



Självständigt arbete, 15 hp

Att lära tillsammans

*– En studie om bildlärares uppfattningar om
grupparbete som arbetsmetod i bildämnet.*



Författare: Joanna Cato Idström,

Julia Häglund

Handledare: Kristina Sjögren

Examinator: Anna Micro

Vikstrand

Termin: HT 2018

Ämne: Bildpedagogik III

Nivå: Grundnivå

Kurskod: 2BP72E



ABSTRACT

Författare: Joanna Cato Idström, Julia Häglund

Titel: Att lära tillsammans

Undertitel: En studie om bildlärares uppfattningar om grupparbete som arbetsmetod i bildämnet

English title: Learn together

English subtitle: A study about teachers' conception of group work as a working method in art education

Antal sidor: 37

Studiens syfte är att undersöka hur bildlärare uppfattar och använder grupparbete som arbetsmetod i bildämnet. En kvalitativ studie har genomförts i form av intervjuer med tre bildlärare från tre olika högstadieskolor i södra Sverige. Resultatet visar att bildlärarna var positivt inställda till att använda grupparbete som arbetsmetod i sin bildundervisning. Att elevers bildspråk, samarbets- och kommunikationsförmåga utvecklas genom grupparbeten var några positiva aspekter som framkom i resultatet. Resultatet visar även att svårigheter som bildlärarna uppfattade med grupparbete var bedömning. En av bildlärarna ansåg att lämpliga moment vid grupparbeten var idé och konceptplanering medan de andra två ansåg att eleverna med fördel kunde arbeta från idé till slutprodukt tillsammans. Resultatet visar även att eleverna uppfattades arbeta självständigt i större utsträckning och var i mindre behov av handledning av läraren, när de arbetade i grupp än när de arbetar individuellt.

Nyckelord: Grupparbete, bildundervisning, bildämnet, bildpedagogik, samarbete, lärande, sociokulturellt, kommunikation.



Innehållsförteckning

| | |
|--|----|
| 1. Inledning | 1 |
| 1.2 Syfte och frågeställningar | 2 |
| 1.3 Bakgrund | 3 |
| 1.3.1 Skolinspektionen | 3 |
| 1.3.2 Skolverket, Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet 2011 | 4 |
| 1.4 Forskningsöversikt | 5 |
| 1.5 Teoretiska utgångspunkter | 7 |
| 1.5.1 Sociokulturell teori | 7 |
| 1.5.2 Sociokulturellt lärande | 8 |
| 1.5.3 Estetiska lärprocesser i skolan | 9 |
| 1.5.4 Grupparbete | 10 |
| 1.5.5 Lärares roll | 11 |
| 1.6 Metod | 13 |
| 1.6.1 Urval | 14 |
| 1.6.2 Informanterna | 14 |
| 1.6.3 Etiska överväganden | 15 |
| 1.6.4 Analysmetod | 15 |
| 1.7 Disposition | 15 |
| 2. Resultat | 16 |
| 2.1 Informant A | 17 |
| 2.1.1 Vilka uppfattningar har de tillfrågade bildlärarna om grupparbete som arbetsmetod i bildämnet? | 17 |
| 2.1.2 Hur utformar och använder de tillfrågade bildlärarna grupparbete i bildundervisning? | 18 |
| 2.2 Informant B | 19 |
| 2.2.1 Vilka uppfattningar har de tillfrågade bildlärarna om grupparbete som arbetsmetod i bildämnet? | 19 |
| 2.2.2 Hur utformar och använder de tillfrågade bildlärarna grupparbete i bildundervisning? | 20 |
| 2.3 Informant C | 21 |
| 2.3.1 Vilka uppfattningar har de tillfrågade bildlärarna om grupparbete som arbetsmetod i bildämnet? | 21 |
| 2.3.2 Hur utformar och använder de tillfrågade bildlärarna grupparbete i bildundervisning? | 22 |
| 3. Analys av resultat | 24 |
| 3.1 Bedömning | 25 |
| 3.2 Sociala förmågor, motivation och kreativitet | 25 |
| 3.3 Elevens självständighet | 25 |
| 3.4 Lärares arbete | 25 |
| 3.5 Olika uppfattningar | 25 |
| 4. Tolkning av resultat | 25 |



| | |
|---|-----------|
| 4.1 Bedömning | 26 |
| 4.2 Sociala förmågor, motivation och kreativitet. | 28 |
| 4.3 Elevens självständighet | 30 |
| 4.4 Lärarens arbete | 30 |
| 4.5 Olika uppfattningar. | 32 |
| 4. Sammanfattning | 33 |
| 5. Diskussion | 35 |
| 6. Referenser | 38 |
| 6.1 Tryckta källor | 39 |
| 6.2 Elektroniska källor | 40 |
| 7. Bilagor | 42 |
| 7.1 Bilaga 1: Intervjuguide | 43 |



1. Inledning

Att arbeta i grupp kan leda till en ökad förmåga att samarbeta, lösa problem och att kommunicera visar en studie gjord av Eva Hammar Chiriac och Karin Forslund Frykedal (2011). Lärande genom socialt samspel är centralt inom sociokulturell teori (Vygotskij 1979, 90), vilken är en av de teorier om lärande som har framträtt i vår utbildning i bildpedagogik. Detta teoretiska perspektiv har synliggjorts i vår undervisning, både i teoretiska och praktiska uppgifter, vilket har lyft grupparbete som en arbetsmetod som kan gynna lärande i bildundervisning.

Grupparbete som arbetsform diskuteras i artikel ”Grupparbete - arbetsform med dåligt rykte” publicerad i *Pedagogiska magasinet* november 2011. Professor Kjell Granström och biträdande professor Eva Hammar Chiriac som skrivit artikeln är kritiska till den svenska skolans minskade användning av grupparbete. Anledningen skulle vara att lärare anser att arbetsmetoden endast ger eleverna en social träning och att det inte skulle finnas potential till ämnesinläring. Författarna hävdar att detta är en missuppfattning och bristande kunskap hos lärarna, då grupparbete är en arbetsform som kan ha positiv inverkan på undervisningen både socialt och kunskapsmässigt. Lärare behöver ha mer erfarenhet och en fördjupad kunskap om arbetsmetoden för att kunna använda den på ett produktiv sätt menar Granström och Hammar Chiriac (2011).

Denna artikel väckte intresse och funderingar hos oss om vilka uppfattningar bildlärare har av arbetsformen och hur grupparbete kan användas i ett praktiskt ämne som Bild. Vår uppfattning är att arbetsuppgifter i bildundervisning ofta är utformade för individuellt arbete.

I samband med denna studies granskning av tidigare forskning kring arbetsformen framkom det ett stort nationellt och internationellt forskningsmaterial. Vi konstaterade dock att forskning av grupparbete i bildämnet saknas.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka grupparbete som arbetsmetod i bildundervisning utifrån ett lärarperspektiv. För att uppnå studiens syfte har tre bildlärares individuella uppfattningar om grupparbete i bildundervisning undersökts och jämförts. Studien begränsas till bildlärare i grundskolan årskurs 7-9. Syftet bryts ned i följande frågeställningar:



- Vilka uppfattningar har de tillfrågade bildlärarna om grupparbete som arbetsmetod i bildämnet?
- Hur utformar och använder de tillfrågade bildlärarna grupparbete i bildundervisning?

1.3 Bakgrund

I kommande avsnitt presenteras en granskning som Skolinspektionen gjort av grundskolans arbetsformer och lärarstöd. Detta har valts för att få en förståelse för vilka arbetsformer som är mest representerade i dagens skola och i vilken utsträckning lärarna ger stöd till eleverna. I avsnittet presenteras också vad Skolverkets läroplan säger om grupparbete, detta för att få en inblick av de direktiv som ges i läroplanen. Här ges även riktlinjer för bedömning av bildämnet för att kunna belysa det framträdande bedömningsperspektivet av grupparbete som framkom av studiens informanter.

1.3.1 Skolinspektionen

Skolinspektionen är en statlig myndighet som har till uppdrag att bland annat granska skolor och har ett tillsynsansvar mot all pedagogisk verksamhet. I uppdraget ligger att ”verka för att barn och elever får goda förutsättningar för sin utveckling och sitt lärande samt för förbättrade kunskapsresultat för elever och vuxenstuderande” (Skolinspektionen 2015).

I årsrapporten 2017 redovisar Skolinspektionen (2018) bland annat en granskning av grundskolans arbetsformer och det framkommer att helklassundervisning är den arbetsform som används i störst utsträckning följt av individuellt arbete och grupparbete (Skolinspektionen 2018, 8). Rapporten tar upp kritik mot lärarnas val av arbetsformer och hävdar att det ibland inte finns någon reflektion kring valet av arbetsform. I intervjuerna med rektorerna framkommer det en medvetenhet om att helklassundervisning är den arbetsform som mest används och att orsak till att inte grupparbete används i så hög grad är att det finns en osäkerhet hos lärare att bedriva den typen av undervisning. (Skolinspektionen 2018, 8, 20). Då lärare och skolläda i stor utsträckning inte anser att behovet av lärarstöd är så stort i individuella arbeten och grupparbete, utan att dessa arbetsformer ska främja ansvarstagande och självständighet i elevers egna lärande. Skolinspektionens rapport visar att det



kan behövas stöd från lärare i olika utsträckning även i elevernas egna arbeten och hävdar att elever även behöver stöd i att lära sig hur man arbetar självständigt. Kritik riktas till skolornas ledning och deras arbete, man menar att skolledningen i större utsträckning bör följa upp hur undervisning genomförs i klassrummen och vad det betyder för kunskapsinläringen. Det påvisas också i granskningen att undervisningens utformning ligger hos den enskilda läraren vilket gör att det finns en stor variation i hur den bedrivs i olika klassrum (Skolinspektionen 2018, 20).

Skolinspektionen skriver i årsrapporten att strukturerade lektioner hänger ihop med kvaliteten på undervisningen. Läraren ska tydliggöra för eleverna om vad de ska göra på lektionerna, har eleverna en förståelse för vad de ska arbeta med så minskas oroligheter i klassrummet. Läraren har då större möjlighet att stötta elever som behöver mer utmaning eller vägledning, då ett aktivt lärarstöd ska finnas med i all undervisning (ibid., 20-21).

1.3.2 Skolverket, Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet 2011

I Skolverkets läroplan från 2011 för grundskolan, Lgr 11, står det i skolans uppdrag att:

Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt deras vilja att pröva och omsätta idéer i handling och lösa problem.

Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra. (Skolverket 2011)

Under avsnittet om vilka kunskaper skolan ska erbjuda eleverna står det att:

Skolan ska erbjuda eleverna strukturerad undervisning under lärares ledning, såväl i helklass som enskilt. Lärarna ska sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former. (ibid., 2011)

För bedömning i grundskolan finns riktlinjer för den ämnesspecifika bedömningen men också ett generellt mål att ge formativa bedömning där eleverna får återkoppling under arbetets gång. Här informeras vikten av att lärare också bör involvera eleverna att vara delaktiga i bedömningen och på så sätt stödja både sin egen och andra elevers utveckling (Skolverket 2011).

I Skolverkets material *Bedömningsstöd i bild för årskurs 7-9. Elevexempel och teoretiska perspektiv* (2012) finns information och underlag till bedömningsmodeller som tagits fram i samband med forskare. Dessa



strukturerade bedömningsstöd i form av matriser och tabeller fokuserar både på elevens produkt och elevens processer ”i det icke-verbala praktiska och estetiska lärandet.” Ur detta material kan lärare stödjas till både en summativ bedömning där slutprodukten bedöms och en formativ bedömning där en konstruktiv feedback kan ges till eleven under arbetets gång (ibid., 2012; Forslund Frykedal 2013).

1.4 Forskningsöversikt

I tidigare forskning om grupparbete finns det en omfattande mängd studier som undersökt olika typer av grupparbete och användningsområden inom pedagogik. Nedan presenteras ett urval av studier som berör grupparbete som arbetsmetod i skolan. Det saknas forskning om grupparbete i bildämnet och därför presenteras ett mer övergripande område av arbetsmetoden i urvalet av tidigare forskning. Det presenteras även en forskningsrapport som berör det individuella arbetet i skolan, detta tas med för att få en uppfattning av vad forskningen kommit fram till även på detta området.

