolinspektionen är en statlig myndighet som har i uppdrag att granska hela landets skolor och har ett tillsynsansvar för all pedagogisk verksamhet. Målet med Skolinspektionens arbete är att säkerställa en god utbildning i en trygg miljö (Skolinspektionen, 2018). I granskningsrapporten *Arbetsformer och lärarstöd i grundskolan* framgår att de vanligaste arbetsformerna i grundskolan består av helklassundervisning och individuellt arbete (Skolinspektionen, 2017, s. 5, 8). Den minst vanliga arbetsformen är grupparbete. Av den totala undervisningstiden utgör helklassundervisning 48 procent, individuellt arbete 38 procent och grupparbete 14 procent. Rapporten visar även att grupparbete blir allt ovanligare medan enskilt arbete både blir vanligare samt utgör den dominerande arbetsformen i ämnena slöjd, matematik och bild (Skolinspektionen, 2017, s. 28). När det gäller bildämnet består den totala undervisningstiden av 67 procent individuellt arbete, 27 procent helklassundervisning och sex procent grupparbete (Skolinspektionen, 2017. s. 48-49).

### **1.2.3 Skolverkets läroplan, bedömningsstöd och nationella utvärderingar**

I Lgr11 framgår att eleverna ska förberedas för ett aktivt deltagande i samhällslivet genom att delta i demokratiska arbetsformer som undervisningen ska bedrivas i (Skolverket, 2019). Genom att möjliggöra för eget ansvar och initiativtagande ska undervisningen bidra till att eleverna "utvecklar sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra" (Skolverket, 2019, s. 7). På så vis kan elevernas kreativitet, nyfikenhet, idéförverkligande, problemlösning och självförtroende stimuleras och utvecklas, vilket ligger i skolans uppdrag (Skolverket, 2019, s. 7). Avslutningsvis framgår att rektorn bär ansvaret att säkerställa att samtliga lärare bedriver undervisning som medför att elever möts och arbetar tillsammans (Skolverket, 2019, s. 10, 16-17).

I Skolverkets *Bedömningsstöd i bild för årskurs 7-9* framgår att skolans kunskapsuppdrag handlar om att "varje elev ska lära sig utifrån sin utvecklingsnivå och förmåga" (Skolverket, 2012, s. 43). Det innebär att läraren måste veta på vilken nivå varje elev befinner sig

kunskapsmässigt. För att göra det möjligt att bedöma elevers förmågor kan lärare göra en analytisk bedömning av specifika delar av elevens lärprocess genom att utgå från både elevens material samt lärarens dokumenterade observationer. Ytterligare kan läraren göra en helhetsbedömning, så kallad holistisk bedömning, där även dialoger och gruppuppgifter vägs in. Trots att gruppuppgifter nämns som möjliga bedömningsunderlag framgår det inte hur bedömning av grupparbete kan gå till. Men eftersom det framgår att läraren kan genomföra bedömning såväl formellt via återkoppling som informellt i samtal med eleverna under lektionstid finns det skäl att anta att det även gäller under samarbete i grupp (Skolverket, 2012, s. 43). De nationella utvärderingarna av bild i grundskolan talar dock för att elever främst handleds enskilt av lärare under bildlektionerna, vilket är en konsekvens av att det vanligaste arbetssättet i bildämnet fokuserar på individuell bildframställning (Skolverket, 2003, s. 46; 2005, s. 82; Skolinspektionen, 2017, s. 48-49). Ytterligare uppger elever att det är ovanligt att redovisning av grupparbeten eller samtal i klassen används som ett sätt för lärare att ta reda på vad eleverna kan i relation till kunskapskraven i bildämnet (Skolverket, 2015, s. 89). Istället menar eleverna att läraren vanligen baserar sin bedömning på individuella observationer, följt av individuella redovisningar och granskning av alster i portfolion eller bildmappen. Även enskilda samtal används för att stämna av bildkunskaper menar eleverna, vilket inte är lika vanligt som observationer och individuella redovisningar men ändå vanligare än grupparbeten och samtal i klassen (Skolverket, 2015, s. 89).

## 2 Teoretiskt ramverk

I detta kapitel beskrivs föreliggande studies teoretiska och kunskapsteoretiska utgångspunkt. Tillhörande nyckelbegrepp beskrivs i de tre underrubrikerna 2.1.1, 2.1.2 samt 2.1.3.

### 2.1 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet kallas även för kulturhistoriskt perspektiv och har sin utgångspunkt i Lev Semenovich Vygotskijs (1896-1934) psykologiska och pedagogiska arbeten om lärande, utveckling och språk (Säljö, 2014, s. 297). Vygotskij ansåg att det mänskliga medvetandet utvecklas genom bildandet av högre psykologiska processer (Vygotskij, 1978; Bråten, 1998, s. 14). Därtill har de högre psykologiska processerna en historisk komponent och en social komponent, vilket innebär att människans historiska och sociala kontext har inflytande på människans medvetande. De högre psykologiska processerna består av språk, berättande, skrivande och tecknande vilka betraktas som kulturella och kognitiva redskap, samt kognitiva processer som logiskt minne, selektiv uppmärksamhet, fantasi, kreativitet, problemlösning och begreppsbyggnad (Vygotskij, 1978; Bråten, 1998; Säljö, 2014). Det är via social interaktion samt tecken och symboler som de högre psykologiska processer förmedlas, eller medieras (Vygotskij, 1978; Bråten, 1998, s. 14-16). Inom det sociokulturella perspektivet är både redskap och mediering nyckelbegrepp där redskapen betraktas som förmedlare av kunskap, med andra ord medieras kunskap med hjälp av redskap (Vygotskij, 1978; Säljö, 2013, 2014, 2015, s. 91). Medierande redskap beskrivs vidare under avsnitt 2.1.3.

#### 2.1.1 Appropriering

Kulturen kan förstås som "mänsklighetens samlade historiska arv", något som Vygotskij menade existerar såväl utanför människan som inuti (Bråten, 1998, s. 16). Den process som förbinder de inre psykologiska processerna med de sociala och kulturella kallade Vygotskij för internalisering. Internalisering är en huvudsaklig process i utvecklandet av de högre psykologiska funktionerna (Vygotskij, 1978; Säljö, 2013). Inom det sociokulturella perspektivet har begreppet internalisering utvecklats och idag används mer frekvent begreppet appropriering för att beskriva denna process. Appropriering beskriver hur lärande går till och avser själva tillgodogörandet av kunskaper och färdigheter som finns i de olika sammanhang

människan befinner sig i (Säljö 2013, s. 66; 2014, s. 303; 2015). Med andra ord innebär appropriering att vi lånar in kunskap och gör den till vår egen, vilket sker successivt och medför att individen utvecklas (Säljö, 2013, s. 70; 2015, s. 95, 98). Både lärande och utveckling är processer som ständigt pågår oavsett ålder (Säljö, 2014, s. 305). Lärandet kan ske såväl avsiktligt, exempelvis genom studier, som oavsiktligt till följd av en händelse i en situation som inte är direkt organiserad för lärande (Säljö, 2013, s. 66; 2015). Kunskaper och lärande betraktas som situerade, vilket innebär att lärande och kunskaper utvecklas i sociala praktiker och därför inte kan förstås utan att ta hänsyn till den kontext i vilken lärandet sker (Säljö, 2013, s. 66). Vygotskij ansåg att skolan utgör en kontext där barn kan ges möjlighet att appropriera kunskaper som barnet inte skulle möta i sitt vardagliga liv (Säljö, 2014, s. 302). För att barnet ska appropriera kunskaper och erfarenheter bör det inte vara en passiv mottagare av information utan snarare delta aktivt i sociala praktiker (Säljö, 2015, s. 96).

### **2.1.2 Den proximala utvecklingszonen**

Vygotskijs mest kända princip benämns “den närmaste (eller proximala) utvecklingszonen” och handlar om att lärare eller en mer kunnig kamrat kan stödja den lärande att uppnå sin utvecklingspotential (Bråten, 1998, s. 24; Säljö, 2015, s. 99). Enligt principen har människor som lärt sig något även nya kunskaper inom räckhåll, vilka kan bli åtkomliga tack vare vägledning av en lärare eller en mer kompetent kamrat (Säljö, 2014, s. 304; 2015). Till exempel befinner sig en individ som behärskar digitalt fotografi i en position där individen har nära att även lära sig hur analogt fotografi fungerar, vilket en mer kunnig person kan hjälpa en vidare med. Följaktligen öppnas det även upp för framtida kunskaper och färdigheter, exempelvis framkallning av analoga fotografier i mörkrum.

Sammanfattningsvis avser de högre psykologiska processerna människans förmåga att utveckla och använda kulturella kunskaper, vilket med andra ord handlar om hur människor tillägnar sig medierande redskap (Vygotskij, 1978; Säljö, 2013; 2014, s. 298).

### **2.1.3 Medierande redskap**

Grunden för mänsklig kunskapsbildning ligger enligt sociokulturellt perspektiv i utvecklandet och användandet av medierande redskap (språk, bilder, illustrationer, grafer och andra

kommunikationsformer) vilka gör det möjligt för oss att betrakta och förstå världen ur olika synvinklar (Vygotskij, 1978; Säljö, 2013; 2014; 2015, s. 94). På så vis kan människor ta till sig av samhällets samlade historiska och kulturella erfarenheter och kunskaper genom att samtala, läsa, skriva, räkna, snickra och så vidare (Säljö, 2013, s. 22). Ur ett sociokulturellt perspektiv kan detta förstås som att människor är kognitiva hybridvarelser som samarbetar med redskap för att tänka, lära, kommunicera, arbeta, leka och leva (Säljö, 2015). Detta innebär enligt Vygotskij att vi inte upplever världen på ett direkt sätt eftersom vårt tänkande tar omvägar via redskapen, vilka hjälper oss att tolka världen, ta ställning till den samt agera i den (Säljö, 2013, s. 27; 2014, s. 299). Denna samverkan mellan redskapen och människans tänkande och agerande är det som medieringsbegreppet handlar om. Tack vare människans utvecklande av medierande redskap kan vi kompensera för bristande förmågor och handikapp, exempelvis kan vi expandera vårt minne via fotografier eller anteckningar och synskadade kan läsa tack vare utvecklandet av punktskrift, taltidningar och taktila bilder (Säljö, 2013, s. 23). Vygotskij betraktar språket som “det allra mest förfinade och komplicerade redskapet att forma och överföra människans tanke, känsla och inre värld med” (Vygotskij, 1995, s. 79). Han ansåg även att det är genom skapande verksamhet vi lär oss behärska redskapet. Säljö refererar till Vygotskijs syn på språket som det viktigaste redskapet, och förklarar att språket är ett medierande redskap som gör det möjligt att få perspektiv på världen genom att beskriva, tolka, analysera och kommunicera om den (Säljö, 2015). Samtidigt bör språk i det sociokulturella perspektivet förstås som dynamiskt och under ständig utveckling i takt med samhällets utveckling, till exempel bidrar den digitala tekniken till att bilder och andra uttrycksformer samverkar med språket på nya sätt (Säljö, 2014, s. 302).

Sammanfattningsvis förstår det sociokulturella perspektivet kunskap och lärande som utvecklandet och användandet av medierande redskap i sociala kontexter. Kunskaper och erfarenheter blir således tillgängliga i mellanmänsklig kommunikation. Det sociokulturella perspektivet fokus på mediering i sociala samspel är relevant i förhållande till föreliggande studies syfte och frågeställningar med avseende på grupparbete som arbetsmetod i bildundervisningen.

### 3 Metod

Metodkapitlet är uppdelat i följande sex avsnitt: 3.1 Design och metodval, 3.2 Urval, 3.3 Genomförande, 3.4 Litteratururval, 3.5 Metod för analys och resultatredovisning samt 3.6 Etiska överväganden. Avsnitt 3.1 följs av de två underrubrikerna 3.1.1 Kvalitativa och kvantitativa aspekter och förhållningssätt samt 3.1.2 Semistrukturerat frågeformulär med tillhörande underrubrik 3.1.2.1 Val av frågor.

#### 3.1 Design- och metodval

Enligt Stukát (2011) ska forskningsproblemet styra valet av metod. För min del handlar forskningsproblemet om grupparbete som arbetsmetod i bildämnet med fokus på hur elever i en högstadieskola värderar arbetsmetoden. Christoffersen och Johannessen (2015) menar att en intervju med möjlighet för informanten att påverka innehållet är en lämplig metod för att undersöka människors erfarenheter och uppfattningar. Intervjuer gör det möjligt att ställa följdfrågor och därmed få fylliga och detaljerade svar, men samtidigt skulle intervju som metod innebära en risk att endast de mest motiverade eleverna ställer upp på att låta sig intervjuas. När ett fåtal informanter väljs ut för intervju begränsas dessutom studiens generaliserbarhet (Christoffersen & Johannessen, 2015; Stukát, 2011). Jag ville hellre ta del av åsikter från flera olika elever med spridd motivationsnivå för att få en mer övergripande bild än vad som är möjligt vid intervju. För att inbegripa fler informanter i föreliggande studie har jag därför valt frågeformulär/enkät som datainsamlingsmetod som även medför en högre generaliserbarhet än intervjuer. Därmed blir även datainsamlingen mindre partisk än om några få elever istället valts ut för intervju (Christoffersen & Johannessen, 2015; Stukát, 2011).