Hammar Chiriac och Karin Forslund Frykedal, biträdande professor vid avdelning för pedagogik och didaktik samt IBL vid Linköpings Universitet, genomförde 2011 en studie. Där undersöker de varför lärare är motvilliga att använda grupparbete i sin undervisning. I artikeln ”Management of Group Work as a Classroom Activity” presenteras resultatet från en studie som visar att gruppens sammansättning är viktig och arbetsprocessen är en stor del av bedömningsunderlaget. Resultatet visar även att lärarnas motstånd till grupparbete till viss del grundas i en oro att eleverna inte lär sig tillräckligt av ämneskunskaper och att effektiviteten minskar då eleverna saknar kunskaperna eller erfarenheterna om hur grupparbete genomförs på bästa sätt. Något som framkom i resultatet var att bristen på tid och utrymme för eleverna att arbeta i grupp var faktorer som försvårade genomförandet av grupparbete. Några av de fördelar som lärarna såg med grupparbete var att elevernas samarbetsförmåga, problemlösning och kommunikationsförmåga utvecklas när eleverna arbetade i grupp (Hammar Chiriac, Forslund Frykedal 2011).

Begrepp som berörs i tidigare forskning om grupparbete är kooperativt lärande och kollaborativt lärande. Kooperativt lärande är en benämning för grupplärande som syftar främst på att gruppmedlemmarna delar upp uppgiften och arbetar enskilt i gruppen. Arbetets olika delar sätts sedan ihop i en



gemensam slutprodukt. Kollaborativt lärande är ett arbetssätt där gruppmedlemmarna arbetar *som* grupp, vilket innebär ett arbete tillsammans mot det gemensamma målet (Hammar Chiriac 2013, 15-16). Några som har undersökt det kooperativa lärandet närmare är Robyn M. Gillies, professor vid School of Education vid The University of Queensland, Australia och Michael Boyle, assistant professor vid David Eccles School of Business vid the University of Utah, USA. De publicerade 2010 artikeln ”Teacher’s reflections on cooperative learning: Issues of implementation”. I artikel presenteras resultatet från deras studie där lärare har fått en utbildning i kooperativt lärande. I studien som Gillies och Boyle utförde skulle lärarna efter sin utbildning implementera den kooperativa arbetsformen i sin undervisning vid ett flertal tillfällen under två terminer. Resultatet visar att lärarna upplevde kooperativt lärande som en positiv arbetsmetod, dock ansågs implementerandet av arbetsmetoden som svår. Det framkom även att lärarna upplevde att den sociala interaktionen mellan eleverna störde deras arbete. Även tidsaspekten, gruppindelningar och uppgifternas karaktär var något som lärarna upplevde som problematiskt.

Kjell Granström har skrivit artikeln ”Ledarskap i klassrummet” som publicerats i rapporten *Forskning om lärares arbete i klassrummet* från 2007. I artikeln skildrar Granström att samhället speglas i skolan och att detta även påverkar lärarna. Det riktas kritik mot lärare och det påtalas att det måste både finnas kunskap och förmåga att organisera arbetet i klassrummet, vilket innebär både ett ledarskap och ett lärarskap. Av skolans tre vanligaste arbetsformer, helklassundervisning, individuellt arbete och grupparbete menar Granström att den sistnämnda arbetsformen var minst förekommande i skolan. Han hävdar att det beror på bristande kunskap hos lärarna och att det kollektiva arbetet och sociala samtalet sorteras bort till fördel för individuellt arbete. Då skolan speglar samhället den befinner sig i menar Granström att skolan på detta sätt förbereder eleverna för ett mer individualistiskt samhälle (Granström, 2007).

Åsa Söderström lektor i pedagogik vid estetiska-filosofiska fakulteten vid Karlstads universitet redovisar i sin doktorsavhandling *Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid. Om elevansvar i det högmoderna samhället* från 2006, en studie om elevers individuella arbete och ansvar för sitt skolarbete. I avhandlingen analyseras ett individuella perspektivet i det individuella samhället som skolan speglar. I resultatet redovisas att det finns ett ansvar hos



lärarna att vara delaktiga i relationsprocesser när eleverna har eget ansvar över sitt lärande i skolan då detta inte sker per automatik. I studien tar Söderström upp att eleverna upplever skolarbete meningslöst och kopplar inte det till sina egna erfarenheter och livsvärld vilket gör att känslor och engagemang inte blir närvarande. Uppgifter där eleverna förväntas ta ansvar för ökar inte kompetensen hos eleverna utan lärandet blir ytligt och mekaniskt då eleverna inte gör uppgifterna för att lära sig något innehåll. Arbetet blir på så sätt begränsat och reproduktivt, enligt Söderström. Individens inflytande på sitt eget arbete kräver förmåga och vilja att kunna ta eget ansvar. Elever som har problem med att driva det individuella arbetet får svårigheter med denna typ av undervisning, hävdar Söderström.

1.5 Teoretiska utgångspunkter

I kommande avsnitt presenteras de teoretiska utgångspunkter som valts som grund för att belysa studiens resultat. Här presenteras den sociokulturella teorin med utgångspunkt för människans grundläggande utveckling och lärande, vilket kan kopplas till det sociala lärandet som framkommer i studien. Ur forskning och litteratur presenteras och sammanställs aspekter om grupparbete och om lärarens roll vid arbetsmetoden. Då detta har en relevans till hur studiens informanter uppfattar och arbetar med grupparbete. Här finns även ett avsnitt om estetiska lärprocesser för att få en koppling till hur lärandet sker i bildämnet.

1.5.1 Sociokulturell teori

Det sociokulturella perspektivet baserar sig på Lev Vygotskijs teori om att människor utvecklar tankar, förståelse och lärande genom kommunikation och interaktion med andra människor. Detta framkommer i en del av Vygotskijs texter som sammanställts och översatts i boken *Mind in Society, The Development of Higher Psychological Processes* (Vygotskij 1979, 90). Vygotskij levde i Ryssland mellan 1896 och 1936. Han verkade inom psykologin och pedagogiken och beskrivs som framstående på sina områden (Bråten 1998, 7). Hans utvecklingsteori handlar om individens utveckling genom lärande i sociala sammanhang och genom den kulturella och historiska kontexten individen befinner sig (Bråten, Thurmann-Moe 1998, 104).

Vygotskijs teorier har formats ur hans eget arbete som präglades av både



inspiration och kritik till andra teoretiker men också det ryska samhället och den sociala kontexten som existerade. Den ryska revolutionen 1917 samt inre konflikter och ekonomisk kris men också den politiska och ideologiska skillnaden mot västvärlden påverkade Vygotskij (Bråten 1998, 9-11; Lindqvist (1996) 1999, 9-12). Idag har hans teorier inflytande i pedagogiken och utvecklingspsykologin då västerländska forskare anser att de är mycket relevanta för dessa områden (Lindqvist (1996) 1999, 8).

Den sociokulturell teorin handlar om individens utveckling och om undervisning och enligt teorin knyts utvecklingen till undervisning genom den närmsta utvecklingszonen. Enligt Vygotskij är den närmaste utvecklingszonen den process som finns mellan den kunskapsnivå en individ har och den potentiella kunskapsnivån en individ kan nå. Detta innebär att genom ett socialt samarbete och samspel med en annan individ sker det ett lärande som ger kunskapsutveckling. Det är inte en direkt förändringsprocess av individen, det är ett successivt förlopp där ett frö gror till en större förståelse som i sin tur genererar utveckling (Bråten 1998, 104-105).

1.5.2 Sociokulturellt lärande

Knud Illeris (2015, 37), professor vid Pedagogiska Universitetet i Danmark, menar att lärande är något som sker i en individ men det sker alltid i ett socialt sammanhang och i en kontext. Kunskapen blir situerad, vilket innebär att situationen där lärandet sker påverkar individens lärprocess (Hammar Chiriac 2013, 30; Illeris 2015, 125-126; Jakobsson 2001, 63).

Roger Säljö (2013, 66-67), seniorprofessor vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande vid Göteborgs Universitet arbetar med forskning på mänskligt lärande och utveckling med grund i ett sociokulturellt perspektiv. Säljö menar att lärande sker i många olika situationer kan det vara avsiktligt som vid studier men oftast är lärandet helt ofrivilligt och sker i vardagliga sammanhang.

Ur ett sociokulturellt perspektiv så är det mänskliga lärandet inte bara intellektuellt och socialt utan handlar också om de fysiska redskap som människan använder. De redskap som syftas här kan beskrivas som hjälpmedel för att individen ska kunna utföra vissa handlingar, till exempel att kunna skriva eller att slå i en spik. Sett utifrån det sociokulturella perspektivet så medierar de fysiska redskapen människans handling och individen lär sig genom användandet. Säljö menar att det i det mänskliga lärandet handlar om att lära sig



att kontrollera dessa fysiska redskap (Säljö 2015, 91, 97).

Språket är det viktigaste sociala redskapet vilket också är avgörande för människans tänkande enligt Vygotskij (Øzerk 1998, 83) och genom språket kan människan analysera, tolka, beskriva och kommunicera med sin omvärld menar Säljö (2015, 95-96).

1.5.3 Estetiska lärprocesser i skolan

Lena Aulin-Gråman, före detta universitetsadjunkt vid Malmö högskola och Jan Thavenius professor emeritus i litteraturvetenskap vid Lunds universitet och hedersdoktor vid Malmö högskola, skriver om skolans estetiska läroprocesser i sin rapport *Kultur och estetik i skolan* (2003). De menar att estetiska lärprocesser är ett perspektiv på lärande, genom ett möte mellan människor i en social praktik och genom ett medium. Detta medium kan till exempel vara en form, en gestaltning, ett konstverk, en berättelse eller en framställning av något slag. Man medierar tankar, känslor, upplevelser och kunskap genom till exempel färg, form, ljud, ljus och rörelse vilket ger konstnärliga uttryck. Detta ger en form som synliggörs och blir tillgänglig både för den egna individen och för andra människor, då ”det är i gestaltandet vi blir offentliga och synliga” (Aulin-Gråhamn, Thavenius 2003, 122-123, 12). De personliga upplevelser, erfarenheter och kunskaper som öppnas upp genom mediet möter andra personers uppfattningar, erfarenheter och kunskaper. Det mötet kan ge estetiska upplevelser men skulle mötet dessutom ge en individ utveckling till nya tankar och handlingar har det blivit en estetisk lärprocess. Författarna menar dock att denna typ av lärprocess inte nödvändigtvis behöver använda konstnärlig material och metoder, utan kan även handla om arbete inom till exempel populärkultur och reklambilder. Här påtalas det i rapporten att det är en fördel att det förekommer en variation av medier och gestaltungsformer i skolan. Detta på grund av att olika medier kan synliggöra olika innehåll och företeelser (Aulin-Gråhamn, Thavenius 2003, 122-123). Det estetiska är inte bara konst, utan också de kommunikations- och uttrycksformer som existerar i den rådande kulturen och samhället (ibid., 12-13).

Det påtalas i rapporten att det i skolans estetiska lärprocesser bör finnas både produktion, reception och reflektion kring uttrycksformer och innehåll. Det innebär att det inte bara är en produktion av en gestaltning som är viktig, också samtalet och mötet med andras gestaltande och reflektionen över sitt eget



arbete är av stor vikt. Detta skapar mening, förståelse och sammanhang som ger en lärprocess (ibid., 123-124).

1.5.4 Grupparbete

I olika sociala sammanhang krävs det att människor kan samarbeta och fungera ihop och att arbeta i grupp är ett sätt att träna sociala förmågor. Grupparbete är en arbetsmetod som utvecklar lärande tillsammans med andra människor och som uppmuntrar till att utveckla idéer och kreativitet men också ger ämneskunskaper (Forslund Frykedal 2013, 221; Gillies & Ashman 2003, 5). I kommunikation och interaktion med andra, har eleverna möjlighet att reflektera över sin förståelse men också att elevens förståelse testas mot de andra eleverna i gruppen. Sociala förmågor som att lyssna och kommunicera utvecklas. Även att lära sig nya sätt att tänka, vara kritisk och att argumentera (Hammar Chiriac 2013, 27; Gillies and Boyle 2010, 936). Genom samarbeten ökar motivationen hos eleverna då de får en gemensam förståelse för uppgifter men också att eleverna känner sig delaktiga i lärandet genom att hjälpa och komplettera varandra (Hammar Chiriac 2013, 29).

Ur ett sociokulturellt perspektiv är grupparbete ett socialt sammanhang där kunskap utvecklas i interaktion med andra. Situationen där lärandet sker är i grupparbetet och kunskapen blir situerad. Det innebär att de individer som befinner sig i gruppen och i det sammanhanget får betydelse för hur lärandet utformas och den lärprocess som uppstår blir knuten till just den situationen. Genom kommunikation i grupparbete skapas kunskap mellan eleverna (Hammar Chiriac 2013, 30).

I Hammar Chiriac och Forslund Frykedals rapport framkommer det i resultatet av deras studie att lärarna anser att det är viktigt att eleverna utvecklar sin samarbetsförmåga. Lärarna ser grupparbete som en möjlighet för att öva det sociala samspelet mer än ett arbetssätt för kunskapsinläring (Hammar Chiriac, Forslund Frykedals 2011, 12).

Eva Hammar Chiriac arbetar med gruppforskning ur ett socialpsykologisk perspektiv vid Linköping Universitet hävdar att det finns olika sätt att arbeta i grupper och refererar till egen forskning i ämnet. Hon menar att det är skillnad på att arbeta *i* en grupp eller om man arbetar *som* en grupp. Arbetar man *i* en grupp handlar det om ett kooperativt arbete. Uppgiften delas upp mellan gruppmedlemmarna, delarna sätts sedan ihop till ett gemensamt mål och det förekommer inte något nämnvärt samarbete. Ska eleverna nå ett gemensamt mål



tillsammans och använda sig av gruppens kompetens måste de arbeta *som* grupp, ett så kallat kollaborativt arbete och då har de störst möjlighet att tillgodogöra sig den kunskap som grupparbetet kan ge. Här finns en koppling till hur uppgiften är utformad vilket då kan påverka hur arbetet utförs i gruppen (Hammar Chiriac 2013, 15-16, 29, 58).

Kjell Granström, professor i pedagogik vid Linköpings universitet, hävdar i en rapport att grupparbete är en arbetsform där individerna själva söker efter kunskap. Detta menar Granström är ett vanligt arbetssätt på arbetsplatser men att det är en ovanlig arbetsform i skolan. Han syftar till sin egen forskning och menar att lärare har bristande kunskaper om hur man genomför och organiserar grupparbete, vilket gör att lärare väljer bort det arbetssättet (Granström, 2007, 21-23). I rapporten visar Granström att arbetsformen har mest betydelse för elever när det kommer till social interaktion och lärande. Han är kritisk till att grupparbete är den arbetsform som har minst utrymme i skolan (ibid., 28).

Hammar Chiriac hävdar att hur man belönar en grupprocess har betydelse för hur arbetet fungerar i grupparbeten vilket också ger en påverkan på gruppens prestation. Belöningen handlar om bedömningen av eleverna och hon menar att det ska vara tydligt på vad som bedöms. Gruppen kan belönas både som grupp eller individuellt i gruppen och båda bedömningskriterierna kan ge motivation i arbetet (Hammar Chiriac 2013, 93-94). I en forskningsrapport knyter Hammar Chiriac och Granström ihop bedömningen med hur eleverna arbetar *som* grupp eller *i* grupp. Är eleverna medvetna att gruppen bedöms kan det resultera i att gruppen arbetar *som* grupp och finns det en individuell bedömning kan det då resultera i att eleverna arbetar *i* grupp (Hammar Chiriac, Granström 2012, 358). Att avsluta grupparbeten med en individuell reflekterande uppgift där eleverna motiverar sitt eget arbete ger läraren ett bättre underlag för bedömning (Hammar Chiriac 2013, 93-94).

1.5.5 Lärarens roll

För att få ett fungerande och kunskapsutvecklande grupparbete i skolan presenterar Hammar Chiriac ett antal aspekter som lärare behöver ta hänsyn till. Att läraren ska organisera arbetet genom att dela in grupper, tilldela uppgiften den tid som behövs och ge grupperna en plats att arbeta på. Vid indelningen av grupper bör läraren ha i åtanke att antalet individer i en grupp är viktigt att beakta. En grupp med ca tre individer är utgångspunkt och gruppdeltagarna inte är alltför olika har också betydelse (Hammar Chiriac 2013, 31-32). Dessa



utgångspunkter som presenteras syftar till en kollaborativ grupp-inläring, vilket ger en kollektiv lärandesituation och ett arbete *som* grupp (ibid., 16). För att grupper ska kunna samarbeta och ha möjlighet att nå målet samt för att minska risken för konflikter krävs det att individerna passar ihop menar Hammar Chiriac (ibid., 204). Att eleverna har tidigare erfarenheter av att arbeta i grupp är en fördel för att förstå och ha förmågan att kunna arbeta tillsammans (Säljö 2014, 67). Det gör att eleverna behöver regelbunden träning i arbetssättet (Hammar Chiriac, Granström 2012, 14; Hammar Chiriac 2013, 33).

För läraren kan det finnas olika syften med att arbeta i grupp och detta ska tydliggöras innan samarbetet inleds. Grupparbete kan användas som *medel* för att eleverna ska lära sig ämneskunskaper genom att samarbeta. Grupparbete kan även vara *målet* med fokus att eleverna ska lära sig att samarbeta. Det finns också möjlighet för läraren att planera grupparbetet efter båda syftena (ibid., 28-29).

Uppgifter som läraren planerar att eleverna ska arbeta med i grupp ska vara avgränsade och stimulera till interaktion (Chiriac Hammar 2013, 32-33). Det är även något som Vygotskij för på tal i sin teori om lärande. Arbetet ska vara meningsfullt för individen och uppgifterna ska läggas på den nivå som eleven befinner sig. Detta för att det ska finnas förutsättningar att förstå sammanhanget och hitta motivation att arbeta med uppgiften, vilket gör att eleven kommer in i utvecklingszonen (Bråten, Thurmann-Moe 1998, 109). Uppgiftens utformning har stor betydelse för hur gruppen kommer att ta sig an arbetet. Vill läraren att samarbetet ska gynnas ska uppgiften utformas så att hela gruppens kompetens eller prestation behövs för att de ska kunna lösa uppgiften (Hammar Chiriac, Forslund Frykdahl 2013, 141-142; Cohen 1994, 4).

Läraren har ett ansvar att inför ett grupparbete sätta upp kriterierna och strukturen för vad som ska bedömas och informera detta till elever vid uppstarten. Det ska vara tydligt för eleverna vad som bedöms, hur det bedöms om bedömning gäller den enskildes prestation gruppens gemensamma eller om båda prestationerna bedöms. Även vem som ska bedöma arbetet ska formuleras, om det är läraren, eleven eller båda. Formuleringen ska göras för att eleverna ska få tydlighet i vad målet med uppgiften är i relation till styrdokumentet men också vilka kompetenser och förmågor som eleverna förväntas utveckla. Samtidigt har det fördelar i lärares bedömningsarbete att ramarna och kriterierna är synliggjorda redan under planeringsstadiet. Det påtalas också att lärare med



fördel kan och bör välja ut några få bedömningsaspekter (Forslund Frykedal 2013, 222- 223). Gillies och Boyle (2010, 937) skriver i sin artikel att det är viktigt för elevers lärande att de får feedback på sitt arbete och Forslund Frykedal (2013, 231) är samstämmig med det när hon skriver att det ska finnas en formativ bedömning och reflektion i det pågående arbetet vilket leder eleverna framåt i lärprocessen.

Granström (2007, 17-18) hävdar att lärare ska ha ett *lärarskap* med ämneskunskap och en förmåga att undervisa i ämnet. Men också ett *ledarskap* med kunskap om grupprocesser och interaktion med förmåga att hantera dessa. Hammar Chiriac och Forslund Frykedal menar också att lärarens roll som ledare har en stor betydelse för hur grupparbetet ska fungera och att läraren ska vara delaktig, ge stöd och vägledning genom hela grupparbetet (Hammar Chiriac, Forslund Frykedal 2013, 139, 145).

Hammar Chiriac och Forslund Frykedal (2011, 8) skriver att lärare upplever en osäkerhet i att sammansättning fungerande grupper. De varierar mellan att slumpmässigt dela in grupperna och mer genomtänkt dela in eleverna efter förmåga, kön och målsättning. Hammar Chiriac och Forslund Frykedal (2011, 9) har i sin studie konstaterat att lärare uppfattar samarbete som den viktigaste beståndsdel av undervisning med motivationen att det är oundvikligt att inte samarbeta i ett klassrum. Det visar sig även att elever stöttar och inspirerar varandra när de arbetar i grupp.

1.6 Metod

En kvalitativ fallstudie har genomförts för att undersöka studiens syfte och besvara dess frågeställningar. En fallstudie ses som relevant metod då ett fenomen ska undersökas på ett djupare plan och uppgiften är att samla in information om en specifik aspekt (Bell 2016, 23). För att samla in material till studien har tre semistrukturerade intervjuer gjorts med bildlärare från tre olika skolor. Semistrukturerad intervju innebär att teman och frågor förbereds för att sedan användas som stöd vid intervjutillfället för att skapa struktur (Bell 2016, 192). Denna typ av intervju är lämpliga när syftet är att undersöka hur något uppfattas. Denna variant av intervju erbjuder fördelen att fler intervjuer kan jämföras och svaren kan enkelt analyseras då de är strukturerade i samma följd (Bryman 2016, 563).

Inför intervjuerna sammanställdes en intervjuguide innehållande



intervjufrågor samt annan relevant information. Frågorna utformades för att strukturera intervjun till viss del. De är formulerade öppet för att informanterna inte ska bli påverkade av frågornas karaktär, det vill säga inga ledande frågor eller värdeladdade frågor (Bell 2016, 191).

För att komma i kontakt med deltagare till studien kontaktades 13 skolor via e-post till rektorer eller administratörer. Förfråga om deltagande förmedlades på så sätt vidare till bildlärare på respektive skolor. Av de 13 skolor som kontaktades hade tre bildlärare från tre olika skolor möjlighet att delta i studien. Bildlärarna fick tillgång till intervjufrågorna via e-post innan intervjuerna genomfördes. Efter att intervjuerna genomförts transkriberades materialet och sammanställdes i rapportens resultatdel. Materialet analyserades och kategoriserades därefter utifrån teman som framkommit resultatet.

1.6.1 Urval

För att komma i kontakt med bildlärare gjordes ett målstyrt urval. Det innebär att deltagarna valdes utifrån vilken relevans det hade till studiens syfte och dess frågeställningar (Bryman 2016, 496). Studiens syfte var att undersöka uppfattningarna hos bildlärare i årskurs 7-9. Det var därför relevant att kontakta högstadieskolor i södra Sverige. Urvalet styrdes inte av ålder, kön, behörighet eller dylikt.

1.6.2 Informanterna

Informant A var utbildad bild- och engelsklärare med behörighet att undervisa i årskurserna 4-9. A var verksam på en privat grundskola i Kronobergs län och undervisade i Bild från årskurs 6 till 9. I bildämnet hade A mindre grupper i årskurs 6 med 50 minuters lektionstid, medan årskurs 7 och 9 var i helklass med 70 minuters lektionstid. Årskurs 8 hade ingen Bild. A hade arbetat som bildlärare i sex år.

Informant B var utbildad fritidspedagog och behörig att undervisa i Bild upp till årskurs 6. B hade arbetat som lärare sedan 1992 och undervisat i Bild på högstadiet i tre år. B undervisade Bild i årskurs 7-9 på en skola på en mindre ort i Skånes län. B hade bildlektioner som var 80 minuter men undervisade då halvklass.

Informant C var utbildad och verksam som lärare i Bild och i Svenska som andraspråk. C undervisade årskurserna 7-9 på en högstadieskola på en mindre



ort i Kronobergs län. C hade arbetat som bildlärare under en termin. Årskurs 7 och 8 hade 60 minuters bildlektioner i helklass varje vecka medan årskurs 9 hade längre bildlektioner i helklass dock endast ena terminen.

1.6.3 Etiska överväganden

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) innefattar fyra krav som ska uppfyllas för att studien ska genomföras på ett etiskt korrekt sätt.

Informationskravet innebär att ansvariga för studien ska informera deltagarna om i vilket syfte studien görs och hur informationen kommer att användas.