När forskare vill undersöka en specifik företeelse på djupet genom att samla in information, analysera och beskriva fenomenet i fråga är fallstudie en lämplig metod (Bell, 2016; Stukát, 2011; Merriam, 1994). I föreliggande studie är det grupparbete som arbetsmetod i bildämnet med fokus på hur elever i en högstadieskola värderar arbetsmetoden som utgör det fall, eller företeelse, som undersöks. Fördelen med fallstudien är dess verklighetsförankring på så vis att forskaren både studerar och redogör för verkliga situationer med syfte att förmedla förståelse för företeelsen i fråga. Fallstudien kan således väcka insikter som bidrar till positiva förändringar av praktiken (Merriam, 1994). Fallstudiens styrka ligger i dess kapacitet att

bearbeta olika sorters empiri, exempelvis information från frågeformulär/enkäter, observationer, artefakter, intervjuer och dokument (Merriam, 1994; Stukát, 2011; Christoffersen & Johannessen, 2015). Nackdelen med fallstudien är att det inte finns några direkta regler eller recept att följa och förlitar sig istället på forskarens intuition att analysera empirin mot teori och finna teman och mönster som förmedlar förståelse för fallet (Merriam, 1994; Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 125-131). Det, i kombination med att fallstudien även är tids- och platsberoende, innebär att fallstudiens resultat inte är allmängiltiga utan kan snarare användas i jämförande syfte (Stukát, 2011).

### **3.1.1 Kvantitativa och kvalitativa aspekter och förhållningsätt**

Mitt val av datainsamlingsmetod, det vill säga frågeformulär/enkät, kategoriseras vanligtvis som en kvantitativ metod. Kvantitativ forskning syftar till att utifrån en omfattande mängd insamlad data kunna förklara och dra generella slutsatser genom att hitta mönster i materialet med hjälp av statistiska analysmetoder (Stukát, 2011, s. 35). Trots att resultaten blir breda och kan antas gälla för fler människor än de som ingått i undersökningen så har kvantitativa studier inte samma möjlighet till djupgående förståelse som kvalitativa studier har. Det som karakteriserar en kvalitativ forskning är att fokus ligger på att tolka och förstå det insamlade materialet på djupet snarare än att förklara och dra allmänna slutsatser (Stukát, 2011). Inom kvalitativ forskning spelar forskarens egna tankar och erfarenheter en avgörande roll vid tolkning och analys av materialet vilket både betraktas som en tillgång för tolkningen och medför en viss reliabilitet (Stukát, 2011, s. 36). Jag önskar kombinera det kvalitativa synsättets djupgående förståelse med det kvantitativa synsättets övergripande slutsatser. Enligt Stukát (2011, s. 39) kan de två synsätten fungera kompletterande och bidra till ”att erhålla mer giltiga forskningsresultat och mer realistiska tolkningar”.

Eftersom fallstudier koncentrerar sig på en viss företeelse med syfte att frambringa kunskap och förståelse snarare än förklara och förutsäga kategoriseras fallstudien ofta som kvalitativ enligt Stukát (2011, s. 36-37). Bryman (2009, s. 65) hävdar dock att anledningen till att fallstudier oftast förknippas med kvalitativ forskning beror på att forskare i fallstudier ofta väljer kvalitativa insamlingsmetoder, exempelvis deltagande observation. Tillvägagångssättet i en fallstudie kan dock bestå av både kvantitativa och kvalitativa angreppssätt (Merriam, 1994; Bryman, 2009; Stukát, 2011; Christoffersen & Johannessen, 2015). Jag strävar efter en

övervägande deskriptiv fallstudie, vilket innebär detaljerad redogörelse av den studerade företeelsen, som samtidigt kombinerar beskrivning med tolkning och värdering för att få en djupare kunskap och förståelse av fallet (Merriam, 1994, s. 41-43). Föreliggande studie har därmed kvalitativa inslag men lutar övervägande åt det kvantitativa hållet.

### **3.1.2 Semistrukerat frågeformulär**

För att få insikt i hur eleverna värderar grupparbete som arbetsmetod i bildämnet konstruerades ett semistrukerat frågeformulär vilket innefattar både öppna frågor utan svarsalternativ och slutna/förkodade frågor med givna svarsalternativ (Bryman, 2009; Christoffersen & Johannessen, 2015). De slutna frågorna innebär kvantitativ data och de öppna frågorna kräver tolkning och innebär därmed kvalitativ data. Förkodade frågor valdes på grund av att de underlättar för eleverna att svara på frågorna eftersom det inte kräver någon egen formulering, istället finns möjligheten att välja bland svarsalternativen (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 152, Bryman, 2009). Dock innebär förkodade frågor en risk att gå miste om värdefull information som inte framkommer av de på förhand givna svarsalternativen. I den föreliggande studien tilldelades därför majoriteten av de förkodade frågorna även ett öppet svarsalternativ, det vill säga att det fanns ett alternativ som tillät egen svarsformulering. Det kan vara fördelaktigt att alltid ha "vet inte" eller "inte aktuellt" bland svarsalternativen för att undvika felkällor skapade av godtyckliga svar utan grund (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 157). Jag valde att ersätta svarsalternativen "vet inte/inte aktuellt" med ett öppet svarsalternativ i hopp om att uppmuntra sanningsenliga svar och undvika oengagerat överanvändande av "vet inte/inte aktuellt". I och med det öppna svarsalternativet finns ändå möjlighet för eleverna att skriva något spontant eller "vet ej" (Bryman, 2009, s. 162). Utöver öppna svarsalternativ kunde eleverna även kryssa i flera svarsalternativ på några frågor som det kan finnas fler än ett svar på i syfte att undvika att information utesluts. Några frågor var öppna och därmed helt utan givna svarsalternativ med syfte att fånga upp egna tankar och känslor med så lite påverkan av svarsalternativ som möjligt (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 155, Bryman, 2009, s. 158). Att formulera egna svar är dock mer krävande vad gäller såväl tid som engagemang, vilket innebär en förhöjd risk att svar uteblir eller att svaren blir allt för korta och innehållslösa (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 151; 159, Bryman, 2009, s. 158). Dessutom innebär öppna frågor och svarsalternativ en förhöjd risk att vissa



elevers åsikter uppmärksammas mer än andra, exempelvis skriftligt begåvade elever eller elever som är mer engagerade i frågan.

Det semistrukturerade frågeformuläret begränsades till totalt 12 frågor (bilaga 1) i hopp om en hög svarsprocent (Christoffersen & Johannessen, 2015). Formuleringen av frågor och svarsalternativ har bearbetats och konkretiserats med syfte att säkerställa relevans och entydighet, möjliggöra adekvata svar och underlätta tolkning av datan (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 151-157). Samtliga svarsalternativ var ömsesidigt uteslutande, det vill säga att de inte överlappar varandra och bidrog därför till tydlighet (Christoffersen & Johannessen, 2015). Utöver frågorna fanns även en text som förklarade att jag kommer att skriva mitt examensarbete om grupparbete som arbetsform i bildämnet och att jag därför är intresserad av att höra deras tankar och åsikter (se bilaga 1). För extra tydlighet informerade jag även eleverna om detta muntligt vilket framgår utförligare i avsnitt 3.3.

### **3.1.2.1 Val av frågor**

För att få en uppfattning om i vilken utsträckning grupparbete används som arbetsmetod ombads eleverna i den inledande frågan att uppskatta ungefär hur ofta de arbetar i grupp i skolan. För att undersöka hur eleverna uppfattar själva arbetsmetoden ombads eleverna utveckla tankar och känslor som brukar uppenbara sig när de får veta att arbetsformen för en skoluppgift är grupparbete. För att undersöka hur eleverna uppfattar grupparbete i bild jämfört med övriga skolämnena ombads de i en öppen fråga att utveckla huruvida de anser att det är mer lämpligt att arbeta i grupp i vissa ämnen än andra. Ordvalet "lämpligt" kan ifrågasättas eftersom det inte framgår tydligt vad som avses. Möjligtvis hade en annan frågeformulering varit fördelaktigt. Eftersom frågan var öppen var eleverna fria att avgöra vilka ämnen de nämner och huruvida de delger en förklaring till sitt svar eller ej. Det medförde att de flesta elever endast uttryckte åsikter om några utvalda ämnen snarare än samtliga. Det innebär att vi endast tar del av de åsikter som de väljer att delge vilket inte medför någon större generaliserbarhet. För att undersöka vilka för- respektive nackdelar eleverna anser är förenat med grupparbete som arbetsmetod i bildämnet efterfrågades detta i två separata frågor. Frågorna var förkodade för att locka deras tankeverksamhet bortom enkla ogenomtänkta svar. Dessutom fanns öppna svarsalternativ som möjliggjorde att lyfta fler för- och nackdelar än de på förhand givna alternativen. För att undersöka vad eleverna anser att gruppindelning i

bildämnet ska baseras på formulerades en fråga enligt följande: ”På vilket sätt tycker du att läraren ska dela in elever i grupper inför grupparbete i bildämnet?”. Anledningen till att läraren skrivs fram som gruppindelare är att skolan eleverna går på har en policy att lärare ansvarar för gruppindelningen för att undvika utfrysning och mobbing. Eftersom frågan hade ett öppet svarsalternativ kunde eleverna dock på egen hand formulera att de önskade fri gruppindelning om så var fallet. Frågans formulering kan inverka på studiens resultat eftersom det styr elevernas svar åt en viss riktning. Hade frågan formulerats annorlunda, utan att besluta att det är läraren som delar in i grupper, hade resultatet möjligen blivit något annat. Nästkommande fråga undersökte hur många gruppmedlemmar eleverna tycker ska ingå i ett grupparbete i bildämnet eftersom det relaterar till frågan som berör gruppindelning. För att undersöka om och på vilket sätt arbetsmetoden påverkar elevernas motivation i bildämnet ombads de välja mellan att de blir mer eller mindre motiverade eller om arbetsmetoden inte påverkar deras motivationsnivå alls. Därtill kunde de välja att formulera ett eget svar. Syftet var att undersöka kopplingen mellan deras motivation och huruvida de har en positiv eller negativ inställning till grupparbete i bildämnet. Eftersom det är ovanligt med grupparbete i bildämnet var jag nyfiken att undersöka deras tidigare erfarenheter inom området och frågade om de varit med om grupparbete i bildämnet förut. Eleverna ombads tänka tillbaka på hela sin skolgång för att uppmana till betänketid och för att erfarenheter utelämnas. De tre sista frågorna fokuserade på det grupparbete de genomförde i anslutning till frågeformuläret och fungerade dels utvärderande och dels uppfångande genom att fråga om det finns något de vill berätta om som jag missat att fråga efter.

## 3.2 Urval

Undersökning är genomförd på en högstadieskola 7-9 i Göteborg under vårterminen 2019. Skolan är benägen i ett välbärgat område och rymmer ungefär 360 elever. Skolan har en hälsoprofil vilket innebär att de har utökad undervisningstid i idrott och hälsa samt särskilda ”hälsodagar” ägnade åt olika aktiviteter som berör såväl fysisk som psykisk hälsa. Dessutom ägnar en stor del av eleverna sin fritid åt idrott av olika slag. Skolan är bekant för mig i den meningen att jag har haft min VFU-placering där under under 10 veckor. Bildundervisningen på skolan sker i något mindre grupper, vilka benämns bildklasser, bestående av ungefär 13 elever från minst två separata skolklasser. Vid förfrågan godkände bildläraren deltagande i undersökningen för fem av nio bildklasser i årskurs nio eftersom resterade fyra låg efter i

ordinarie bildundervisningsplan och därför inte hade tid att avvara. Enligt Bryman (2009) har jag därmed gjort ett bekvämlighetsurval, vilket inte är generaliserbart men kan utgöra grunden för vidare forskning eller möjliggöra kopplingar till liknande studier (Bryman, 2009). De fem bildklasserna som jag fick möjlighet att genomföra min studie med består av 65 elever.

Undersökningen inleddes med ett grupparbete i bildämnet vilket förklaras mer ingående i kommande avsnitt 3.3. Efter genomfört grupparbete fick eleverna möjlighet att besvara det semistrukturerade frågeformuläret vilket redogörs för i avsnitt 3.1.2. Semistrukturerat frågeformulär. Totalt besvarades frågeformuläret av 43 elever varav samtliga anses giltiga.