Samtyckeskravet innebär att deltagarna bestämmer över sin medverkan och kan avbryta när som helst. Konfidentialitetskravet berör frågan om hur

personuppgifter behandlas innan, under och efter deltagandet. Nyttjandekravet innebär att den information som framkommer om deltagarna endast kommer att användas i denna studie. Intervjuguiden innehöll information om

Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska krav. Inför genomförandet av intervjuerna fick deltagarna skriftligt och muntligt informeras om ovanstående forskningsetiska krav. Intervjuguiden skickades till deltagarna innan intervjutillfället för att de skulle ha möjlighet att förbereda sina svar samt för att ha möjlighet att avbryta sitt deltagande innan intervjun har inletts (Bell 2016, 191).

1.6.4 Analysmetod

För att analysera materialet från resultatet har en tematisk jämförande analys genomförts. Det innebär att hitta teman och eventuella underteman i det insamlade materialet och sedan analysera det utifrån dessa (Bryman, 2016, 702-708). Intervjumaterialet jämfördes för att identifiera eventuella likheter och skillnader. De frågor som diskuterades och betonades som mest betydande av informanterna var det som mynnade ut i och utgör teman i rapportens analysdel. Under varje tema har materialet från informanterna sammanställts för att få en jämförande överblick.

1.7 Disposition

Följande avsnitt kommer att presentera studiens resultat. (2) Resultatet är uppdelat efter varje intervju. Informanterna benämns som A, B och C och deras svar presenteras separat i samma följd och är indelade för att besvara studiens



frågeställningar: Vilka uppfattningar har de tillfrågade bildlärarna om grupparbete som arbetsmetod i bildämnet? Hur utformar och använder de tillfrågade bildlärarna grupparbete i bildundervisning? (3) Analys. Detta avsnitt är uppdelat i teman där resultatet av informanternas svar har sammanställts och jämförts. (4) Tolkning. Under denna delen tolkas res av informanternas svar genom teorier och tidigare forskning.

(5) Sammanfattning. Där redovisas studiens sammanfattade resultat och studiens frågeställningar besvaras. Avslutningsvis följer (6) Diskussion där studiens resultat och genomförande behandlas utifrån egna reflektioner samt förslag till vidare undersökningar.



2. Resultat

I resultatet presenteras materialet från intervjuerna med informanterna utifrån studiens frågeställningar. Varje informants svar presenteras enskilt. Intervjuerna utgick ifrån samma intervjuguide och intervjufrågor dock förekom det följdfrågor av olika karaktär i samtliga intervjuer. Detta medför att informanternas svar kan skilja sig från varandra.

2.1 Informant A

2.1.1 Vilka uppfattningar har de tillfrågade bildlärarna om grupparbete som arbetsmetod i bildämnet?

A menade att undervisningen varierade mellan enskilt arbete och arbete i grupp. Vid en fråga om hur A uppfattade bildämnet svarade A att det centrala innehöll teknik-och materiallära. Att eleverna skulle få ”testa olika saker, liksom både digitalt och liksom på papper”. A ansåg vidare att relation mellan elev och lärare var annorlunda i bildämnet än om A jämförde med sitt andra ämne. A upplevde att det var en annan dialog när elever och lärare samtalade om elevers bilder. A uppfattade att när eleverna fick komma med egna idéer, där de skulle uttrycka en åsikt eller hade en speciell avsikt med bilden så kunde läraren lära känna elever på ett annorlunda sätt. Vid frågan om bildämnet var lämpligt för både individuellt och grupparbete svarade A att eftersom bildundervisningen hade en stram tidsram så begränsades möjligheterna för grupparbete. Att elever ibland var frånvarande påverkar också A:s val av arbetssätt och menar att det därför var mer lämpligt att arbeta individuellt.

A ansåg att alla olika arbetsmoment kunde göras i grupp och underströk att eleverna skulle samarbeta kring ett koncept för att sedan producera separat. A uppfattade att nackdelar med grupparbete i Bild var att vissa grupper kunde ha svårt att påbörja arbetet men tillade att detta även gällde individuellt arbete. Att arbetsbördan i grupparbetet blev ojämnt fördelat är något som A förde på tal och underströk att det också komplicerade bedömningen. A beskrev att eleverna delades in i grupper för att samarbeta och diskutera fram ett koncept tillsammans för att sedan producera och skapa något enskilt.

”Jag anser att det funkar så länge du kan verkligen säga att alla har presterat någonting. Och det har jag ju, i och med att jag har sagt att “du också ska göra detta.. ni gör inte en sak ihop, ni gör det separat men ni ska ha ett samarbete, ni ska komma på ett koncept ihop.””



A underströk att det inte har gjort större grupparbeten utan ofta delades eleverna upp i par då A anser att tiden inte räcker till. A menade att anledningen var att elevernas prestation skulle bedömas enskilt och att grupperna inte skulle bedömas som grupp. A tillade att enskild bedömning var att föredra för att alla elever skulle prestera. A hävdar att den individuella processen bedömdes genom att observera eleverna under arbetets gång samt bedöma elevernas slutprodukt enskilt. Vid en fråga om elevernas motivation och samspel hävdade A att det handlade om uppgiftens karaktär och om att belysa elevernas egna utveckling. A menade att eleverna främst lär sig genom att kommunicera med varandra när de arbetar i grupp. A tog även upp att det i klassrummet ofta fördes diskussioner mellan eleverna på lektionstid och att detta sågs som något positivt för att de lärde sig av varandra och anpassade sig efter andras förmåga. A upplevde att eleverna kunde arbeta självständigt i grupparbete men att det kunde hända att de fastnar i idéfasen. Arbetet i grupp varierade beroende på vilka grupper som bildats. Om eleverna fastnat i sitt arbete fanns möjligheten för gruppen att arbeta utanför bildlektionerna, både på raster och efter skolan. A menade att elevernas arbete i grupper förs framåt genom dialog mellan dem. Vidare lyfte A att elever som inte tidigare har varit aktiva i diskussioner kan motiveras i grupparbete.

2.1.2 Hur utformar och använder de tillfrågade bildlärarna grupparbete i bildundervisning?

Introduktion gjordes alltid genom att A visade en Powerpoint och hade genomgång, ibland visade A betygsatta elevexempel och förklarade kunskapskraven som eleverna bedöms på.Handledning av elevernas arbete gjordes vid behov. Genom att A rörde sig runt i klassrummet fanns det en överblick över hur grupperna arbetade. A menade att skolan skulle anpassas efter elevernas förmåga därför ansåg A att handledning och hjälp inom vissa områden skulle vara en del av den anpassningen. A delade själv in eleverna i par när de skulle arbeta tillsammans och A uttryckte att det är ett lärarstyrt grupparbete som används. När A delade in eleverna i par var fokus att finna kompatibla individer som arbetade bra tillsammans och hade liknande mål inom ämnet. Om A själv hade en yttlig relation till eleverna, rådfrågades kollegor om rekommendationer för gruppindelningar. Vidare tillade A att grupparbete oftare valdes som arbetsmetod i årskurs 9 då A hade fått en större inblick i hur



eleverna arbetade.

I fråga om vilka typer av uppgifter som passade att utföra i grupp ansåg A att alla uppgifter kunde genomföras i grupp på det sätt att eleverna diskuterar fram ett koncept för att sedan skapa eller producera något enskilt. A arbetade inte med teoretiska gruppuppgifter i Bild utöver enskilda elevers reflektioner efter avslutat arbete. Då skulle eleverna göra en utvärdering av både sitt eget och gruppens arbete med och motivera till varför vissa val har gjorts och redogöra för sin egen prestation och eventuella förbättringar. A vidareutvecklade och berättade att muntliga redovisningar var att föredra då det innebar en enklare, mindre tidskrävande bedömning.

2.2 Informant B

2.2.1 Vilka uppfattningar har de tillfrågade bildlärarna om grupparbete som arbetsmetod i bildämnet?

B uppfattade att bildämnet som ett ämne innehållande konst, hantverk och att det är ett kommunikativt ämne. Ämnesöverskridande arbeten var något som B uppfattade som positivt. Informant B ansåg att grupparbete var viktigt för eleverna för att de ska träna på det sociala samspelet. Detta för att skolan ska lära eleverna att samarbeta, kommunicera med och respektera andra individer i sin omgivning som en förberedelse för framtiden. En fördel som B såg med grupparbete var den sociala interaktionen. En nackdel med grupparbete som B uppfattade var risken att eleverna förlitade sig på att resterande grupp skulle prestera och därför blev mindre aktiv. B ansåg att det inte var lika enkelt att vara passiv i grupparbeten i Bild som i teoretiska ämnen. B ansåg att bildämnet var godtyckligt gällande bedömning. B utvecklade detta senare och berättade att diskussioner tillsammans med eleverna om och med Skolverkets exempel på betyg brukade föras. Detta för att skapa en gemensam uppfattning av vad som förväntas vid bedömning. Hur eleverna arbetade i grupp, de olika rollerna, diskussioner, praktiskt skapande, process och färdig produkt är något som B ansåg var intressanta aspekter vid bedömning av grupparbete.

Gällande samspel och motivation uppfattade B att eleverna var mer motiverade när uppgiften tillät dem att själva få bestämma och påverka arbetets utformning. B berättade att när eleverna arbetade med reklam-uppgiften var motivationen hög då de själva fick ta beslut om uppgiften och på så sätt arbetade självständigt.



”De är nog mer motiverade om det är så att de får bestämma själva som nu här.. återgår till reklamen. För där bestämmer de ju sin produkt själv och får använda sin fantasi..”

Vidare upplevde B att eleverna var idérika och effektiva i de uppgifter där de har möjlighet att styra arbetet och sätta gränser för gruppens egna arbete. B lyfte främst det sociala samspelet som lärdom av grupparbeten och B ansåg att eleverna i ett självständigt arbete kunde lösa uppgifterna tillsammans, ibland genom att de delade upp arbetet och ibland genom att de arbetade tillsammans med de olika delarna. Vidare uppfattade B att eleverna också kunde hitta inspiration hos varandra och i de bildexempel som B brukade visa för eleverna. B berättade under intervjun att eleverna uppskattade grupparbete. B upplevde inte att eleverna behöver så mycket handledning när de arbetade i grupp då de stöttade och drev varandra. Dock var B närvarande om det skulle behövas, till exempel om en grupp inte kunde samarbeta.

2.2.2 Hur utformar och använder de tillfrågade bildlärarna grupparbete i bildundervisning?

B motiverade att gruppindelningar gjordes utifrån att grupperna skulle innehålla olika personligheter. En som var mer drivande, någon mer uppmuntrande och någon som var mer tillbakadragen. Gruppindelning gjordes både av B och av eleverna och vanligtvis var antalet två till tre elever per grupp. Storleken på gruppen menade B var för att alla skulle få sin röst hörd. För att dela in eleverna i grupper var det en fördel om läraren hade en relation till dem, om inte B hade kunskap om eleverna så rådfrågades kollegor. Vid fråga om B arbetade både med praktiska och teoretiska uppgifter i bildämnet gavs svaret att det främst var praktiska uppgifter men en viss del teori, till exempel som begrepp och fakta om konstnärer och konstformer kunde förekomma. B utvecklade sedan sitt svar och tillade att det var enklare att arbeta med praktiska uppgifter i grupp med motiveringen att det var mer accepterat att röra sig och samtala i bildsalen än i andra klassrum.

”Jag tycker nog att det är lättare att ha grupparbete i ett praktiskt ämne än att ha det i ett teoretiskt faktiskt. Dels så i ett praktiskt ämne så är det tillåtet och röra sig lite mer i salen och så.. och kanske till och med få höras lite mer och så. Medans i ett teoretiskt ämne när man ska sitta ner och göra någon form av, man ska skriva någonting.. så det är inte riktigt lika enkelt.”

B berättade att under den gångna terminen hade grupparbete använts som



arbetsform vid två tillfällen. B varierade arbetsmetoderna i sin undervisning och ansåg att olika tekniker kunde vara användbara på det sätt att elevernas unika styrkor kunde användas.

”Jag tycker att grupparbete är väldigt viktigt. Man träffar ju i livet hela tiden olika människor så man måste redan från början, tycker jag, träna på att samarbeta med alla sorters människor. Det går ju alltså vissa, vissa gånger så funkar det fantastiskt bra och andra gånger så kan det vara rena rama katastrofen.”

B introducerade sina grupparbeten med en genomgång utifrån en pedagogisk planering, vilken också delades ut till eleverna. B hävdade att det i stort sätt alltid finns en pedagogisk planering som eleverna fick i samband med uppgifter. B beskrev att de grupparbete som genomförts har inletts med diskussioner och vidare till att eleverna börjat att skissa på idéer. Detta moment har sedan övergått i ett gemensamt gestaltande. B nämnde att uppgifter som B utfört i grupp har varit reklam- och valaffischer och att detta varit ämnesövergripande.

2.3 Informant C

2.3.1 Vilka uppfattningar har de tillfrågade bildlärarna om grupparbete som arbetsmetod i bildämnet?

C ansåg att bildämnet innehöll olika aspekter men underströk vikten av visuell kommunikation. Bildframställning såg C som en grund för bildämnet men tillade senare att: ”... prata om ämnets roll idag så tycker jag nästan att det är den viktigaste roll ämnet har, att lära elever att kommunicera med bilder. För vi lever ju i ett så himla bildtätt samhälle sett till reklam och massmedia och sådär”. C menade att bildundervisning var lämpligt för individuellt arbete men att det fanns stora möjligheter och fördelar att arbeta i grupp. C underströk svårigheten med att bedöma grupparbete och vad respektive elev hade bidragit med. C använde grupparbete i sin undervisning och ansåg att grupparbete utvecklade elevernas bildspråk på ett positivt sätt. Informant C använde både grupparbete och individuellt arbete i sin undervisning i Bild. Under sin termin som bildlärare hade C använt grupparbete vid flera tillfällen. Detta varierade beroende på vilken årskurs och vilka arbetsområden som berörs. C beskrev att arbetsmoment innehållande diskussion och samtal var lämpliga för grupparbete då eleverna hade utbyte av varandra. Uppgifter där eleverna skulle producera en produkt var svårare ur ett bedömningsperspektiv. C upplevde att eleverna var



motiverade till grupparbeten i Bild och eleverna var oftast som mest motiverade om de fick välja grupper själva. Enligt C lärde sig eleverna att samarbete och att vara lyhörda, även att eleverna inspirerades av varandra och hade förmågan att arbeta med andras idéer. Samtalet i gruppen ansåg C vara motiverande och idégenererande. C upplevde att grupperna arbetade självständigt i större utsträckning än när de arbetade individuellt. Gruppen drev sig själv framåt och eleverna sökte inte samma handledning som när de arbetade individuellt. C tillade att bedömningen av grupparbete var svårare och C hävdade att det måste finnas individuella uppgifter för att kunna se den enskilda elevens prestation.

”Men mer att eftersom att det är så med grupparbeten, som jag har varit inne på, att det är svårt med bedömningen så det är väl det som hämmar mig lite att inte köra fler grupparbeten och måste ha det här individuellt för att liksom, det blir lättare att bedöma, det är lättare att se vad en enskild elev presterar. För att det är väldigt tråkigt att köra massa grupparbeten och presterar dom på väldigt hög nivå och så kör man individuellt så är eleven helt plötsligt nere på E och man kan liksom då ifrågasätta är det bara den här uppgiften eller är det att den här eleven inte kan producera själv liksom på en högre nivå..”

C upplevde att fördelar med grupparbete var att eleverna lyfte varandra och att eleverna mer sällan blev missnöjda samt att arbetsklimatet blev mer positivt. Eleverna upplevdes arbeta mer självständigt och drev både sig själva och varandra. En nackdel upplevdes vara att högpresterande elever ville arbeta individuellt för att nå sina egna mål. Dock kunde lägre presterande elever höja sig genom att vara en del av en högpresterande grupp. En annan nackdel var att bedömningen försvåras då den enskilde individen prestation blir otydlig. Som svar på frågan om C upplevde att eleverna arbetade i eller som grupp berättade C att det var olika beroende på elever och uppgift. Mest framträdande var gruppens egen drivkraft menar C.

2.3.2 Hur utformar och använder de tillfrågade bildlärarna grupparbete i bildundervisning?

Gällande lärarstyrning hade C uppfattningen om att elever och grupper själva kunde ta beslut om till exempel material. Gällande gruppindelningar så ansåg C att elever som hade problem kunde lyftas i rätt grupp. Beroende på arbete så brukade C variera storleken på grupperna mellan tre till fem elever i varje grupp. C varierade även med att själv bestämma grupperna och att låta elever



själva välja. Detta menade C motiverade och drev eleverna att ta ansvar och visa sin förmåga.

”Det tycker jag faktiskt och då har dom ju en chans att visa för mig att dom klarar av det ansvaret också, vilket gör att dom kanske kan få fler chanser på sig kanske.. Om det nu är deras vilja, vem är jag att komma och säga nej alla gånger liksom. Utan då kanske dom kan hitta någon extra motivation och drivkraft i det också och tycka att arbetet är roligt och sådär.”

Eleverna fick då ansvaret att se till att alla elever blev tilldelade en grupp. C berättade att hon konsulterar med kollegor angående specifika elever som kunde ha svårighet att arbeta i grupp. C berättade att det sociala samspelet i grupperna var viktigt.

Som svar på frågan om hur C introducerade gruppuppgifter så svarade C att det började med en genomgång av området och sedan gjordes gruppindelningar. Grupperna började sitt arbete med att diskutera några frågor som ledde dem till nästa uppgift. Vid en följdfråga om hur mycket tid C avsatte för grupparbete svarade C att grupparbete tog mycket tid. C uppfattar generellt att genomförandet av uppgifter tog längre tid än vad som var planerat innan de påbörjades. Gällande lärarstyrning hade C uppfattningen om att elever och grupper själva kunde ta beslut om till exempel material. Uppgifterna som C använde till grupparbete handlade om både fotografering och redigering, ämnesöverskridande uppgifter om politiska partier och regeringsvalet i början av terminen. C tog vid fler tillfällen under intervjun upp vikten av att ha en egen reflekterande uppgift. Detta för att synliggöra elevernas egna prestation och att de förstått uppgiften, detta för att minimera risken att någon inte bidrog i arbetet. C ansåg att framför allt bildframställning av alla typer kunde användas i grupparbeten. Även diskussions- och analysuppgifter kunde användas. De gruppuppgifter som C hade genomfört var övervägande av praktiskt form men en uppgift i årskurs nio hade varit teoretisk där eleverna har fått analysera propagandafilm. Fördelen med att arbeta i grupp i denna uppgift menade C var att eleverna kunde ta hjälp av varandra i diskussioner om massmedias påverkningskraft. Denna uppgift ledde vidare till en annan uppgift, berättade C. Vid en följdfråga om C bedömde både process och produkt svarade C att båda delar bedömdes och att det därför var viktigt att eleverna gjorde en enskild beskrivning av arbetsprocessen för att C skulle kunna bedöma den enskilda elevens kunskapsnivå.



3. Analys av resultat

I detta avsnitt sammanställs och jämförs informanternas svar indelade i de teman som framkommit i resultatet.

3.1 Bedömning

Det mest återkommande temat i intervjuerna med informanterna var problematiken kring bedömning vid grupparbete. Att elevernas arbete i grupp inte bedöms gemensamt var något som framkom i intervjun med informant A som endast använde grupparbete i form av diskussion. Problematiken kring bedömning var en av anledningarna till att A inte använde arbetsformen oftare eller i större utsträckning. A ansåg att arbete i grupp komplicerade bedömning och enskild bedömnings såg A som medel att alla elever skulle prestera. B uppfattade att bildämnet är godtyckligt gällande bedömning och underströk vikten av en gemensam förståelse mellan elev och lärare för vad som skulle bedömas. C uppfattade att bedömning av grupparbete var svårare då en produkt skulle bedömas. C tog stöd av individuella uppgifter vid bedömning av grupparbeten för att den enskildes individens prestation blev otydlig i ett grupparbete. Gemensamt för informanterna gällande bedömning var att både process, produkt och avslutande reflektionsuppgift var underlag vid bedömning.

3.2 Sociala förmågor, motivation och kreativitet

Några fördelar som framkom genom grupparbete var hur elevernas sociala förmågor, motivation och kreativitet uppfattades påverkas positivt vid grupparbeten. Kommunikation och diskussion var några aspekter som A såg som positivt resultat av grupparbete, något som framkom tydligt för elever som annars var mer tillbakadragna. A ansåg även att uppgiftens karaktär hade en inverkan på elevernas motivation. Detta var även något som B tog upp och menade att om eleverna kunde ha egna inflytanden på uppgiften var det motiverande. Det sociala samspelet var en viktig del av grupparbete enligt B. C såg att elevernas bildspråk utvecklades vid grupparbeten och samtalen mellan eleverna sågs som motiverande och idégenererande. Motivationen hos eleverna uppfattade C ökade om eleverna fick välja grupp själva. C hade också en uppfattning om att elever som presterade lägre påverkades positivt av grupparbete med en högre prestation som följd.



3.3 Elevens självständighet

Det framkom som en gemensam uppfattning att informanternas elever arbetade mer självständigt vid grupparbeten. B och C ansåg att eleverna stöttade och lyfte varandra när de arbetade i grupp.

3.4 Lärarens arbete

Att vara närvarande som lärare, trots att eleverna arbetade självständigt, var en gemensam uppfattning hos informanterna. Gruppindelning var något som var en framträdande del av informanternas arbete för att utforma fungerande grupparbeten. Gemensamt vid gruppindelning var att rådfråga kollegor om informanterna själva inte kände eleverna tillräckligt för att dela in dem i fungerande grupper. A delade in eleverna i par och menade att elever skulle vara kompatibla vilket avgjordes av elevernas mål i ämnet. B ansåg att heterogena grupper om två till tre elever var en bra utgångspunkt. C uppfattade att tre till fem elever var ett bra antal för grupparbete och varierade mellan att själv dela in grupperna och att låta eleverna välja grupper.

3.5 Olika uppfattningar

Den mest framträdande olikheten mellan informanterna var i vilket syfte de använde grupparbete. A ansåg att eleverna kunde arbeta i grupp i idéfasen men att de sedan skulle producera separat. B och C såg att eleverna med fördel kunde arbeta med praktiska uppgifter i grupp, genom processen till färdig produkt. Praktiska uppgifter var mest förekommande men även vissa teoretiska.



4. Tolkning av resultat

I avsnittet kommer resultatet av informanternas svar att tolkas genom den forskning och de teorier som presenterats i tidigare. Resultatet presenteras även i relation till de centrala delarna som behandlar grupparbete, lärarens arbete och bedömning genom Skolverkets kursplan och Skolinspektionens granskning av grundskolan. Avsnittet är indelat efter de tema som framkommit i resultatet.

4.1 Bedömning

Två negativa aspekter som informanterna uppfattar i samband med grupparbete var bristen på tid samt svårigheter vid bedömning. Bristen på tid uppfattade de vara kopplat till planering. B såg inte tid som en svårighet och uttryckte att det var viktigt att följa en fast tidsram. Gällande bedömning så var gruppens gemensamma arbete den del som upplevdes komplicerad då elevernas enskilda insats kunde vara svår att urskilja. Hammar Chiriac (2013, 93-94) tar upp att både bedömning av den individuella insatsen och gruppens insats bör göras. Dock menar hon hur bedömningen görs kan påverka hur eleverna arbetar, om de arbetar *i* en grupp eller *som* en grupp. Forslund Frykedal (2013, 222-223) uppmärksammar att eleverna redan i början av ett grupparbete ska få information om hur bedömning kommer att göras. Det ligger i linje med hur informanterna resonerar om genomgång av betygskriterier. Informant A och B visade sina elever exempel på genomförda uppgifter med betyg. Dock skilde det sig mellan dem då A visade elevexempel från tidigare elever kopplat till betyg medan B visade exempel från Skolverket. B förde en diskussion tillsammans med eleverna för att bilda sig en gemensam syn kring betygen och betygskriterier. Det framkommer däremot inte i intervjuerna om det alltid sker i samband med arbetsinstruktioner, eller endast vid vissa tillfällen.