Med andra ord består undersökningens population av eleverna i årskurs nio på denna skola och samplet/stickprovet består av de fem bildklasserna som jag fick möjlighet att genomföra min undersökning med (Bryman, 2009). De fem bildklasserna består av elever från blandade skolklasser och anses vara ett representativt urval som speglar populationen. För att räkna ut svarsprocenten har jag delat antalet användbara frågeformulär (43) med det totala samplet (65) och sedan multiplicerat med 100 vilket resulterar i 66 procent (Bryman, 2009). Detta kan möjligtvis bero på att frågeformuläret var frivilligt, sjukfrånvaro eller någon annan frånvaro. Dessutom var det ett antal elever som av olika anledningar inte hade tillgång till någon mobiltelefon vid undersökningstillfället och därför inte kom åt frågeformuläret som var uteslutande i digital form. Enligt Stukát (2011) finns det ingen regel för hur många procent bortfall som accepteras för att resultat ska anses reliabelt.

### 3.3 Genomförande

En kursuppgift under min VFU vårterminen 2019 gick ut på att genomföra en undersökning som kunde ligga till grund för vårt examensarbete. Redan då var jag nyfiken på hur eleverna värderar grupparbete som arbetsmetod i bildämnet. Eftersom grupparbete är ovanligt förekommande i bildundervisning var jag osäker på huruvida eleverna hade erfarenhet av grupparbete i bildämnet eller ej. För att de skulle få uppleva hur det kan vara att arbeta i grupp i bildämnet innan de besvarade frågeformuläret konstruerade jag en inledande gruppövning som skildras i figur 1. Inför läsandet av figur 1 utvecklas väsentlig information först i följande punkter:

- På grund av lov och röda dagar var det nödvändigt att begränsa två bildklassers genomförande av grupparbetet till en lektion, medan tre bildklasser fick två lektioner

till sitt förfogande. Eftersom bildklasserna hade olika förutsättningar anpassades även ramarna för uppgiften med tidsaspekten i åtanke vilket synliggörs i kolumnerna.

- Uppgiften bestod i att tillsammans med sin grupp gestalta utdrag ur Läroplanens värdegrund. Gestaltning avser här att tolka något (ett utdrag ur värdegrunden) och ge det en form och mening med hjälp av material av något slag.
- Det digitala presentationsverktyget Google-presentation användes vid presentation av uppgiften för att visa exempel på och samtala om olika sorters gestaltningar samt för att förklara uppgiftens ramar. Verkytet påminner om det mer välkända PowerPoint.
- Enligt skolans policy ska alltid läraren ansvara för gruppindelning för att undvika utfrysning och mobbing. Eftersom jag inte känner eleverna tillräckligt väl för att veta något om deras prestationsnivå eller liknande kunde jag inte basera gruppindelningen på några specifika grunder utöver slumpen. Därför delade jag upp eleverna genom att förse dem med varsin siffra, ettorna bildade en grupp, tvåorna en annan och så vidare.
- Medan grupperna samarbetade cirkulerade jag bland grupperna för att visa engagemang, ställa frågor och finnas tillgänglig för handledning. Grupper som önskade att bege sig till grupprum fick tillåtelse vilket medförde att jag ibland lämnade bildsalen för att även besöka grupprummen så att ingen grupp lämnades helt ensam under en längre tid.
- Av hänsyn till miljön skapades frågeformuläret med det digitala enkätverktyget Google-formulär istället för att skrivas ut. Dessutom visste jag att eleverna var vana vid att besvara formulär i det formatet eftersom jag har sett det användas i utvärderande syften under min VFU. Det innebär dock att eleverna är beroende av digital teknik för att kunna besvara frågeformuläret. Eleverna fick tillgång till frågeformulären genom att skanna en QR-kod på ett papper med sin mobiltelefons kamera, vilket kan liknas vid en streckkod på en vara i en affär som med hjälp av en streckkodsläsare informerar om varans pris. I samband med att de försågs med QR-koden förklarade jag muntligt att de behöver använda sina mobiltelefonkameror för att skanna QR-koden som leder till ett digitalt frågeformulär. Dessutom informerade jag muntligt om att svaren kommer nyttjas av mig i samband med mitt examensarbete, att

det är helt frivilligt att svara på frågorna, att deras svar är anonyma och att de kan välja att avsluta när som helst.

- Jag befann mig synligt i bildsalen under tiden de svarade på frågeformuläret för att finnas tillgänglig vid eventuella frågor. Jag minimerade mina rörelser dels för att inte störa men även för att inte se deras mobilskärmar så att de skulle känna sig bekväma att svara sanningsenligt. De elever som valde att besvara frågeformuläret gjorde det individuellt och samtliga elever tilläts att lämna salen i tysthet när de önskade. Det gav mig möjlighet att tacka eleverna personligen för deltagande i själva grupparbetet samt frågeformulär i samband med att de lämnade salen.

Följande tabell (figur 1) skildrar genomförandet samt tillhörande likheter och skillnader på ett mer överskådligt vis. Punkterna som är ifyllda (▪) representerar likheter och ihåliga (▫) syftar till att synliggöra vilka punkter som skiljer sig åt:

<b>3 bildklasser, 2 bildlektioner, 140 minuter</b>	<b>2 bildklasser, 1 bildlektion, 70 minuter</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Presentation av gruppuppgiften.</li> <li>▪ Gruppindelningar, 2-4 elever/grupp.</li> <li>▫ Grupperna tilldelades värdegrunden i pappersformat och fick tillsammans välja något utdrag att gestalta.</li> <li>▫ Grupperna skulle gestalta utdraget på valfritt sätt med hjälp av valfria material vilket inkluderar såväl analoga som digitala material och verktyg.</li> <li>▫ Grupperna hade 1,5 lektioner på sig att färdigställa sin gestaltning.</li> <li>▫ Andra halvan av lektion 2 inleddes med en traditionell redovisning av gestaltningarna där publiken uppmanades att ställa frågor.</li> <li>▪ Lektionens sista 15-20 minuter avlades på frågeformuläret.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Presentation av gruppuppgiften.</li> <li>▪ Gruppindelningar, 2-4 elever/grupp.</li> <li>▫ Grupperna drog lott om vilka på förhand utvalda utdrag ur värdegrunden de skulle gestalta.</li> <li>▫ Salen var uppdelad i 4 olika stationer som var försedda med olika material<sup>1</sup>. Grupperna fick välja varsin station och begränsades till den stationens material i sitt gestaltande.</li> <li>▫ Efter 1/2 lektionstiden ombads grupperna att lämna kvar sin gestaltning och byta station för att tillsammans reflektera kring en annan grups gestaltning. Därefter redovisade grupperna varandras gestaltningar genom att berätta om vad gestaltningen föreställer och vilka tankar den väckt hos gruppen. Slutligen gavs den grupp som skapat gestaltningen möjlighet att svara och kommentera sin gestaltning ytterligare.</li> <li>▪ Lektionens sista 15-20 minuter avlades på frågeformuläret.</li> </ul>

Figur 1.

<sup>1</sup>Station 1: Ett stort vitt papper, akrylfärg, penslar, vatten och papper. Station 2: Papper i olika färger, sax, lim, färgpennor. Station 3: Kartonger, sax, brytbladskniv, skärbräda, linjal, färgpennor, limpistol. Station 4: Limpistol och en stor kartong fylld med ”skrot” bestående av plastgafflar, hela och delar av leksaker, konstblommor, tygbitar, kretskort, datortangenter, plastkorkar, CD-skivor med mera.

### 3.3.1 Avgränsningar

Eftersom denna studie fokuserar på hur eleverna värderar grupparbete som arbetsmetod i bildämnet kommer inte gestaltungsuppgiften i sig att ges något utrymme. Att ramarna för uppgiften såg olika ut för olika grupper påverkar möjligen hur eleverna uppfattar och värderar arbetsmetoden men fokus ligger snarare på elevernas övergripande uppfattning.

### 3.4 Litteratururval

I föreliggande studie har förstahandskällor och vetenskapligt granskade artiklar (peer-reviewed) givits företräde. Litteratur har i huvudsak sökts successivt under arbetets gång via databaserna Göteborgs Universitetsbibliotek Supersök, ProQuest Art, Design & Architecture och Education Resources Information Center (ERIC). Vid sökningen har olika kombinationer av följande sökord använts: grupparbete, grupp, arbetsmetod, arbetsform, bild, bildämnet, bildundervisning, elever, student, pupil, perception, groupwork, team-work, art, creativity, education. Ytterligare har tidigare kurslitteratur och annan pedagogisk litteratur bearbetats. Dessutom har relevanta referenser hos förstahandskällor bearbetats. Urvalet har baserats på hur det svarar mot föreliggande studies syfte och frågeställningar.

### 3.5 Metod för analys och resultatredovisning

Det insamlade materialet har producerats via ett semistrukturerat frågeformulär och består av 43 elevsvar. Elevsvaren kan betraktas som dokumentärt material (Merriam, 1994, s. 127). För att analysera dokument är innehållsanalys en flexibel metod som är lämplig för att kvantifiera innehållet på ett systematiskt och objektivt sätt (Bryman, 2009, s. 190). Detta görs vanligtvis genom att leta efter förutbestämda kategorier i materialet och sedan kategorisera materialet och resultaten därefter. I strävan efter en i huvudsak deskriptiv fallstudie har jag därför valt att låta mig inspireras av innehållsanalys. Jag ville dock inte låsa mig vid förutbestämda kategorier utan även vara öppen för att kategorier kan utvecklas ur materialet genom att leta efter och räkna vanligt förekommande ord samt tolka den kvalitativa datan som genererats av de öppna frågorna och svarsalternativen. Eftersom frågeformuläret besvarades anonymt hamnar tolkningsföreträdet hos mig då jag inte kunnat stämma av med eleverna huruvida min tolkning är korrekt eller ej. Detta innebär att viss subjektivitet har inflytande på undersökningen. Mitt mål har varit att sträva efter objektivitet och försöka att inte influera de

öppna svaren i någon större utsträckning vid reducerande omskrivningar. Jag har kvantifierat de öppna svaren genom avvägningar som uppskattar vart elevsvaren ska placeras på en skala mellan positivt eller negativ värdering. Vissa elevsvar innehåller enbart positiva eller negativa värdeord i sina svar medan andra använder både och. I det senare fallet har jag tittat närmare på svaret för att renodla vad som sägs genom att dela upp svaret i olika värderingar. Utifrån det insamlade materialet, det vill säga elevsvaren, har jag utarbetat fyra teman i relation till syfte och frågeställningar:

- Elevernas uppfattningar om grupparbete som arbetsmetod
- Elevernas uppfattningar om grupparbete i bild jämfört med övriga skolämnen
- För- och nackdelar med grupparbete som arbetsmetod i bildämnet enligt eleverna
- Vad eleverna anser att gruppindelningen i bildämnet ska baseras på

Dessa teman utgör grunden för resultatredovisningen där de skrivs fram med tillhörande underrubriker. I min resultatredovisning har jag valt att presentera en del statistik för att skildra elevernas svar, deras skillnader och likheter samt återkommande teman. Jag har även valt att presentera viss information med diagram för bättre översikt. Trots att detta medför en övervägande tyngd på det kvantitativa synsättet behåller jag samtidigt fallstudiens kvalitativa synsätt genom utförliga beskrivningar och genom att inrymma citat från elevernas egenhändiga formuleringar. Dessa teman analyseras i relation till det sociokulturella teoretiska ramverket i ett avslutande avsnitt i resultatkapitlet.

### 3.6 Etiska överväganden

Hänsyn har tagits till de forskningsetiska principer vilka formulerats av Vetenskapsrådet (2017) och innefattar fyra allmänna huvudkrav på forskningen; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet, nyttjandekravet. De allmänna huvudkraven syftar till att konkretisera det grundläggande individskyddskravet (Stukát, 2011, s. 139). I avseende på informationskravet har eleverna informerats om att de själva väljer om de vill svara på frågeformuläret eller inte och att de välja att avbryta när som helst. Dessutom framfördes information såväl skriftligt som muntligt att deras svar kommer att nyttjas i föreliggande studie (Vetenskapsrådet, 2017; Stukát, 2011). Samtyckeskravet har beaktats genom insamlande av muntligt samtycke via elevernas bildlärare samt eleverna själva. Eftersom eleverna gick i årskurs 9 och var 15 år vid det tillfälle frågeformuläret besvarades krävs inte

något samtycke från vårdnadshavare (Vetenskapsrådet, 2017; Stukát, 2011). Med hänsyn till konfidentialitetskravet har eleverna informerats om att deras svar är anonyma, omöjliga att spåra och behandlas konfidentiellt (Vetenskapsrådet, 2017; Stukát, 2011). Nyttjandekravet har beaktats genom att enbart använda den information som insamlats i vetenskapligt syfte (Vetenskapsrådet, 2017; Stukát, 2011). För en tydlig referenshantering har jag försökt att undvika allt för omfattande omskrivningar med syfte att undvika feltolkning och hamna för långt ifrån källans ursprungliga innebörd.