Bedömning kom på tal under samtliga intervjuer och elevers aktivitet och passivitet något som berördes. En lösning som var gemensamt för informanterna var att låta eleverna göra en enskild reflektion efter att grupparbetet var avslutat för att tydliggöra sina egna insatser och påvisa sina kunskaper om det berörda arbetsområdet. Informanternas gemensamma uppfattning om att avsluta grupparbeten med individuella reflektioner sammanfaller med Hammar Chiriacs (2013, 93-94) påvisande om att grupparbeten kan ha fördelar för läraren i bedömningen av eleverna, då den individuella prestationen blir mer synlig för läraren. Detta är något som



Forslund Frykedal (2013, 221) också menar då hon genom sin forskning sett att reflektion och bedömning är betydelsefullt för elevers lärande och kunskapsutveckling. Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003, 123-124) tar upp i sin rapport om vikten av produktion, reception och reflektion för att en estetiska lärprocesser ska framkallas och reflektionen ses här som ett verktyg för elevens kunskapsutveckling.

Samtliga informanter tog upp problematiken att bedöma ett grupparbete. Den avslutande reflekterande uppgifterna som informanternas elever gjorde individuellt såg som en strategi för att underlätta problematiken med bedömning av elevernas individuella arbetsinsats. Hammar Chiriac (2013, 93-94) lyfter att en sådan, självreflektion är till stor fördel för läraren vid bedömning. Även elevens egen kunskapsutveckling gynnas (Aulin-Gråhamn, Thavenius 2003, 122-123). I Skolverket Lgr 11 (2011) för grundskolan finns ett generellt mål att ge formativa bedömning och eleverna bör få återkoppling under arbetets gång. Det informeras om vikten av att lärare också bör involvera eleverna att vara delaktiga i bedömningen och på detta sätt stödja både sin egen och andra elevers utveckling (Skolverket 2011). Samtliga informanter pekade på vikten av alla elevers delaktighet under grupparbeten och användningen av en reflekterande uppgift vid avslutat arbete sågs som ett sätt att kontrollera elevernas delaktighet. Kopplat till forskning har den reflekterande delen i undervisningen en avgörande funktion både för lärare och eleverna vilket även framkom i bildlärares intervjuer.

Gemensamt för informanterna var att de bedömde både arbetsprocessen och slutprodukt. Arbetsprocessen bedömdes genom observation av gruppernas arbete. Både informant A och B berättade i intervjun att de bedömde hur eleverna arbetade i grupperna. A menade att elevernas prestation skulle bedömas enskilt och att grupperna inte skulle bedömas som grupp. Detta framkom inte i intervjun med C, som lyfte att elevernas individuella arbeten gav en uppfattning om elevens prestationer och kunskaper inom bildämnet, vilket C såg som hjälpande vid bedömning av grupparbete. Hammar Chiriac (2013, 93-94) hävdar att det finns en betydelse för hur grupparbeten belönas i form av bedömning. Det kan påverka gruppens prestation och det ska finnas en tydlighet mot eleverna redan i början av grupparbetet vad som bedöms. Gruppen kan bedömas både som grupp eller individuellt i gruppen och båda bedömningskriterierna kan ge motivation i arbetet. I Skolverkets



bedömningsstöd för bildämnet finns underlag för att ge lärare stöd till både formativ och summativ bedömning av estetiska processer och produkter. Det framkom dock inte hos de lärarna som intervjuats till denna studie att Skolverkets bedömningsstöd användes som hjälp i deras bedömning. Det synliggjordes inte heller i intervjuerna om lärarna hade tydliga betygskriterier inför grupparbeten mer än att de ibland visade och diskuterade bildexempel med betygskriterier.

4.2 Sociala förmågor, motivation och kreativitet.

Sett utifrån den sociokulturella teorin så kommunicerar och interagerar människor med varandra i olika kontexter vilket skapar tankar, förståelse och lärande. I det samspelet utvecklas individen och kan nå den närmaste utvecklingszonen (Vygotskij 1979, 90; Bråten 1998, 104-105). Samtliga informanter i denna studie använder grupparbete som arbetsmetod i sin bildundervisning. Det kan kopplas till den sociokulturella teorin som påtalar en fördel för individens lärande och utveckling genom integrationen som blir i grupparbete. Granström (2007, 21-23) visar i sin rapport att grupparbete är den arbetsform som ger elever mest inläring och social interaktion. Det finns fördelar med att använda grupparbete i bildämnet då interaktionen i en social praktik också är ett perspektiv på lärande som kan ge en estetiska lärprocesser. Då egna personliga upplevelser, erfarenheter och kunskaper öppnas upp genom medier, blir eleven tillgänglig och synliggörs för både sig själv och andra individer (Aulin-Gråhamn, Thavenius 2003, 122-123).

Forskning visar att grupparbete som arbetsform har en positiv inverkan på sociala förmågor (Gillies and Boyle 2010, 936). Det kan enligt Hammar Chiriac (2013, 28-29) finnas olika syftet med ett grupparbete, man kan ha grupparbete som *mål* och träna samarbete men också som ett *medel* att förmedla ämneskunskaper till eleverna. Det fanns några olika uppfattningar hos informanterna om hur de tyckte att grupparbete kunde användas i bildämnet. A använde en form av diskussion där eleverna skulle komma fram till ett koncept som sedan skulle gestaltas individuellt. Syftet blir att arbeta med grupparbetet som mål och träna den sociala interaktionen och medan B och C delade uppfattningen av att grupparbetet skulle vara ett samarbete från idé till gestaltning. Detta samarbete syftade då mer till att ha grupparbetet som medel till lärande och social interaktion.

Hammar Chiriac och Forslund Frykedals (2011) studie visar att positiva



aspekter som lärare upplever att grupparbete medför är att eleverna ökar sin problemlösnings-, samarbets- och kommunikationsförmåga. Även Gillies och Ashman (2003) uppmärksammar positiva aspekter såsom att kreativitet- och idéutveckling utvecklas när elever arbetar i grupp. Liknande resultat kan ses i denna studie där informanterna har iakttagit att elevernas sociala förmågor övas och utvecklas vid grupparbete. Informant A hävdade att vissa elevers aktivitet ökade vid grupparbete. Även B och C uttryckte att deras elever blev mer idérika, motiverade och effektiva vid grupparbete. C såg dessutom att elevernas bildspråk utvecklades positivt när de arbetade i grupp. Att motivationen ökar hos elever vid grupparbete tas upp av Hammar Chiriac (2013, 29). Säljö (2015, 91, 97) menar att människan inte bara lär sig intellektuellt och socialt i kollektiva sammanhang, de fysiska redskap som människan använder medierar lärande genom användande och handling. Detta perspektiv på sociokulturellt lärande kan kopplas till det praktiska gestaltandet som genomförs i bildämnet, då eleverna använder olika material och redskap. Hammar Chiriac, Granström och Säljö (2013, 33; 2014, 67) är överens om att det är viktigt att elever med jämna mellanrum tränar på att samarbeta och att arbeta i grupp. Det är något som B också uppfattar som viktigt. B ansåg att det är en självklarhet att elever ska lära sig att arbeta tillsammans och ser samarbetet och respekt är något som eleverna tidigt ska lära sig då det är en aktuell egenskap både i skolan och vidare i arbetslivet. Denna uppfattning ligger i linje med Granströms (2007, 21-23) påstående att samarbete är en vanlig arbetsformen på många arbetsplatser. Vidare ansågs en av de stora fördelarna med grupparbete vara att eleverna fick öva sin sociala och samarbetsförmåga. Att samarbete är en av de viktigaste delarna i undervisningen är något som visas i Hammar Chiriac och Forslund Frykedal (2011, 9) forskningsresultat och det är en naturlig del av den sociala kontext som blir i ett klassrum. Det framkommer i Skolinspektionens (2017, 8) senaste granskning av arbetsmetoder som används i skolan att grupparbete är en av de arbetsformer som används minst. I granskningen framkommer det att en av anledningarna till detta är lärare upplever en osäkerhet kring arbetsmetoden. Att grupparbete är den minst använda arbetsmetoden kritiserar av Granström i en av hans rapporter (2007, 28) där han hävdar att det handlar om okunskap hos lärarna.

I tidigare forskning nämns det att uppgiftens utformning ska vara utformad så att hela gruppens kompetens och prestation kan framkomma i



arbetet, då det har stor betydelse för hur eleverna kommer att ta sig an uppgiften. (Hammar Chiriac, Forslund Frykdahl 2013, 141-142; Cohen 1994, 4). I denna studie framkom det inte om uppgifterna gav eleverna möjlighet att utnyttja hela gruppens kompetens. Däremot påtalade B att uppgiftens utformning hade betydelse för motivationen hos eleverna och menar att det skulle finnas utrymme för eleverna att påverka och bestämma. Hammar Chiriac (2013, 29) menar att motivationen blir större hos eleverna då de ska ta sig an en uppgift tillsammans men också att de hjälper och kompletterar varandra till ett gemensamt lärande.

4.3 Elevens självständighet

Informanternas gemensamma uppfattningar om elevernas självständighet var något som framkom i denna studies resultatet. Samtliga informanter upplevde att elevernas självständighet ökade och i de flesta fall var inte handledning nödvändigt då eleverna hjälpte och stöttade varandra. Det framkom i samband med självständigheten att uppfattningen hos C var att eleverna drev sig själv framåt. Informanternas gemensamma uppfattning var att även eleverna var positivt inställda till grupparbete med undantag för vissa högpresterande elever som såg sig prestera bättre individuellt än i grupp. Informanterna uppfattade även att motivationen ökade hos eleverna vid grupparbete vilket även Hammar Chiriac (2013) och Gillies och Boyle (2010) har uppmärksammat. Enligt dem är en möjlig förklaringen att eleverna får en gemensam förståelse för uppgiften samt för att deras olika kunskaper kompletterar varandra och bidrar till arbetet.

B berättade att vid arbete i grupper delade ibland eleverna upp arbetet i gruppen och om detta påvisar Hammar Chiriac (2013, 29, 33) i sin forskning. Det finns flera sätt att arbeta med grupparbete och menar att det är skillnad på att arbeta *i* en grupp och *som* en grupp. Genom att arbeta *som* en grupp och utnyttja gruppens kompetens kan man tillsammans nå ett gemensamt mål och få en bättre kunskapsinläring. Det är viktigt att eleverna är aktiva och bidrar till gruppens prestation förekom det i intervjuerna. Att elever blir passiva vid grupparbeten var något som informanterna menade måste uppmärksammas och motarbetas.

4.4 Lärarens arbete

De tre lärarna i studien hade genomgång av de ämnesområden som eleverna ska



arbeta med. Informant B berättade att en pedagogisk planering oftast delades ut till eleverna. Att skapa tydlighet för eleverna var något som B tog upp som en del för att skapa en bra grund för grupparbete. Detta framkommer också i Skolinspektionens årsrapport från 2017 där det påtalas att det bör finnas en tydlighet och en struktur på lektionerna för att skapa förståelse hos eleverna vad som förväntas av dem. Detta ger kvalitet på undervisningen, minskar oroligheter i klassrummet och ger på så sätt läraren större möjligheter att vägleda elever (Skolinspektionen 20-21).

A genomförde inte några gemensamma praktiska uppgifter. B hade genomfört uppgifter där både idé- och konceptgenerering och producerande gjordes gemensamt av eleverna i grupp. B ansåg att främst praktiska uppgifter med endast en viss del teori kring fakta och begrepp var användbart i gruppuppgifter. Detta med motiveringen att det var enklare att arbeta med praktiska uppgifter vid grupparbete. C menade att framförallt bildframställning, diskussions- och analysuppgifter med fördel kan genomföras i grupp. C hade genomfört övervägande praktiska uppgifter vid grupparbeten men har även haft teori i form av filmanalys. Exempel på praktiska arbetsmoment och uppgifter som B och C genomförde var bland annat att skapa reklam- och valaffischer samt fotouppgifter. Aulin-Gråhamn, Thavenius (2003, 122-123) menar att det i estetiska lärprocesser inte nödvändigtvis behöver användas konstnärlig material och metoder, utan kan även handla om arbete inom till exempel populärkultur och reklam. Det är en fördel att det förekommer en variation av medier och gestaltungsformer i skolan då olika medier kan synliggöra olika innehåll och företeelser. Detta faller samman med vad lärare B och C berättade att deras elever hade som arbetsuppgifter vid grupparbete.