## 4 Tidigare forskning

I följande kapitel presenteras ett urval av såväl nationell som internationell tidigare forskning med både rötter i 70-talet och nutid. Utifrån den granskade vetenskapliga litteraturen kan konstateras att forskning som fokuserar på grupparbete som arbetsmetod i bildämnet saknas. Istället presenteras vetenskapliga artiklar som berör kombinationen av grupparbete och någon form av konst eller skapande såsom ”creative arts” (dans, teater och filmproduktion) samt arkitektur. Dessutom presenteras artiklar med studentperspektiv på grupparbete och grupp sammansättning vilket är relevant för föreliggande studies syfte och frågeställningar.

Redan 1972 fanns det intresse för elevernas perspektiv gällande grupparbete. I rapporten *Attityder till grupparbete och samverkan hos olika åldersgrupper i grundskolan* (1972) redogör Britta Liljegren för sin studie som fokuserar på hur eleverna uppfattar grupparbets- och samarbetsituationer i skolan. Utdrag ur studiens resultat visar att en uttalad negativ inställning till grupparbete var sällsynt hos eleverna. I mellanstadiet föredrog 90 procent av eleverna grupparbete över individuellt arbete, medan siffran inte uppnådde majoritet hos varken låg eller högstadiet. De siffrorna korrelerar med möjligheten att öva på samarbete, då grupparbete visade sig vara vanligast i mellanstadiet. Eleverna angav att möjligheten att hjälpa varandra genom att fråga och förklara var den främsta fördelen med grupparbeten. De ansåg dock att faktakunskaper och arbetsro snarare gynnas av individuellt arbete. Samtliga årskurser hävdade att de nästan aldrig arbetar helt individuellt inom gruppen. Snarare ansåg de att vissa arbetsmoment delades upp individuellt och vissa arbetsmoment genomfördes av hela gruppen tillsammans (Liljegren, 1972). Att utföra individuella uppgifter inom en grupp kallas även för kooperativt grupparbete vilket skiljer sig från kollaborativt grupparbete som istället karaktäriseras av att gruppmedlemmarna arbetar som en grupp (Granström & Hammar Chiriac, 2012b; Hammar Chiriac, 2013; 2014). Trots dessa skillnader används kollaborativt och kooperativt ofta synonymt inom grupprelaterad forskning. Kollaborativt grupparbetet anses vara det ”äkta” grupparbetet enligt Granström & Hammar Chiriac (2011; 2012a, s. 111, 153) som menar att även ”verkligt grupparbete” eller ”meningsfullt grupparbete” är vanliga benämningar för samma princip. Grundprincipen för ett ”äkta” grupparbete utgörs således av att gruppmedlemmarna lär och arbetar tillsammans som en grupp snarare än individuellt i en grupp. Vidare hävdar de att såväl ämneskunskaper som sociala färdigheter gynnas av ett

”äka” grupparbete (Granström & Hammar Chiriac, 2011; 2012a). Genom att fråga samarbetsvana högstadiel elever vad som kännetecknar samt hindrar det ”äka” samarbetet och jämföra svaren med forskning inom området, har följande sex aspekter sammanställts som särskilt betydelsefulla för ett lyckat ”äka” grupparbete: Gruppstorlek, gruppammansättning, tid och plats, inskolning i arbetsformen, begripliga, avgränsade, hanterbara och stimulerande grupparbetsuppgifter, undervisning och träning i att redovisa grupparbeten både skriftligt och muntligt, transparens i bedömningsprocessen och slutligen är lärarens roll viktigast av allt (Granström & Hammar Chiriac, 2011; 2012a; 2012b). Att gruppstorleken är av betydelse för grupparbeten har även påtalats i en turkisk studie som redogör för arkitektstudenternas åsikter och erfarenheter gällande grupparbetet som metod för utvecklandet av ämnesspecifika förmågor såsom problemlösning, analys och presentationsfärdigheter (Afacan, 2012). Studenterna ansåg att grupparbetet blir mest effektivt om det består av två-tre gruppmedlemmar och ansåg att de bör själva bestämma gruppammansättningen eftersom de vet bättre än läraren vilka de kan arbeta tillsammans med på bästa sätt. I studien framgår även att grupparbete förbereder studenterna för det kommande arbetslivet bättre än traditionella formella arbetssätt. Dessutom bidrar arbetsmetoden till att utveckla såväl studenternas tal- och kommunikationsförmågor som problemlösnings- och organiseringsförmågor eftersom det är förmågor som kan läras med och av andra i sociala samspel (Afacan, 2012). Att studenter föredrar små grupper på två-tre personer är även något som påtalas i en amerikansk studie där studenterna inte vill att antalet överstiger fyra gruppmedlemmar (Marks & O’Connor, 2013). Till skillnad från den turkiska studien där studenterna var överens om att de själva bör besluta om gruppindelning (Afacan, 2012) visar studenterna i denna studie endast ett visst intresse i möjligheten till fri gruppammansättning (Marks & O’Connor, 2013). En annan amerikansk studie visar att gruppmedlemmar i självvalda gruppammansättningar upplever mer engagemang och tillit till gruppen än gruppmedlemmar som ingår i slumpmässigt sammansatta grupper (Myers, 2012, s. 61). Dessutom är självvalda gruppmedlemmar mer känslomässigt investerade i lärostoffet samt visar större sannolikhet för såväl lärande som uppskattning för lärandet som grupparbetet medför. Samtidigt visar studiens resultat att hjälpsamma beteenden hos gruppmedlemmarna inte är mer vanligt förekommande i självvalda gruppammansättningar än i slumpmässiga (Myers, 2012). I den förra amerikanska studien kunde ingen stark förbindelse mellan varken hög- eller lågpresterande studenter och önskemål om gruppammansättning baserad på förmågor identifieras, något som förvånade

artikelförfattarna (Marks & O'Connor, 2013). Studenterna var istället överens om att de inte ville att gruppammansättningarna skulle baseras på studenternas förmågor. Studenterna uppgav att de oftast upplever grupparbete som en positiv erfarenhet med relevans för deras framtida yrkesliv, men att de inte nödvändigtvis föredrar grupparbete över individuellt arbete (Marks & O'Connor, 2013). De studenter som föredrog att arbeta i grupp upplevde att det både gynnade deras betyg, var roligt och socialt belönande. Överlag ansåg studenterna i studien att arbetsbelastningen fördelades jämnt mellan gruppmedlemmar och att grupparbete är en effektiv arbetsform. Slutligen påtalas att studenter kan uppleva oro när läraren lämnar studenterna ensamma i processen, när gruppmedlemmar inte bidrar utan ägnar sig åt "free riding" samt när de behöver ansvara för andra gruppmedlemmars arbete (Mark och O'Connor, 2013, s. 148). Det fenomen som kallas "free-rider effect" (Kerr & Bruun, 1989) eller "snålskjutseffekten" (Thornberg, 2011, s. 66; Svedberg, 2016, s. 103) handlar om att medvetet utnyttja gruppens allmänna resurser och prestationer. I Forslund Frykedals (2008, s. 114, 109) avhandling kallas detta fenomen för "liftande" och utgör ett tillvägagångssätt som elever med olika sociala och ämneskunskapsmässig ambition använder sig av när de möts i ett grupparbete där de blir ömsesidigt beroende av varandra. Att eleverna blir ömsesidigt beroende av varandra har sin grund i lärarnas intentioner att elever med olika kompetens- och ambitionsnivåer ska lära av och med varandra i blandade grupper, samt öva på att arbeta i grupp (Forslund Frykedal, 2008, s. 97). Ambitionen i det liftande tillvägagångssättet är att åka snålskjuts på de andra i gruppen som tar ansvar för arbetet genom att själv bidra så lite som möjligt, vilket både är bekvämt och öppnar upp för möjligheten att istället underhålla sig tillsammans med andra motvilliga elever. Elevernas tillvägagångssätt grundar sig i "elevens ambition med grupparbetet, relationer med kamrater, föreställningar om beroendet och ansvarstagande för uppgiften" (Forslund Frykedal, 2008, s. 109). En elevs tillvägagångssätt är inte fixerad, utan kan förändras under ett pågående grupparbete beroende på såväl eleven som situationer som uppstår. Det är genom elevernas olika tillvägagångssätt i grupparbeten som tillit skapas till sig själv och andra, både prestations och relationsmässigt.

Ett nära besläktat fenomen till det liftande tillvägagångssättet eller snålskjutseffekten är "social loafing" (Hammar Chiriac, 1999, s. 25; Thornberg 2011, s. 66; Svedberg, 2016, s. 103) eller "socialt gå-och-dra" (Hammar Chiriac, 2013, s. 39) som beskriver tendensen att gruppmedlemmar tappar motivation och arbetar mindre på grund av att de ingår i en grupp

och tror att andra arbetar. Det som skiljer fenomenen åt är att de sociala "loafarna" ändå bidrar till arbetet, om än med minskad motivation och ansträngning, medan free-riders endast åker snålskjuts på de andras arbeten utan att bidra (Thornberg, 2011). Risken för dessa fenomen ökar desto större gruppen är eftersom ju fler medlemmar det finns i en grupp desto mer minskar medlemmarnas motivation. Dessa beteenden kan utspela sig i olika grupsituationer, på olika sätt, i varierande omfattning. Det innebär en negativ påverkan på såväl individens lärande som gruppens arbete och gruppklimat (Hammar Chiriac, 2013, s. 41). Tendensen till social loafing är dock lägre i lägre åldrar och högre i högre åldrar (Thornberg, 2011). Faktorer som minskar risken för social loafing är om gruppmedlemmarna är välbekanta med varandra, om det finns tillit till att samtliga medlemmar kommer att prestera, om uppgiften upplevs som intressant, engagerande, viktig eller meningsfull och om individuella insatser på något sätt blir granskade eller utvärderade (Kerr & Bruun, 1989; Hammar Chiriac, 2013; Hogg & Vaughan, 2011, refererad i Thornberg, 2011, s. 66 samt Svedberg, 2016, s. 103). I en engelsk studie som redovisas i artikeln *Collaboration or fighting for the marks? Student's experiences of group work assessment in the creative arts* (2010) framgår att individuella skriftliga utvärderingar och processreflektioner, som är välanvända bedömningsverktyg i samband med grupparbeten, även medför problem. Skriftligt begåvade studenter ges då en fördel, det representerar bara den enskilda individens perspektiv på grupparbetet och riskerar att frammana en tävlan hos de studenter vilka upplever att andra gruppmedlemmar åker snålskjuts på deras prestationer. De tvingas därför ta komplexa beslut kring hur de ska framställa sig själva och andra i texten och ibland upplever studenterna att det är missgynnande att formulera en process som transformerats till en produkt i form av exempelvis en film, teater eller dans. Studiens resultat visar att när studenter inte känner sig säkra på bedömningsmetoden, eller i vilken utsträckning de kan lita på sina gruppmedlemmar, uppstår spänning mellan studenternas samarbetande och tävlande. Eftersom risktagande är en viktig del i kreativa arbeten är det nödvändigt att studenter känner tillit till sin grupp för att våga ta risker snarare än att spela säkra kort som minimerar risker (Orr, 2010). För att göra eleverna säkra på bedömningsmetoden och undvika att spänning uppstår är således transparens i bedömningen av vikt, något som ingår i de sex aspekterna för det tidigare påtalade "äkta" grupparbetet (Granström & Hammar Chiriac, 2011; 2012a; 2012b). Någon som intresserat sig för negativa grupprocessers inverkan på grupparbeten är Steiner (1972) som utvecklade en övergripande modell som beskriver att en grupps produktivitet är

summan av gruppens potentiella produktivitet minus förluster på grund av negativa grupprocesser (refererad i Hammar Chiriac, 1999, s. 10). Grupprocesser handlar om samtliga individuella eller kollektiva ageranden, eller åtgärder, som uppstår i en grupp som ställs inför en gruppuppgift (Hammar Chiriac, 1999; 2003). Det innefattar såväl ageranden som förvandlar gruppens resurser till en produkt som ”icke produktiva handlingar som uppstår genom frustration, differentierad motivation, bristfällig förståelse, fel gruppstorlek eller fel gruppammansättning” (Hammar Chiriac, 1999, s. 25; 2003, s. 96). Steiner fokuserar dock uteslutande på negativa grupprocesser såsom social loafing. Motsatsen till den motivationssänkande effekten social loafing kallas social facilitation “som syftar till den motivationshöjande effekt som närvaro av andra kan ha på individuell prestation. Enligt teorin arbetar människor mer effektivt när andra människor är närvarande” (Hammar Chiriac, 2013, s. 39). Social facilitation och social loafing är således två grupprocesser där den första fungerar stödjande för gruppens produktivitet, och den andra gör motsatsen (Hammar Chiriac, 1999; 2015, s. 39). Till detta hör att motivation spelar en avgörande roll på såväl individens som gruppens prestation (Hammar Chiriac, 2013, s. 39, s. 41).

## 5 Resultat

Resultatkapitlet är uppdelat i fem avsnitt: 5.1 Elevernas uppfattningar om grupparbete som arbetsmetod, 5.2 Elevernas uppfattningar om grupparbete i bild jämfört med övriga skolämnena, 5.3 För- och nackdelar med grupparbete som arbetsmetod i bildämnet enligt eleverna samt 5.4 Vad eleverna anser att gruppindelningen i bildämnet ska baseras på samt avslutningsvis 5.5 Tolkning och analys av resultat.

### 5.1 Elevernas uppfattningar om grupparbete som arbetsmetod

Enligt sociokulturellt perspektiv är erfarenheter viktiga och påverkar hur vi betraktar olika företeelser. Därmed påverkar elevernas tidigare erfarenheter av grupparbete deras generella uppfattning om grupparbete som arbetsmetod i skolan, vilket i sin tur har betydelse för hur de uppfattar och värderar arbetsmetoden i bildämnet. För att få grepp om i vilken utsträckning eleverna har erfarenhet av grupparbete i såväl bild som andra ämnen presenteras här efter tre frågeformulärsfrågor med tillhörande elevsvar i tre separata underrubriker.

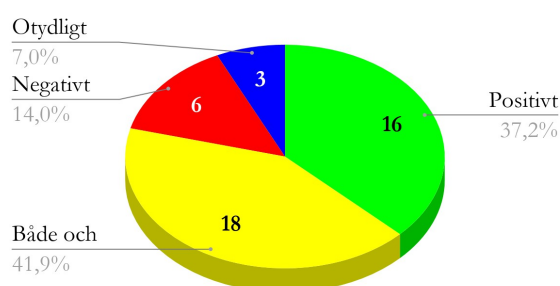
#### 5.1.1 Elevernas erfarenhet av skolarbete i grupp?

På frågan om hur ofta de arbetar i grupp i skolan skiljer sig elevernas svar avsevärt. Majoriteten (19) uppskattar att de arbetar i grupp så pass ofta som några gånger i veckan. Sju elever uppskattar att det handlar om en gång i veckan. 11 elever anser att det snarare rör sig om en till tre gånger i månaden. Fem elever uppskattar att grupparbete förekommer mer sällan än så. En elev anser att arbete i grupp sker varje skoldag. Eftersom frågan var förkodad är det svårt att tyda vilken form av arbete i grupp eleverna syftar på och i vilka ämnen samt hur de resonerade sig fram till det angivna svaret. Hur det kommer sig att 27 av eleverna arbetar i grupp minst en gång i veckan, 11 elever max tre gånger per månad och fem elever inte ens en gång i månaden saknar därför förklaring.

#### 5.1.2 Elevernas generella uppfattningar om arbetsmetoden grupparbete

Ur elevernas svar framträdde fyra kategorier: Positivt, Negativt, Både och samt Otydligt. Positivt avser elevsvar som tydligt präglas av positivitet inför arbetsformen genom användande av uteslutande positiva värdeord. Negativt avser elevsvar som tydligt präglas av

negativitet inför arbetsformen, det vill säga använder uteslutande negativa värdeord. Både och avser elevsvar som lyfter både positiva och negativa aspekter, exempelvis följande elevsvar: “Det är ett dilemma för man får många olika synvinklar på frågan och olika svar om man är i grupp, men samtidigt kan det lätt bli att de som är mer intresserade får göra allting”. Otydligt avser elevsvar som inte faller in i resterande kategorier och saknar tillräckliga likheter för att bilda en egen kategori. Följande cirkeldiagram skildrar elevernas uppfattningar inför grupparbete som arbetsmetod fördelat på de fyra kategorierna.



Figur 2.

16 elevsvar karaktäriserades som enbart positiva uppfattningar om arbetsmetoden vilket grundas på att de använde värdeord som “roligt”, “spännande”, “fler idéer”, “fler synvinklar” och “hjälpas åt för att lyckas”. De 18 elever som uppgav både positiva och negativa aspekter med grupparbete anser att grupparbete brukar vara en övervägande positiv upplevelse, men om arbetsfördelningen blir ojämn innebär det dessutom negativa inslag i upplevelsen. En elev uppgav att “känslan av att andra glider med på ens betyg” inte är trevlig, och en annan påtalade att vissa har svårt för att kompromissa. Gruppsammansättningen visade sig vara den huvudsakliga faktorn som avgör om det blir en positiv eller en negativ upplevelse och därför är en vanlig spontan reaktion att “hoppas på en bra grupp”. Hos samtliga elevsvar som kategoriserats som negativa reaktioner var det en förväntad ojämn arbetsbelastning som var bakomliggande orsak. Fyra av dessa hävdade att de vanligtvis får göra hela eller största delen av arbetet helt själv, en menade att det alltid är eleverna med störst intresse för ämnet som får göra största delen och den sista brukar behöva ta alla initiativ. Till de otydliga elevsvaren hör svar som var svårtolkade, exempelvis “Jaha...”. Det tredje otydliga elevsvaret påtalade mindre kontroll på uppgiftens slutresultat men utelämnade någon form av värdering vilket därför kan tolkas som negativt om eleven har ett visst mått av kontrollbehov men det kan även vara något positivt och överraskande. Trots att totalt 24 av eleverna påpekar negativa aspekter

med grupparbete som arbetsmetod, där ojämn arbetsfördelning är den vanligaste, delger eleverna till övervägande del positiva aspekter eftersom det förekommer i 34 av elevsvaren.

### **5.1.3 Elevernas tidigare erfarenhet av grupparbete i bildämnet**

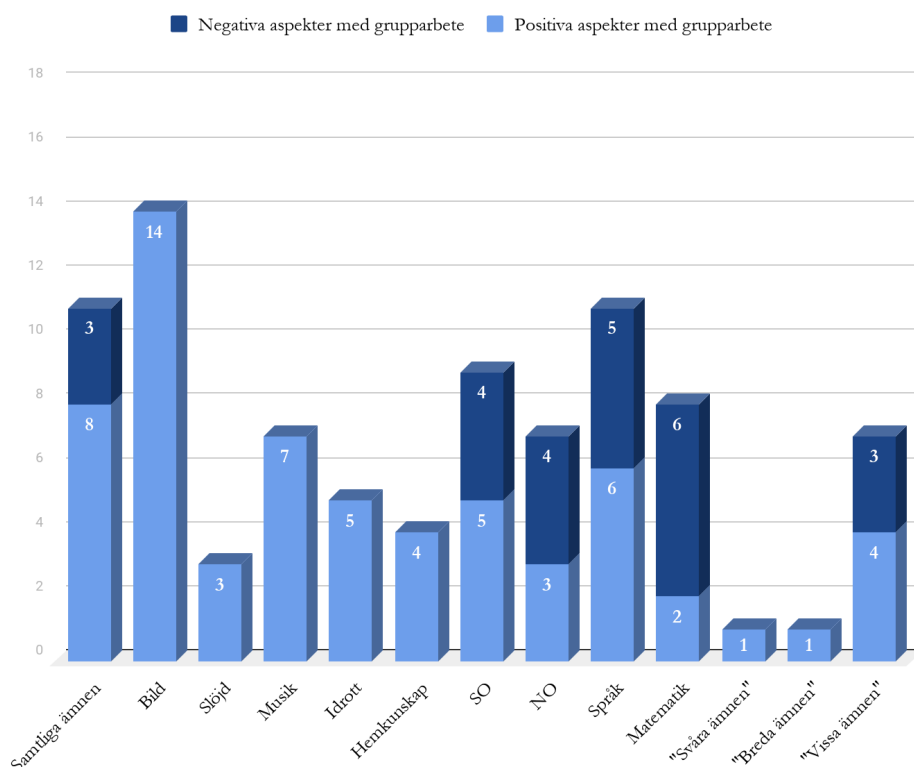
När det gäller deras tidigare erfarenhet av grupparbete i bildämnet, det vill säga utöver grupparbetet som genomfördes i samband med denna undersökning, uppskattar 13 elever att det handlar om någon enstaka gång tidigare. 16 elever uppskattar att de varit med om grupparbete i bildämnet åtminstone några gånger tidigare. Fem elever menar att de varit med om arbete i grupp i bilden flera gånger. Nio elever upplevde grupparbete som arbetsmetod i bildämnet för första gången tack vare denna undersökning. Eleverna uppmanades att tänka tillbaka på låg-, mellan-, och högstadiet i samband med deras svar. Det är därför omöjligt att veta hur deras svar korrelerar med deras tidigare skolgång eftersom det är oklart vilka skolor eleverna gått på innan de började på denna högstadieskola. Det gör det också svårt att veta i vilken utsträckning grupparbete används som arbetsmetod i bildämnet på just denna högstadieskola.

## **5.2 Elevernas uppfattningar om grupparbete i bild jämfört med övriga skolämnena**

Vissa elever formulerade sig utan att ange specifikt vilka ämnen de syftar på, exempelvis "praktiska", "skapande" och "kreativa" ämnen. I sådana fall har formuleringen tolkats för att kunna kopplas till befintliga skolämnena. Till exempel har formuleringarna "praktiska" och "kreativa" ämnen tolkats till att innebära de ämnen som är praktisk-estetiska (bild, slöjd, musik, hemkunskap och idrott) medan "skapande ämnen" begränsar antagandet till bild, slöjd, musik och hemkunskap. De formuleringar som inte kunde kopplas till något specifikt ämne grupperades i största möjliga mån och placerades därefter i egna kategorier med citattecken. Till exempel ansåg en elev att de ämnen man har svårt för blir lättare i grupp vilket därför fick utgöra en positiv aspekt i en egen kategori vid namn "svåra ämnen". Ett exempel på gruppering avser ett elevsvar som påtalade att grupparbete i viktiga ämnen medför risk att sänka sitt betyg på grund av de andra gruppmedlemmarnas bidrag. Det är dock oklart vilka ämnen eleven anser viktiga, därför kategoriserades elevsvaret som en negativ aspekt med grupparbete i kategorin "vissa ämnen". Samtliga elever grupperade naturorienterade (NO)



ämnen och samhällsorienterade (SO) ämnen på eget bevåg utan att specifikt ange något av de ämnen som ingår. Språk har satts samman till en ämneskategori då det var den vanligaste benämningen i elevsvaren. När svenska, engelska eller moderna språk nämndes i elevsvaren gjordes det med syfte att exemplifiera snarare än att specificera. Utifrån elevernas egna formuleringar kunde såväl positiva som negativa aspekter med grupparbete i olika skolämnena identifieras vilket skildras av följande diagram.



Figur 3.

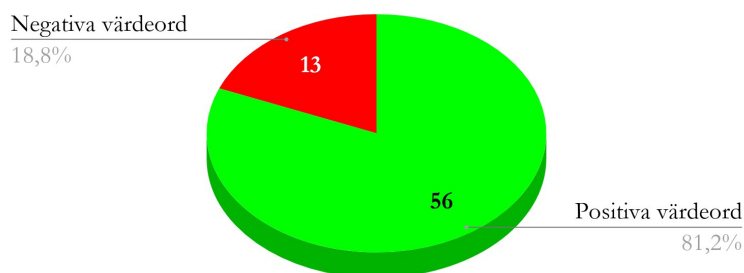
Elever som uttryckligen ansåg att grupparbete är en lämplig arbetsmetod i samtliga ämnen menade att det alltid är bra att få inspiration från andra, fler idéer och perspektiv samt att hjälpa varandra. Sådana uttalanden klassificerades som positiva aspekter med grupparbete i samtliga ämnen i ovanstående diagram. De tre elevsvar som klassificerades som negativa aspekter med grupparbete i samtliga ämnen framhöll att det är en onödig arbetsform oavsett ämne eftersom det är bäst att jobba enskilt. En av dessa elever ansåg dessutom att grupparbete är en onödig eftersom "alla inte alltid jobbar i gruppen så man kan lika gärna jobba själv". Elever som ansåg att grupparbete är lämpligt i kreativa och skapande ämnen lyfte särskilt ökad idéverksamhet och kreativitet som motivering. När det specifikt gäller bild uttryckte en elev att "fler personer betyder mer kreativitet och mer hjärna". Ytterligare påtalades att bild

blir roligare i grupp, att bildämnet kan lyfta känslöväckande frågor som man behöver hjälpas åt med för att komma fram till svar samt att "alla får bildligt uttrycka sina tankar eftersom det inte finns något riktigt rätt eller fel". Ingen elev yttrade någon negativ aspekt med grupparbete i bildämnet på denna fråga vilket möjligtvis beror på frågans formulering. Eleverna lyfter negativa aspekter i avsnitt 5.3.2 i samband med att de ombads ange nackdelar med grupparbete i bildämnet. Att grupparbete är lämpligt i språk motiverades med att det är bra att öva på att samtala samt att hjälpa varandra. Tre elever som ansåg att det var mindre lämpligt med grupparbete i språk motiverade detta med att svårigheter att komma överens och kompromissa. I idrottsämnet är aktiviteter i lag både ett stående inslag och något som gör ämnet roligare vilket bidrar till varför eleverna anser att det är lämpligt med grupparbete i ämnet. En elev som ansåg att grupparbete är lämpligt i teoretiska ämnen motiverade det enligt följande: "bra att arbeta i grupp för att få fler perspektiv och flera lösningar istället för att man gör allt själv". En annan elev påtalade istället negativa risker med grupparbete i teoretiska ämnen i form av att elever med goda faktakunskaper tar över vilket gör att man själv känner sig dum och dålig. En elev ansåg att det är skönt med grupparbete i SO och NO eftersom man kan dela upp arbetet. En annan elev påtalade att när arbete delas upp så lär man sig inte alla delar vilket innebär att det är bättre att arbeta individuellt i vissa ämnen för att lära sig samtliga delar. Fler motiveringar till grupparbete i SO är att ökad kreativitet, diskutera hur uppgiften kan uppfattas, hjälpas åt samt argumentera runt sina åsikter. Risken för ojämn arbetsbelastning ansågs vara hög i SO och NO där oftast en får göra allt. Fördelarna med att ha grupparbete i matematik är möjligheten att kunna hjälpa varandra. Hälften av eleverna som ansåg att det inte är bra med grupparbete i matematik menade att ämnet går ut på uppvisa vad en kan genom att lösa uppgifter på egen hand. Resterande angav ingen motivering.