I en studie av Granström och Hammar Chiriac (2012) undersöks lärare och elevers erfarenheter av grupparbete. Där visar resultatet att läraren har en betydande roll för att grupparbete ska fungera. Lärarens planering och struktur kring grupparbetet ses som mest betydande och gruppindelning är en viktig aspekt. Gällande gruppindelning var det gemensamt för informanterna att rådfråga kollegor om rekommendationer om kompatibla elever. A delade in grupper och menade att vikten var att se till eleverna hade liknande mål och arbetar bra ihop. B menade att grupper ska innehålla olika personligheter och varierar att själva dela in eleverna och att låta eleverna dela in grupperna själva. Vid gruppindelningar hade C uppfattningen att det sociala samspelet var viktigt,



allra helst gällande elever med svårigheter. Sett utifrån sociokulturell teori påverkas individen av den situationen och den kontext som individen befinner sig i. Vilket i detta fall skulle betyda att gruppen som eleven blev indelad i kommer att ha en inverkan på eleven och elevens prestation.

För att kunna bistå sina elever med handledning om det skulle behövas så rörde sig A runt om i klassrummet för att vara tillgänglig. B upplevde att eleverna inte var i behov av handledning när de arbetade i grupp, men var närvarande om behovet skulle uppstå. C upplevde inte heller att handledning var efterfrågat vid grupparbete. I tidigare forskning hävdar Granström (2007, 17-18) att läraren ska ha både ett ledarskap och ett lärarskap och Hammar Chiriac och Forslund Frykdahl menar att läraren ska vara delaktig genom hela grupprocessen genom att stödja och vägleda för att ett grupparbete ska falla väl ut (Hammar Chiriac, Forslund Frykedal 2013, 139, 145). Skolinspektionen skriver i sin rapport att det bör förekomma ett aktivt lärarstöd i all undervisning och är kritiska då det framkommit att detta brister på skolor (Skolinspektionen 20-21).

4.5 Olika uppfattningar.

Lärarna hade olika uppfattningar om bildämnets arbetsmetoder gällande individuellt arbete och grupparbete. A menade att individuella uppgifter var mer lämpade i bildämnet då elevers frånvaro samt stram tidsramen försvårade genomförandet av grupparbetet. Kopplat till tidigare forskning så har Granström (2007, 21-23) uppgett i sin rapport att en anledningen till att lärare väljer bort grupparbete är okunskap om arbetsformen vilket kan vara en orsak till att A uppfattade svårigheter med grupparbete. B och C hade både individuellt arbete och grupparbete i sin bildundervisning och B hade uppfattningen att grupparbete var viktigt, att eleverna kunde träna det sociala samspelet. Detta ligger i linje med den sociokulturella teorin men det finns också forskning som tyder på att lärare anser att grupparbete ska träna det sociala samspelet mer än att ge ämneskunskaper (Hammar Chiriac, Forslund Frykedals 2011, 12).

Gemensamt för informanterna var att de bland annat använde grupparbete i syfte att eleverna tillsammans skulle diskutera. B och C genomförde även bildämnets praktiska moment då eleverna arbetade i grupp. A genomförde inte praktiska moment genom grupparbeten, utan såg att eleverna kunde diskutera fram ett gemensamt koncept eller idé för att sedan slutföra uppgiften



individuellt. Detta även om A uttryckte att alla typer av uppgifter kunde utföras i grupp. I den sociokulturella teorin hävdar man att språket är det viktigaste redskapet för människan att mediera i sin omvärld och det är ihopkopplat med tänkandet (Øzerk 1998, 83). Detta sammanfaller väl med studiens informanter då de ansåg att diskussionen var en viktig del i de grupparbete de genomfört med sina elever. Däremot hade informanterna olika uppfattningar gällande grupparbete med praktiska uppgifter i bildämnet. Om det praktiska arbetet så hävdar Säljö (2015, 118-121; 2013, 50-51) att det är ett situerat lärande då all aktivitet ger lärande och kunskapsutveckling men på olika sätt beroende på kontexten och det sociala sammanhanget. Enligt Säljö (2015, 91, 97) har de fysiska redskapen som människan använder också betydelse för lärandet då de också medierar handling hos individen. Lärare B och C i denna studie hade praktiskt arbete i sina grupper och vilket gav ytterligare en aspekt av lärande, då kunskap och praktisk färdighet enligt Säljö (118-121) växer i situerade sammanhang.

Grupstorleken skilde sig mellan informanterna, då A:s elever arbetade i par, B berättade att det varierade mellan två och tre medan C varierade antalet mellan tre och fem. Hammar Chiriac (2013, 31-32) anser att tre individer är en bra riktlinje i grupparbete och att dessa individer inte ska vara för olika för att det ska bli ett fungerande samarbete. Forskning visar att det finns en osäkerhet hos lärare hur grupper ska delas in. Det förekommer både genomtänkta indelningar efter förmåga, målsättning eller kön, som varierar med mer slumpmässiga (Hammar Chiriac, Forslund Frykedal 2011, 8). Säljö (2014, 67) menar att den sociala interaktionen är av vikt när man sätter ihop grupper då individerna ska passa ihop. Det finns då större möjligheter att nå målet med grupparbetet och konfliktsituationer uppstår inte så lätt.



4. Sammanfattning

Resultatet visade att de intervjuade personerna genomförde grupparbete i bildämnet men att de hade olika uppfattningar om arbetsmetoden. Att eleverna skulle diskutera fram ideér och koncept i grupp var en gemensam uppfattning hos informanterna men sen delades åsikterna då det praktiska arbetet ansågs försvåra bedömningen av eleverna. Individuella uppgifter uppfattades som enklare att utföra för möjligheten att urskilja den enskilda elevens prestation. Två av tre informanter genomförde grupparbete trots problematik gällande bedömning. Gemensamt för informanterna var att de använde uppgifter där eleverna fick skriva reflektioner om det grupparbete som utförts, vilket blev ett stöd i bedömningen. Reflektionsuppgiften hade också som syfte att se elevers delaktighet i ett grupparbete då samtliga informanterna uttryckte vikten av att alla elever var involverade i arbetet. Gemensamt var att informanterna både bedömde den estetiska processen och den gestaltade produkten. Det framkommer att informanterna hade en positiv inställning till grupparbete då elevernas sociala förmågor övas och utvecklas i interaktionen som blir i ett grupparbete. Det framkommer att elevernas aktivitet, motivation och självständighet ökade och en av lärarna påtalade att elevers bildspråk utvecklas. Informanterna hade en gemensam uppfattning om att även eleverna var positivt inställda till grupparbete i bildämnet.

Gällande gruppindelning, så som gruppstorlek och sammansättning, skilde sig informanternas uppfattningar åt dock uppfattades kollegors kännedom om eleverna vara till god hjälp vid tveksamheter om gruppernas utformning. Informanterna var tillgängliga för att handleda eleverna vid behov men det fanns en gemensam uppfattning av att det inte var så stort behov av lärarstöd när eleverna arbetade tillsammans i grupp.

Informanterna uppgav att de hade genomgång av uppgifter i helklass och en av lärarna ger ofta en pedagogisk planering vilket uppfattas ge en tydlighet av uppgiften. Grupparbetena inleds med diskussioner och idégenerering som leder eleverna in i den praktiska arbetsprocessen. Det framkommer att informanterna haft grupparbete med främst uppgifter relaterade till samtiden i form av affischer men också fotouppgifter. Elevernas grupparbete avslutades med en individuell reflekterande uppgift. Angående att arbeta med både praktiska och teoretiska uppgifter genom grupparbete i bildämnet hade informanterna skilda uppfattningar. En uppfattning var att endast diskussioner



kunde genomföras i grupparbete, en annan uppfattning var att praktiska uppgifter fungerade och en tredje uppfattning var att både praktiska och teoretiska uppgifter kunde genomföras i grupparbete.



5. Diskussion

Enligt Skolverkets generella riktlinjer i Lgr11 (Skolverket, 2011) ska skolan erbjuda elever möjligheter att utveckla ansvarstagande och arbeta både självständigt och tillsammans med andra. Eleverna ska också få ta del av strukturerad undervisning, både individuellt och i helklass. I kursplanen för Bild finns det inga utskrivna riktlinjer gällande undervisningsform eller arbetsmetoder, vilket gör att det blir upp till varje enskild lärare att bestämma vilka arbetsmetoder som ska användas. Det vill säga att det inte finns några krav på lärare att de ska genomföra grupparbeten, även om det står att elever ska arbeta tillsammans. Våra informanter uppfattade att arbetsmetoden medför både fördelar och nackdelar men att bedömningen av grupparbete i Bild var problematisk. Tidigare i denna rapport synliggörs Granströms och Hammar Chiriacs kritik till att grupparbete är den minst använda arbetsformen i skolan och att detta kan bero på bristande kunskap om hur den kan användas. Bristande kunskap om hur bedömning av grupparbete i Bild var något som informanterna själva uppger i vår studie.

Både Skolinspektionen och tidigare forskningsresultat belyser vikten av lärarens struktur och planering (Granström och Hammar Chiriac, 2012). Detta gäller både i lärarens undervisning överlag men också när eleverna ska arbeta i grupp. Informant B berättade att eleverna och gruppen fick en pedagogisk planering innehållande information om uppgiften. B såg hur elevernas självständighet ökade vid grupparbeten. Eleverna upplevdes inte söka handledning i samma utsträckning när de arbetade i grupp, vilket även framkom i intervjuerna med de andra informanterna. Läraren behöver även låta eleverna ta eget ansvar för att de ska kunna utveckla sin självständighet. Därför ser vi att det är viktigt att eleverna leds i sitt arbete med tydliga riktlinjer men även att planeringen och strukturen lämnas bitvis förändringsbar för att eleverna ska kunna påverka arbetet.

Informant A upplevde att relationen mellan elev och lärare under bildundervisning var annorlunda i jämförelse med sitt andra undervisningsämne. En anledning till detta såg A var dialogen när, elev och lärare pratade om elevers bilder. Relationen mellan elev och lärare var något som uppkom i de andra intervjuerna också. Det handlade då om hur relationen mellan elev och lärare var aktuell vid gruppindelningar. För att sätta samman fungerande grupper menade informanterna B och C att ett sätt att gå tillväga var



att rådfråga kollegor om de själva inte hade en relation till eleverna. Det visar att det är viktigt att lärare har en viss kännedom om eleverna och en relation till eleverna för att kunna ge eleverna bra förutsättningar för lärande i grupp. Det är även rimligt att anta att detta även gäller när eleverna arbetar individuellt.

Tydlighet var även något som ska finnas gällande bedömning och betygskriterier. Informant B såg att bedömning i Bild var helt beroende av lärarens egna kriterier och tycken. För att försöka skapa en gemensam uppfattning mellan sig själv och sina elever berättade B att de diskuterade betyg och kriterier utifrån Skolverkets exempel. Informant A visade också betygsatta exempel men då i syfte att visa eleverna vad som krävs för att uppnå respektive betyg. Bedömning var ett centralt samtalsämne i samtliga intervjuer, trots att det inte var vårt syfte att undersöka bedömning i denna studie. B och C valde att låta eleverna redovisa sin insats och sitt deltagande enskilt i en reflektionsuppgift, vilket möjliggjorde att grupparbete kunde genomföras. Denna reflektionsuppgift användes som stöd vid bedömning. A såg bedömningen som ett hinder för att utforma praktiska uppgifter som eleverna tillsammans skulle genomföra. Det gjorde att A begränsade grupparbete till att diskutera parvis för att sedan slutföra praktiska momentet individuellt för att bedömas individuellt, vilket öppnar för diskussion om det räknas som grupparbete eller inte. Vad dessa skillnader kan bero på kan vi utifrån vårt resultat inte tyda men vid en närmare efterforskning skulle utbildning och yrkeserfarenhet vara intressanta aspekter att se till. Likaså hur frekvent arbetsmetoden används och vilka typer av arbetsområden och mål som ligger till grund för arbetet.

Inför denna studie undersöktes forskningsfältet för att hitta studier om grupparbete i bildämnet. Det visade sig att fältet som berör detta ämne ekar tomt. Forskning om grupparbete i skolan finns att tillgå och bland annat Granström och Hammar Chiriac (2012) lyfter fördelar med att låta elever lära i grupp. Informant B ser grupparbete som nödvändigt för att eleverna ska lära sig att samarbeta, även för framtiden. Samtliga informanter uppfattar grupparbete som något gynnande för idéprocesser och diskussioner. Hammar Chiriac och Forslund Frykedal (2011) presenterar resultat som visar att lärare ser samarbete som en betydande del för att undervisning i klassrum ska fungera. Sett utifrån dessa aspekter är det viktigt att elever lär sig att samarbeta och lösa uppgifter



tillsammans.