### **5.2.1 Förekomsten av värdeord i elevsvaren**

En sökning på positivt och negativt laddade värdeord med tillhörande böjningar har gjorts bland elevernas egenformulerade svar. Ord som "roligt", "kul", "bra" och "positivt" har kategoriserats som positiva värdeord. Ord som "jobbigt", "tråkigt", "dåligt" och "negativt" har kategoriserats som negativa värdeord. Staplarna till vänster i diagrammet nedan representerar förekomsten av positiva värdeord och uppnår 56 i antal. Staplarna till höger representerar negativt laddade ord och uppnår endast 13 i antal. Eftersom elevsvaren även berör grupparbete i andra ämnen fokuserar denna överblicksbild inte uteslutande på

grupparbete i bildämnet. Istället bidrar den med en inblick i elevernas övergripande inställning till arbetsmetoden som sådan. Det bidrar till uppfattningen att eleverna har en övervägande positiv inställning till grupparbete som arbetsmetod i allmänhet där bildämnet ingår.



Figur 4.

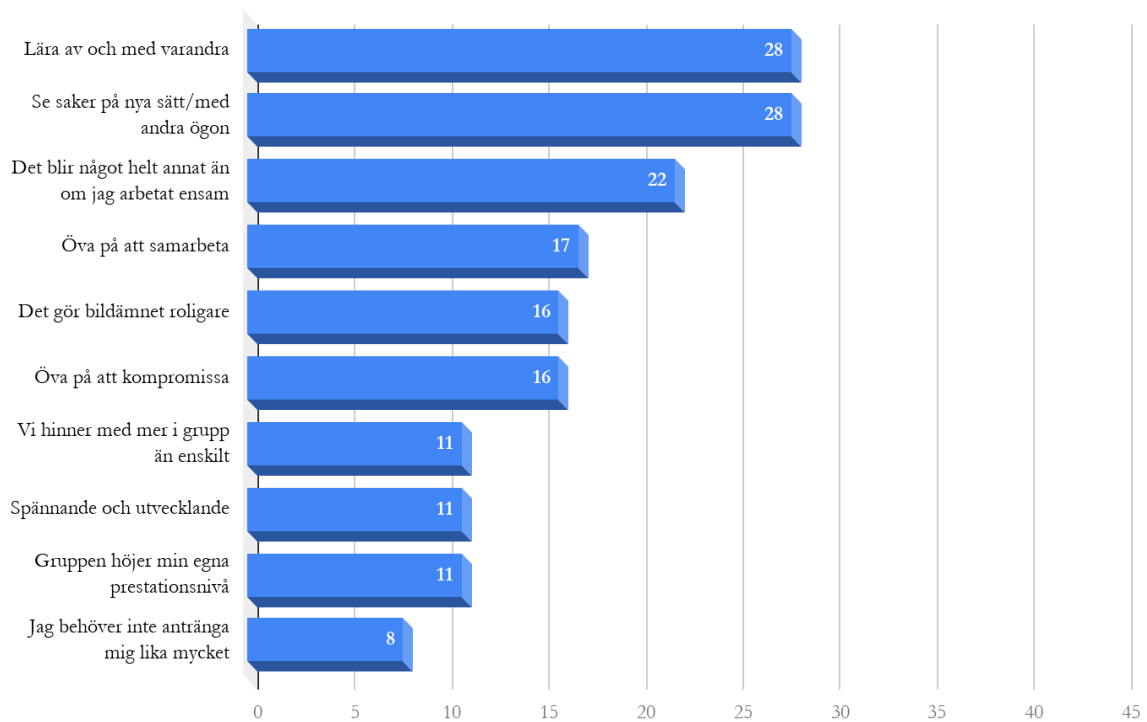
### 5.2.2 Grupparbetets inverkan på elevernas motivation i bildämnet

Majoriteten av eleverna (21) anser att deras motivation i relation till bildämnet inte påverkas av grupparbete som arbetsmetod. 16 elever uppger att de blir mer motiverade när arbetsmetoden i bildämnet är grupparbete. Endast fyra elever menar att deras motivation minskar på grund av arbetsmetoden. Två elever anser att deras motivationsnivå snarare påverkas av vilka elever som ingår i den egna gruppen än av själva arbetsformen som sådan. En av dessa elever återkommer i sina olika svar till att det är olika från situation till situation samt att gruppledammarna är en viktig del av det.

### 5.3 För- och nackdelar med grupparbete som arbetsmetod i bildämnet enligt eleverna

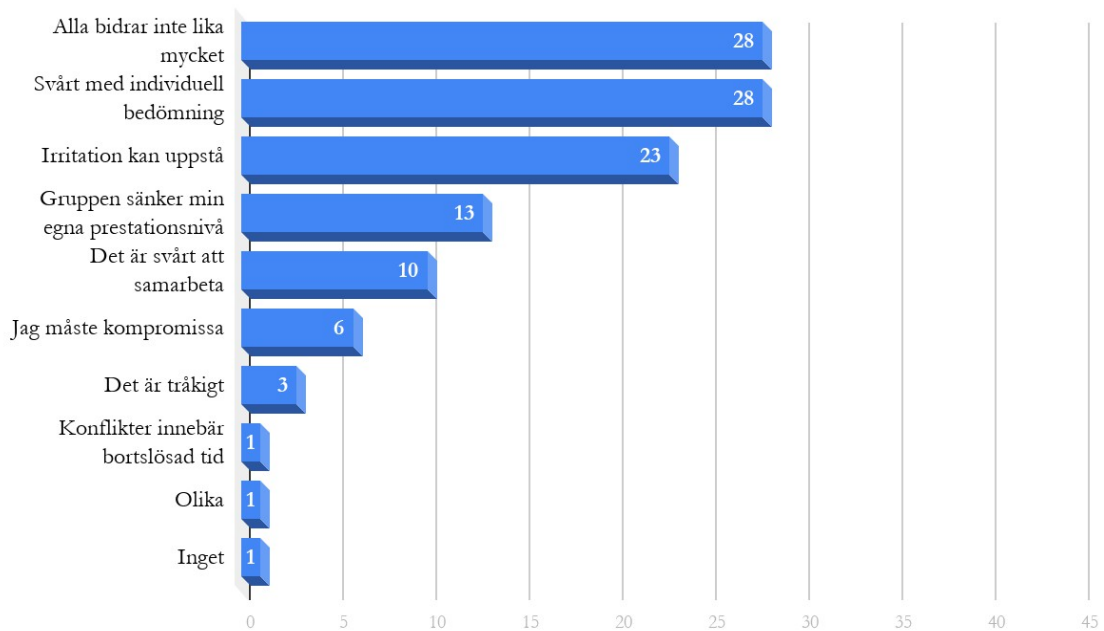
I detta avsnitt redovisas två stycken förkodade frågeformulärsfrågor med öppna svarsalternativ under separata underrubriker. På båda frågorna var eleverna inte begränsade till ett svar utan kunde välja flera stycken vilket medför att summan överskrider antalet elever. Egna svarsformuleringar med likartad innebörd som en färdig kategori har sammanslagits. Elevsvaren redovisas här uteslutande genom diagram för att undvika upprepningar, de kommenteras vidare i samband med tolkning och analys i avsnitt 5.5.

### 5.3.1 Fördelar med att arbeta i grupp i bildämnet enligt eleverna



Figur 5.

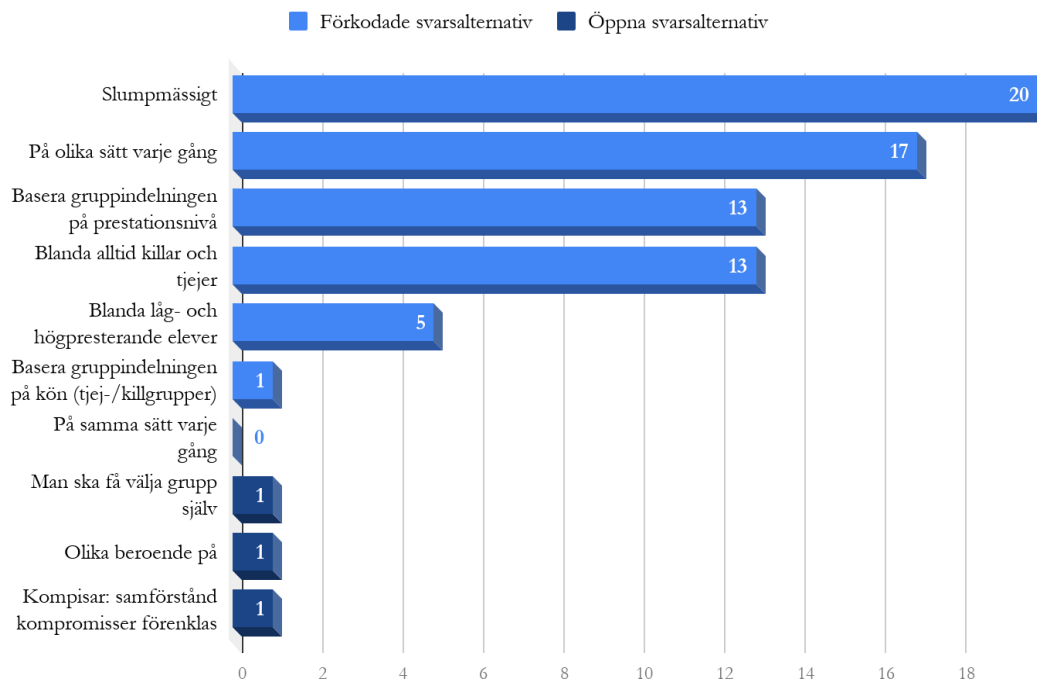
### 5.3.2 Nackdelar med att arbeta i grupp i bildämnet enligt eleverna



Figur 6.

## 5.4 Vad eleverna anser att gruppindelning i bildämnet ska baseras på

På vilket sätt tycker du att läraren ska dela in elever i grupper inför ett grupparbete i bildämnet? Frågan var förkodad samt innehöll ett öppet svarsalternativ och eleverna kunde välja flera olika svarsalternativ vilket förklarar varför siffrorna överskrider antalet elever. Elevernas svar synliggörs i diagrammet nedan.



Figur 7.

När det gäller hur många gruppmedlemmar eleverna anser att en grupp bör bestå av i ett grupparbete i bilden var de begränsade till ett svarsalternativ. 20 av eleverna anser att tre elever är optimalt och 20 elever anser att fyra elever är optimalt. En elev anser att pararbete är det bästa vid grupparbete i bilden. En elev ansåg att det bästa är att vara så många som möjligt. En elev tog hänsyn till olika omständigheter och angav att det beror på situationen.

## 5.5 Tolkning och analys av resultat

I detta avsnitt tolkas och analyseras resultatet i relation till de teman som framkommit samt i relation till det sociokulturella teoretiska ramverket.

### **5.5.1 Elevernas uppfattningar om grupparbete som arbetsmetod**

Eleverna uppfattar grupparbete övervägande som en bra arbetsmetod med möjlighet till utökad arbetskraft och kreativitet där fler perspektiv kan träda fram och väcka fler idéer än vad som vore möjligt vid individuellt arbete. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan detta förstås som att det sociala samspelet som är förenat med grupparbete möjliggör appropriering av varandras kunskaper och erfarenheter vilket medför utveckling hos samtliga gruppmedlemmar. Ytterligare innebär grupparbete en möjlighet för eleverna att hjälpa varandra nå den proximala utvecklingszonen. Resultatet visar att eleverna samtidigt höjer ett varningens finger i form av ojämn arbetsbelastning. I viss mån tycks det förekomma förutfattade antaganden om vilka som kommer att bidra till grupparbetet i socialt acceptabel omfattning och vilka som inte kommer att dra sitt strå till stacken. Om inte samtliga gruppmedlemmar bidrar efter bästa förmåga så blir arbetsbördan tyngre för de som faktiskt bidrar. Det kan i sin tur medföra irritation inom gruppen som kan inverka negativt på elevernas uppfattning av arbetsmetoden. Elever som är passiva i grupparbeten har enligt ett sociokulturellt perspektiv inte samma möjlighet att appropriera de kunskaper och erfarenheter som existerar inom gruppen eftersom det kräver ett aktivt deltagande i sociala praktiker. Dessutom bidrar inte den passiva eleven till gruppens samlade kunskapsbank i samma utsträckning som aktiva elever.