I Åsa Söderströms (2006) doktorsavhandling kritiseras det individuella arbetet i skolan då kunskapsinläring endast blir ytlig och mekanisk när elevens engagemang brister i denna arbetsform. Jämförs detta med den tidigare forskning om grupparbete som framkommit i samband med denna studie och genom den sociokulturella teorin så ser vi stora fördelar med att använda grupparbete. Även sett till de praktiska moment som bildämnet erbjuder finns det många fördelar för eleverna, bland annat förbättrad kommunikationsförmåga, samarbetsförmåga och bildspråk enligt informanterna i vår studie. Ser man till dessa aspekter finns det fördelar med att använda arbetsmetoden i bildämnet. Likaså skapas estetiska lärprocesser i sociala situationer mellan människor och genom olika medium vilket medför fördelar för lärandet i bildämnet.

Vid fortsatta studier om grupparbete som arbetsmetod i bildämnet hade det varit intressant att undersöka varför uppfattningen om grupparbete skiljer sig mellan lärare samt intervju av fler lärare. Både skilda uppfattningar om hur arbetsmetoden användas och vilka fördelar den medför hade varit av intresse att veta mer om. Även elevens uppfattning om grupparbete i bildämnet hade varit intressant att undersöka samt att fokusera mer på lärandet och få en uppfattning om hur lärandet sker i praktiken. Problematik gällande bedömning vid grupparbeten som uppfattades som en svårighet av informanterna får oss att undra vilket stöd som finns att få och hur bedömningen skulle kunna tydliggöras. Frågor som i sådant resonemang blir aktuella är hur Skolverkets bedömningsmatriser skulle kunna vara ett stöd för bedömning vid grupparbeten? Samt om det är något som tillhör deras uppdrag då arbetsmetoden inte nämns i kunskapskraven även om eleverna förväntas lära sig att arbeta och lära tillsammans.



6. Referenser

6.1 Tryckta källor

- Bell, Judith. 2016. *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur AB
- Bryman, Alan. 2016. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB
- Bråten, Ivar, red (1996) 1998. "Om Vygotskijs liv och lära." *Vygotskij och pedagogiken*, Lund: Studentlitteratur. 7-31.
- Bråten Ivar, Anne Cathrine Thurmann-Moe. (1996) 1998. "Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis." *Vygotskij och pedagogiken*, red. Ivar Bråten, Lund: Studentlitteratur. 103-119.
- Øzerk, Kamil Z. (1996) 1998. "Olika språkuppfattningar, begreppsteorier och ett undervisningsteoretiskt perspektiv på skolämneshärläring." *Vygotskij och pedagogiken*, red. Ivar Bråten, Lund: Studentlitteratur. 80-99.
- Forslund Frykedal, Karin. (2005) 2013. "Bedömning vid grupparbete." *Handbok för grupparbete*, red. Eva Hammar Chiriac, Anders Hempel, Lund: Studentlitteratur AB. 221-230.
- Gillies, Robyn M., Adrian F. Ashman. 2003. "An historical review of the use of groups to promote socialization and learning." *Co-operative Learning. The social and intellectual outcomes of learning in groups*, London: Routledge Farmer Taylor and Francis Group. 1- 18.
- Hammar Chiriac, Eva (2005) 2013. "Inledning - tredje upplagan." *Handbok för grupparbete*, red. Eva Hammar Chiriac, Anders Hempel, Lund: Studentlitteratur AB. 13-23.
- Hammar Chiriac, Eva (2005) 2013. "Forskning om grupparbete." *Handbok för grupparbete*, red. Eva Hammar Chiriac, Anders Hempel, Lund: Studentlitteratur AB. 27-62.
- Hammar Chiriac, Eva (2005) 2013. "Olika sätt att arbeta i grupp" *Handbok för grupparbete*, red. Eva Hammar Chiriac, Anders Hempel, Lund: Studentlitteratur AB. 83-95.
- Illeris, Knud. 2015. *Lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Jakobsson, Anders. 2001. *Elevers interaktiva problemlösning i grupp*. Malmö: Reprocentralen.
- Lindqvist, Gunilla, red. (1996) 1999. *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogiska psykologi kommenterade som historia och*



aktualitet, red. Gunilla Lindqvist. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger. 2013. *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Lund: Studentlitteratur AB.

Säljö, Roger. 2015. *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

6.2 Elektroniska källor

Aulin-Gråhamn Lena, red. Jan Thavenius 2003. "Kultur och estetik i skolan, slutredovisning av Kultur och skola uppdraget 2000-2003." *Rapporter om utbildning. 9/2003* Malmö: Reprocentralen, Malmö högskola
http://www.pigmedia.se/Kultur_estetik_i_skolan_nagra_forskningsperspektiv.pdf (Hämtad 2018-12-26)

Cohen G Elizabeth. 1994. "Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups." *Review of Educational Research*, Vol. 64, No. 1, 1-35. <https://teachfx.files.wordpress.com/2018/02/elizabeth-cohen-rachel-lotan-designing-groupwork-2014.pdf> (Hämtad: 2018-12-4)

Forslund Frykdahl, Karin. 2008. *Undervisning med grupparbete som arbetsform*. FOG-RAPPORT NUMMER 60 <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:764778/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad: 2018-01-06)

Hammar Chiriac, Eva, Karin Forslund Frykedal. 2011. "Management of Group Work as a Classroom Activity." *World Journal of Education*, Vol. 1, No. 2, 1- 16. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:560742/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 2018-01-07)

Gillies Robyn M., Michael Boyle. 2010. "Teacher's reflections on cooperative learning: Issues of implementation" *Teaching and Teacher Education* 26: 933-940. <https://education.uq.edu.au/profile/335/michael-boyle> (Hämtad: 2018-11-28)

Granström, Kjell, Eva Hammar Chiriac. 2012. "Teachers' leadership and students' experience of group work". *Teachers and Teaching - Theory and Practice*, 345-365.
<https://pdfs.semanticscholar.org/5ff6/9f1d3be9e2d4b19da225b4090b68acfebd63.pdf> (Hämtad: 2018-11-20)



Granström, Kjell, Eva, Hammar Chiriac. 2011. "Grupparbete - arbetsform med dåligt rykte." *Pedagogiska Magasinet*. 10 november.

<https://pedagogiskamagasinet.se/grupparbete-arbetsform-med-daligt-rykte/> (Hämtad: 2018-11-12)

Granström Kjell, red. 2007. "Ledarskap i klassrummet." *Forskning om lärares arbete i klassrummet*, Forskning i fokus, nr 33, Kalmar: Leanders Grafiska AB 13-30

https://www.bornholmsmodellen.se/egnafiler/forskning_klassrummet.pdf

(Hämtad: 2018-12-18)

Vetenskapsrådet. 2002. "Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning."

https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf (Hämtad: 2018-11-26)

Vygotskij, Lev. (1979): *Mind in Society, The Development of Higher Psychological Processes*. red. Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. United States of America: Library of Congress Cataloging in Publication Data <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf> (Hämtad: 2018-11-22)

Skolinspektionen. 2015. "Uppdrag" *Om oss. Vår verksamhet. Vårt uppdrag*. <https://www.skolinspektionen.se/sv/Om-oss/Var-verksamhet/Vart-uppdrag/>

(Hämtat: 2018-12-11)

Skolinspektionen. 2018. *Årsrapport 2017. Strategier för kvalitet och helhet i utbildningen*. Regeringsuppdrag 2017 Diarienummer: 01-2018:2536

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/arsrapporter/arsrapport-skolinspektionen-2017.pdf> (Hämtad:

2018-12-11)

Skolverket. 2011. *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet 2011*

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet> (Hämtad 2018-12-26)

Skolverket. 2014. "Formativ bedömning i grundskolan".

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/bedomning-i-grundskolan/formativ-bedomning-i-grundskolan> (Hämtad 2018-12-30)



Skolverket. 2012. *Bedömningsstöd i bild årskurs 7-9. Elevexempel och teoretiska perspektiv.*

<https://bp.skolverket.se/delegate/download/test/informationmaterial?testGuid=CD84710D2DE245D3B02450572CA9C857> (Hämtad 2018-12-30)

Söderström, Åsa. 2006. *Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid. Om elevansvar i det högmoderna samhället.* Diss. Karlstads universitet

Estetisk-filosofiska fakulteten pedagogik, Karlstad:

Universitetstryckeriet [http://www.diva-](http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:6520/FULLTEXT01.pdf)

[portal.org/smash/get/diva2:6520/FULLTEXT01.pdf](http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:6520/FULLTEXT01.pdf) (Hämtad 2018-12-30)



7. Bilagor

7.1 Bilaga 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Information till deltagande i studie

Våra namn är Julia och Joanna. Vi genomför just nu en studie till vårt självständiga arbete i bildpedagogik som en del av vår utbildning till bildlärare vid Linnéuniversitetet.

Syftet med vår studie är att undersöka hur grupparbete används bildämnet och för att skaffa oss en uppfattning om detta därför vill vi intervjua verksamma bildlärare.

Anonymitet

Informationen som du lämnar kommer endast att användas till att besvara studiens frågeställningar och kommer att presenteras i ett självständigt arbete. Du får när som helst under intervju avbryta eller välja att avstå från att besvara en fråga. De uppgifter och den information som du delar kommer endast att användas till denna studie. Efter att arbetet har avslutats och examinerats kommer uppsatsen att publiceras vid DiVA (Digitala Vetenskapliga Arkivet, <http://www.diva-portal.org>). Din medverkan i denna studie är anonym och information som kan kopplas till dig eller din arbetsplats kommer inte att förekomma i uppsatsen eller delas med någon.

Om du har några frågor eller vill kontakta oss av någon annan anledning så kan du nå oss på:

Joanna Cato Idström, telefon: 0763-636365 e-post:

ji222eg@student.lnu.se

Julia Häglund, telefon: 0760-288969 e-post: jh222ec@student.lnu.se

Du kan också kontakta vår handledare Kristina Sjögren, e-post:



kristina.sjogren@lnu.se

Underskrift

(Inledande frågor/bakgrund)

- Vilken utbildning har du?
- Hur länge har du arbetat som bildlärare?
- Var har du utbildat dig?
- Undervisar du i fler ämnen än bild?
- Vad innehåller bildämnet för dig? (ämneskonception)
- Anser du att bild är ett ämne som mest lämpat för individuellt arbete eller lämpligt för grupparbete?

(Lärarens uppfattning om grupparbete)

- Vilka arbetsformer använder i ditt arbete som bildlärare?
- Använder du grupparbete i din undervisning?
- Vad anser du om grupparbete i bildundervisning? Hur ofta?
- Varierar du olika arbetsformer, tex mellan enskilt arbete och arbete i grupp?
- Är vissa arbetsmoment mer lämpliga för grupparbete än andra?
- Vilka för- och nackdelar anser du att grupparbete har i bildundervisningen?
 - För eleverna?
 - För dig som lärare?
- Skulle du kunna ge några konkreta exempel på vad ni gör när ni arbetar i grupp?
- Upplever du då att eleverna arbetar i gruppen eller med gruppen?
(Ev förklaring av skillnad)

(Lärarens uppfattning om eleven i grupparbete)

- Hur upplever du samspel och motivation när eleverna arbetar i grupp?



- Vilken är dina elevers inställning till grupparbete, upplever du?
- Hur arbetar dina elever när de arbetar i grupp?
- Arbetar de självständigt?
- Vad lär eleverna sig genom grupparbete anser du?
- Hur upplever du elevernas arbetsprocess när de arbetar i grupp?
 - idéarbete
 - problemlösning

(Lärarens uppfattning om sitt arbete kring grupparbete)

- Vilken typ av uppgifter anser du passar att utföra i grupp?
Motivera.
- Arbetar du med både praktiska och teoretiska gruppuppgifter?
- Är grupparbetet lärarstyrkt? Handleder du eleverna i deras arbete?
- Hur gör du gruppindelningar? (Heterogena grupper?
Lärarstyrning? Alltid samma eller olika sammansättningar?
Antal?)
- Hur introducerar du ett grupparbete? (Arbetssätt/genomgång av material?)

Sammanfattningsvis, vad är enligt dig den största fördelen respektive nackdelen att arbeta med grupparbete? Är det något du vill tillägga eller har du några frågor?