### **5.5.2 Elevernas uppfattningar om grupparbete i bild jämfört med övriga skolämnen**

Resultatet visar att eleverna uppfattar att grupparbete lämpar sig särskilt väl för bildämnet eftersom det inte finns rätt eller fel på samma sätt som i teoretiska ämnen. Att ingå i en grupp innebär att den kreativa förmågan och idéverksamheten utökas bortom den egna kapaciteten vilket uppfattas som viktigt för ämnet. Dessutom är det bra att hjälpas åt och samtala i bildämnet då det kan väcka känsliga frågor som behöver bearbetas. Sådan social interaktion kan öppna ögonen för nya synsätt, vilket är grunden till kunskapsbildning enligt det sociokulturella perspektivet. Ur ett sociokulturellt perspektiv är bild ett ämne där användandet av medierande redskap är centralt. Genom bildskapande tolkar vi världen med hjälp av medierande redskap såsom illustrationer eller foto. Att hjälpas åt, inspireras av andra, få fler idéer och perspektiv anses vara fördelaktigt i de flesta ämnen men bild är specifikt

utmärkande. I ett sociokulturellt perspektiv är kontexten viktig och kan förklara varför just bild ansågs så lämpligt för grupparbete, med avseende på att de eleverna befann sig i en bildsal och hade precis genomfört ett grupparbete i bilden när de besvarade frågeformuläret.

### **5.5.3 För- och nackdelar med grupparbete som arbetsmetod i bildämnet enligt eleverna**

Till fördelarna som eleverna associerar med grupparbete i bildämnet delar möjligheten att lära av och med andra en stark förstaplats med möjligheten att se saker ur nya perspektiv. Det kan kopplas till det sociokulturella lärandet som sker i social interaktion och möjliggör perspektivbyte, vilket talar för att grupparbete är en arbetsmetod som medför kunskapsutveckling. Även andraplatsen som utgörs av att resultatet blir något annat än vid ensamarbete samspelar med detta. En del elever anser att grupparbete kan bidra till att höja deras prestationsnivå vilket talar för lärande i den proximala utvecklingszonen. De två främsta nackdelarna med grupparbete i bildämnet korrelerar med varandra på så sätt att när alla inte bidrar lika mycket till det gemensamma arbetet blir det svårt att göra rättvisa individuella bedömningar. Det samspelar även med nackdelen att gruppen kan sänka den egna prestationsnivån. Ur ett sociokulturellt perspektiv är det dock inte nödvändigtvis viktigt att alla gruppmedlemmar bidrar lika mycket, snarare är det viktigt att hjälpas åt och interagera med varandra. Eftersom lärande kan ske omedvetet till följd av en händelse kan eventuella konflikter som uppstår i ett grupparbete bidra till erfarenhet, lärande och utveckling även om det lärande snarare är av social karaktär än ämneskunskap.

### **5.5.4 Vad eleverna anser att gruppindelningen i bildämnet ska baseras på**

Eleverna anser att en arbetsgrupp i bildämnet bör bestå av tre till fyra gruppmedlemmar och föredrar att låta slumpen avgöra grupsammansättningen. Därtill ser de gärna att gruppindelningen baseras på varierande grunder för omväxling. Att läraren medvetet blandar låg- och högpresterande elever är inte lika populärt som att låta gruppindelningen baseras på elevernas prestationsnivåer. De är inte intresserade av renodlade tjej- och killgrupper utan vill hellre att grupsammansättningar består av blandade könstillhörigheter. Två elever uttrycker önskemål om att välja gruppindelning på egen hand trots att frågan syftade på hur de anser att lärare ska dela in grupper i bildämnet. Det talar för att det är av betydelse för dessa två elever

att ha större kontroll över vilka de samarbetar med. Med ett sociokulturellt perspektiv är det möjligt att dessa elevers lärande skulle gagnas av det motsatta, det vill säga att istället öva på att arbeta i flera olika grupper. Det skulle således leda till utveckling och appropriering av andras kunskaper och erfarenheter utöver de föredragna gruppmedlemmarnas resurser.



## 6 Slutdiskussion

Syftet med den genomförda studien har varit att i en högstadieskola undersöka hur elever i årskurs nio värderar grupparbete som arbetsmetod i bildämnet. Syftet har konkretiserats genom tre frågeställningar vilka har besvarats med hjälp av ett semistrukturerat frågeformulär som besvarats av 43 elever i årskurs nio. Frågeställningarna har besvarats enligt följande: Resultatet, det vill säga elevsvaren, visar att det inte finns någon större skillnad mellan elevernas uppfattningar om grupparbete som arbetsmetod i bildämnet jämfört med övriga skolämnen. Trots att bildämnet framhålls som särskilt lämpligt för grupparbete består elevernas motiveringar till detta av anledningar som inte är direkt ämnesspecifika. Ytterligare visar resultatet att eleverna har en övervägande positiv inställning till grupparbete i bildämnet, vilket framgår genom deras övergripande positiva inställning till arbetsmetoden som sådan. Utifrån elevsvaren är de mest framträdande fördelarna med grupparbete i bildämnet möjligheten att lära av och med varandra, se saker på nya sätt och att bildarbetet blir något helt annat än om eleverna arbetat individuellt. Till detta hör att de mest framträdande nackdelarna med grupparbete i bildämnet är att alla inte bidrar lika mycket, att det är svårt med individuell bedömning samt att irritation kan uppstå. Vidare visar resultatet att eleverna föredrar en slumpmässig gruppindelning eller att gruppindelningen baseras på olika grunder varje gång. Sammanfattningsvis besvarar dessa frågeställningar studiens syfte.

Att eleverna genomgående uppmärksammar risken att alla gruppmedlemmar inte bidrar lika mycket i grupparbete skiljer sig mot tidigare forskning där eleverna anser att samtliga gruppmedlemmar deltar i att genomföra uppgiften (Liljegren, 1972; Marks och O'Connor, 2013). Det är möjligt att eleverna har erfarenheter av att negativa grupprocesser inverkar på grupparbete, såsom "free-rider effect" (Kerr & Bruun, 1989), liftande tillvägagångssätt (Forslund Frykedal, 2008) eller "socialt gå-och-dra" (Hammar Chiriac, 2013, s. 39). Om arbetsbelastningen blir ojämnt fördelad mellan gruppmedlemmarna är risken stor att grupparbete uppfattas som en negativ arbetsmetod oavsett ämne. Trots detta värderar eleverna grupparbete som en bra arbetsmetod med möjlighet att hjälpas åt, utökad idéverksamhet och kreativ förmåga samt tillgång till fler perspektiv utöver den egna kapaciteten. Att eleverna har en positiv uppfattning av grupparbete överensstämmer med tidigare forskning (Liljegren, 1972; Marks och O'Connor, 2013).

Utöver att alla inte bidrar lika mycket är elevernas uppfattning att den individuella bedömningen försvåras vid arbete i grupp. Att lärare låter elever redogöra skriftligt för arbetsprocessen i samband med grupparbete är enligt tidigare forskning ett vanligt men inte helt oproblematiskt sätt att avgöra individuella prestationer, särskilt i ämnen där processer omvandlas till en estetisk produkt (Orr, 2010). Sådana skriftliga bedömningsunderlag gynnar skriftligt begåvade och kan frammana en tävlingsinstinkt hos eleverna snarare än samarbete (Orr, 2010). Möjligen är detta en förklaring till varför vissa elever i föreliggande studie önskar gruppindelning baserad på prestationsnivå, för att minska en sådan friktion inom gruppen. Att det fanns ett visst intresse hos eleverna att låta gruppindelningen baseras på prestationsnivå skiljer sig från tidigare forskning där studenterna istället var överens om att de inte ville att grupp sammansättningarna skulle baseras på studenternas förmågor (Marks & O'Connor, 2013).

Endast två elever uttryckte önskan om fri gruppindelning till skillnad från slumpmässig eller varierande gruppindelning som annars föredras av eleverna. Det resultatet överensstämmer med den amerikanska studien där studenterna endast visar ett visst intresse i möjligheten till fri grupp sammansättning (Marks & O'Connor, 2013). Dessa resultat skiljer sig från den turkiska studien där samtliga arkitektstudenter önskar fri gruppindelning eftersom de själva vet bättre än läraren vilka de samarbetar bäst med (Afacan, 2012). Eftersom tidigare forskning visar att gruppmedlemmar i självvalda gruppindelningar både upplever mer engagemang och tillit till gruppen, mer känslomässig investering i lärostoffet och större sannolikhet för lärande (Myers, 2012) finns det pedagogiska skäl att överväga om elever borde få inverka på gruppindelningen i åtminstone viss mån. Samtidigt påvisas att gruppmedlemmar tenderar att hjälpa varandra lika mycket i självvalda grupp sammansättningar som i slumpmässiga (Myers, 2012). Vidare anser eleverna att en grupp i bildämnet bör bestå av tre till fyra personer, vilket överensstämmer med Marks och O'Connors (2013) studie, men skiljer sig från Afacans (2012) studie där arkitektstudenterna föredrar små grupper på två till tre personer.

Eleverna tycker att det är bra med grupparbete för att kunna hjälpas åt. Om alla elever är överens över vad det innebär att hjälpas åt är dock oklart. Exempelvis anser en elev att det är skönt att kunna dela upp grupparbetet, medan en annan anser att det inte är bra att dela upp arbetet mellan gruppmedlemmarna. Den senare menar att alla inte lär sig allt då, istället lär sig

alla bara sin del och därför är bättre att arbeta enskilt. Det tyder på att dessa två elever betraktar grupparbete som ett kooperativt samarbete där gruppmedlemmarna arbetar individuellt i gruppen (Granström & Hammar Chiriac, 2011; 2012a; 2012b). Enligt Granström och Hammar Chiriac är det kollaborativa samarbetet, där gruppmedlemmarna lär och arbetar tillsammans som en grupp, som utgör det ”äkta” grupparbetet med potential för såväl sociala som ämneskunskaper. Ur detta drar jag slutsatsen att ett ”äkta” (kollaborativt) grupparbete är en lämplig arbetsmetod för utvecklandet av ämneskunskaper i bildundervisningen. Skolans bildundervisning kan därmed dra nytta av att ta hänsyn till de sex aspekterna för ett lyckat ”äkta” grupparbete som förespråkas av Granström och Hammar Chiriac (2011; 2012a; 2012b); gruppammansättning, tid och plats, inskolning i arbetsformen, gruppuppgifter som är begripliga, avgränsade, hanterbara och stimulerande, undervisning och träning i att redovisa grupparbeten både skriftligt och muntligt, transparens i bedömningsprocessen och slutligen det faktum att lärarens roll är viktigast av allt. Det är dessutom viktigt att läraren är engagerade i elevernas grupparbeten för att undvika oro och social loafing som Mark och O'Connor (2013) menar kan uppstå när grupparbeten överlämnas helt till eleverna. Att läraren är aktiv i elevers grupparbete kan vara en bättre bedömningsmetod än en skriftlig processredogörelse som enligt Orr (2010) kan frammana konkurrens. Jag drar här paralleller mellan bildlärarens aktiva deltagande i elevers grupparbete och holistisk bedömning som tas upp i Skolverkets *Bedömningsstöd i bild för årskurs 7-9* (2012) samt i avsnitt 1.2.3. Om individuella insatser på något sätt blir granskade minskar dessutom risken för negativa grupprocesser som handlar om att vissa gruppmedlemmar inte bidrar lika mycket i arbetet, något som inverkar negativt på såväl individens lärande som gruppens arbete och gruppklimat (Kerr & Bruun, 1989; Hammar Chiriac, 2013).

## 6.1 Slutsats

Resultatet bidrar med en inblick i hur elever uppfattar grupparbete som arbetsmetod i bildämnet, vilket kan vara till nytta för bildlärare och skolans bildundervisning i verksamhetsutvecklande syfte. Eftersom bildundervisningen är till för eleverna är det lämpligt att använda deras uppfattningar och värderingar som utgångspunkt vid planering av undervisningen. Elevernas övervägande positiva inställning till grupparbete som arbetsmetod i såväl bildämnet som övriga skolämnen talar för att bildlärare kan implementera

arbetsmetoden även i bildundervisningen trots att det är ovanligt. Att använda grupparbete som arbetsmetod är förenat med potential för kunskapsutveckling bortom den egna förmågan och borde därför användas oftare. När eleverna hjälper varandra blir de dessutom mer självständiga och inte lika beroende av läraren. Det är viktigt att läraren planerar grupparbete med eftertanke och en strävan efter att få gruppmedlemmarna att arbeta tillsammans som en grupp, snarare än att medlemmarna arbetar individuellt inom gruppen för att sedan sammanfoga de individuella bidragen. Läraren bör även vara aktiv i elevernas gruppprocesser för att minska risken för ojämn arbetsbelastning mellan gruppmedlemmarna. När läraren är aktiv i elevernas grupparbeten är det dessutom möjligt att låta samtal och observationer ingå i den holistiska bedömningen, vilket både minskar behovet av problematiska skriftliga processredogörelser samt signalerar att läraren är uppmärksam och gör en rättvis bedömning vilket skapar trygghet. Eftersom vissa elever uppger att grupparbete medför att de blir mer motiverade i bildämnet kan bildlärare använda arbetsmetoden i sin bildundervisning i motivationshöjande syfte. Att eleverna föredrar slumpmässiga gruppindelningar i bildämnet talar för att de är villiga att öva upp sin samarbetsförmåga genom att arbeta tillsammans med personer som de inte valt ut på egen hand.

## 6.2 Fortsatt forskning

Eftersom grupparbete i bildämnet är ett ännu utforskat ämnesområde finns det många vägar att gå för att bidra ytterligare med kunskapsutveckling av relevans för yrkesverksamheten. Exempelvis hade det varit intressant att genomföra en större kvantitativ surveyundersökning vilket hade kunnat resultera i en ökad generaliserbarhet genom att skickas ut till flera olika skolor i landet. Ett annat möjligt alternativ är att genomföra en mer kvalitativ studie genom elevintervjuer som undersöker elevernas uppfattningar på ett djupare plan. Det hade även varit intressant att undersöka själva lärandet som sker i grupparbete i bilden. Att undersöka bildlärares uppfattningar om eller användande av grupparbete som arbetsmetod i bildundervisningen utgör ytterligare möjlighet till kunskapsutveckling inom ämnesområdet.

## 7 Käll- och litteraturförteckning

Här redogörs för de källor som använts i föreliggande studie. Källorna är uppdelade i tryckta källor vilket avser exempelvis böcker samt elektroniska källor i form av artiklar, hemsidor, rapporter samt uppslagsverk.

### 7.1 Tryckta källor

Backman, J. (2009). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Bell, Judith. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur

Berg, G., Sundh, F. & Wede, C. (Red.). (2012). *Lärare som ledare - I och utanför klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Bryman, A. (2009). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.

Bråten, I. (1998). Om Vygotskijs liv och lära i I. Bråten (Red.), *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Granström, K. & Hammar Chiriatic, E. (2012). Grupparbete - en försummad möjlighet. I Berg, G., Sundh, F. & Wede, C. (Red.), *Lärare som ledare - I och utanför klassrummet* (s. 153-162). Lund: Studentlitteratur.

Hammar Chiriatic, E. (2013). Forskning om grupparbete. I Hammar Chiriatic, E., & Hempel, A. (Red.), *Handbok för grupparbete - att skapa fungerande grupparbeten i undervisning* (s. 27-62). Lund: Studentlitteratur.

Liljegren, B. (1972). *Attityder till grupparbete och samverkan hos olika åldersgrupper i grundskolan*. (Pedagogisk-psykologiska problem, 85:173). Malmö: Pedagogisk-psykologiska institutionen vid Lärarhögskolan i Malmö

Merriam, S, B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svedberg, L. (2016). *Gruppsykologi - Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2013). *Lärande & kulturella redskap - Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2014). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I U. P Lundgren, R. Säljö, C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare* (s. 251-309). Stockholm: Natur & Kultur.

Säljö, R. (2015). *Lärande - En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.

Thornberg, R. (2011). *Det sociala livet i skolan - Socialpsykologi för lärare*. Stockholm: Liber

Vygotskij, L, S. (1930/1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Diados

## 7.2 Elektroniska källor

Afacan, Y. (2012). Investigating the Effects of Group Working in Studien Interior Architecture. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 51(2012), 506-511. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.197>

Forslund Frykedal, K. (2008). *Elevers tillvägagångssätt vid grupparbete: Om ambitionsnivå och interaktionsmönster i samarbetsituationer*. (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Behavioural Science, 128). Linköping: Institutionen för Beteendevetenskap och Lärande. Hämtad från <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:17754/FULLTEXT01.pdf>

Granström, K. & Hammar Chiriac, E. (2011, 10 november). Grupparbete - arbetsform med dåligt rykte. *Pedagogiska magasinet*. Hämtad från <https://pedagogiskamagasinet.se/grupparbete-arbetsform-med-daligt-rykte/>

Granström, K., Hammar Chiriac, E. (2012b). Teachers' leadership and students' experience of group work. *Teachers and Teaching - Theory and Practice*, 18(3), 345-363. doi: 10.1080/13540602.2012.629842

Hammar Chiriac, E. (1999). *Steiners teori om grupprocess och produktivitet* (FOG-rapport, 1999:48]. Hämtad från Forum för organisations- och gruppforskning, Institutionen för Pedagogik och Psykologi, Linköpings universitet <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:252694/FULLTEXT01.pdf>

Hammar Chiriac, E. (2003). *Grupprocesser i utbildning - En studie av gruppers dynamik vid problembaserat lärande* (Doctoral thesis, Linköping Studies in Education and Psychology, 95). Linköping: Department of Behavioural Sciences. Hämtad från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:251197/FULLTEXT01.pdf>

Kerr, N. L., & Bruun, S. E. (1983). Dispensability of member effort and group motivation losses: Free-rider effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 78-94. Doi: 10.1037/0022-3514.44.1.78

- Marner, A. (2005). *Möten & medieringar – estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv*. Hämtad från <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:152213>
- Marner, A., & Örtegren, H. (2003). *En kulturskola för alla - estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. (Forskning i fokus, 16). Hämtad från Myndigheten för skolutveckling: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:153319/FULLTEXT01.pdf>
- Marks, M. B., & O'Connor, A. H. (2013). Understanding Students' Attitudes About Group Work: What Does This Suggest for Instructors of Business? *Journal of Education for Business*, 88(3), 147-158. doi: 10.1080/08832323.2012.664579
- Myers, S. A. (2012). Students' Perceptions of Classroom Group Work as a Function of Group Member Selection. *Communication Teacher*, 26(1), 50-64. doi: 10.1080/17404622.2011.625368
- Nordström, G. Z. (2014). *Konst- och bildpedagogiken i Sverige i Texter om konstarter och lärande* (ArtMonitor, 2014). Hämtad från Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet: <https://konst.gu.se/artmonitor/bokserie/texter-om-konstarter-och-larande>
- Orr, S. (2010). Collaboration or fighting for the marks? Student's experiences of group work assessment in the creative arts. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 301-313. doi: 10.1080/02602931003632357
- Skolinspektionen. (2017). *Arbetsformer och lärarstöd i grundskolan: Resultat efter Skolinspektionens oanmälda besök på 60 grundskolor den 18 oktober 2016*. Hämtad från <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Flygande-inspektion/arbetsformer-och-lararstod-i-grundskolan/>
- Skolinspektionen. (2018). *Om oss*. Hämtad 2019-12-06 från <https://www.skolinspektionen.se/om-oss>
- Skolverket. (2012). *Bedömningsstöd i bild för årskurs 7-9: Eleve exempel och teoretiska perspektiv*. Hämtad 2019-12-10 från <https://bp.skolverket.se/delegate/download/test/informationmaterial?testGuid=CD84710D2DE245D3B02450572CA9C857>
- Skolverket. (2003). *Nationella utvärderingen av skolan*. Hämtad 2019-12-10 från <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6553c5/1553958493028/pdf1387.pdf>
- Skolverket. (2015). *Bild i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Hämtad från <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:874188/FULLTEXT01.pdf>
- Skolverket. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Bild*. Hämtad 2019-12-10 från <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:152211>

Skolverket. (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i bild: reviderad 2017*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3818>

Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4206>

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society - The development of higher psychological processes*. (Red. Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. Hämtad från <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>

Åsén, G. (2006). *Varför bild i skolan? – En historisk tillbakablick på argument för ett marginaliserat skolämne i Uttryck, intryck, avtryck – lärande, estetiska uttrycksformer och forskning* (Vetenskapsrådet rapportserie, 4:2006). Hämtad från Vetenskapsrådet: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2006-05-02-uttryck-intryck-avtryck.html>

## 7.2.1 Uppslagsverk

Gestalta. (2019). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2019-12-21 från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/gestalta>

Gestaltning. (2019). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2019-12-21 från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/enkel/gestaltning>

Grupp. (2019). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2019-12-09 från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/grupp>

Grupparbete. (2019). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2019-12-09 från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/grupparbete>

Samarbete. (2019). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2019-11-11 från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/samarbete>

Samarbeta. (2019). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2019-11-11 från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/samarbeta>



# Bilaga

Frågeformulär.

## Frågor om grupparbete

Grupparbete som arbetsform i bildundervisningen är något jag som lärarstudent finner intressant och kommer skriva mitt examensarbete om. Eftersom du nyss genomfört ett kort grupparbete i bildämnet är jag extremt nyfiken på att höra dina tankar och åsikter! Jag är väldigt tacksam över att få möjlighet att ställa dessa frågor till dig och skulle uppskatta om du svarade utförligt. Dina svar är anonyma och kommer vara till stor hjälp för mitt examensarbete! Observera att det är helt frivilligt att besvara detta frågeformulär och du kan välja att avsluta när som helst. Tusen tack, med vänliga hälsningar Tina.

- Ungefär hur ofta arbetar du i grupp i skolan?
  - Varje dag
  - Några gånger i veckan
  - En gång i veckan
  - 1-3 gånger i månaden
  - Mer sällan
- Hur brukar du reagera när du får veta att arbetsformen för en skoluppgift är grupparbete?  
Nämna någon tanke eller några känslor och utveckla gärna.
  - .....
- Tycker du att det är mer lämpligt att arbeta i grupp i vissa skolämnena än andra? Vilka och varför?
  - .....
- Fördelar med att arbeta i grupp i bildämnet (enligt dig)?
  - Lära av och med varandra.
  - Bearbeta idéer tillsammans.
  - Se saker på nya sätt / med andra ögon.
  - Öva på att samarbeta.
  - Vi hinner med mer i grupp än enskilt.
  - Jag behöver inte anstränga mig lika mycket.
  - Det gör bildämnet roligare.
  - Öva på att kompromissa.
  - Spännande och utvecklande.
  - Gruppen höjer in egna prestationsnivå.
  - Det blir något helt annat än om jag arbetat ensam.
  - Annat:.....
- Nackdelar med att arbeta i grupp i bildämnet (enligt dig)?
  - Jag måste kompromissa.
  - Det är svårt att samarbeta.
  - Det är tråkigt.
  - Irritation kan uppstå.
  - Alla bidrar inte lika mycket.
  - Svårt med individuell bedömning.
  - Gruppen sänker min egna prestationsnivå.

- Annat:.....
- På vilket sätt tycker du att läraren ska dela in elever i grupper inför grupparbete i bildämnet?
  - Slumpmässigt.
  - Basera gruppindelningen på prestationsnivå.
  - Blanda låg- och högpresterande elever.
  - På olika sätt varje gång.
  - På samma sätt varje gång.
  - Basera gruppindelningen på kön (tjej och killgrupper).
  - Blanda alltid killar och tjejer.
  - Annat:.....
- Hur många gruppmedlemmar tycker du är optimalt i ett grupparbete i bildämnet?
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5
  - Annat.....
- På vilket sätt påverkas din motivation av att arbeta i grupp i bildämnet?
  - Jag blir mer motiverad.
  - Jag blir mindre motiverad.
  - Oförändrad motivationsnivå.
  - Annat.....
- Har du varit med om grupparbete i bildämnet förut?  
Tänk tillbaka på låg-, mellan- och högstadiet.
  - Flera gånger.
  - Några få gånger.
  - Någon enstaka gång.
  - Det här var första gången.
  - Annat:.....
- Hur gick samarbetet i gestaltningsuppgiften till?
  - Vi samarbetade med allt hela tiden.
  - Vi samarbetade under idéstadiet, delade sedan upp arbetet och arbetade enskilt.
  - Vi samarbetade under idéstadiet, delade sedan upp arbetet men fortsatte ändå samarbeta.
  - En tog både ledarroll och alla beslut.
  - En tog ledarroll och såg till att samarbetet fungerade.
  - Annat:.....
- Övriga tankar och känslor  
Hur upplevde du det att gestalta i grupp? Finns det något du vill berätta som jag ej frågat om?
  - .....
- Vad tar du med dig från gestaltningsövningen du nyss genomfört i grupp?
  - .....