

Redo för respons

En aktionsforskning om två lärares upplevelser av
kamratrespons i slöjdämnet

Edit Koskinen

Avhandling för magisterexamen

Fakulteten för pedagogik och
välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2020

Abstrakt

Författare: Koskinen Edit Isabella	Årtal: 2020
Arbetets titel: Redo för respons - En aktionsforskning om två lärares upplevelser av kamratrespons i slöjdämnet	
Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen	Sidantal: 56
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	
<p>Det övergripande syftet med studien är att få en förståelse för lärares uppfattning av kamratrespons i slöjdämnet. Mer specifikt är syftet att undersöka lärares upplevelser kring användning av kamratrespons i slöjdämnet och deras egen roll som handledare av denna. Utgående från syftet och tidigare forskning inom temat har tre forskningsfrågor formulerats:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vilka upplevelser har lärare av fördelar med kamratrespons i slöjdämnet? 2. Vilka upplevelser har lärare av utmaningar med kamratrespons i slöjdämnet? 3. Vilka uppgifter upplever lärare att de har i rollen som handledare av kamratrespons i slöjdämnet? <p>För att få svar på forskningsfrågorna ovan gjordes en aktionsforskning i samarbete med två lärare som undervisar i slöjd i en finlandssvensk skola i Österbotten. Dessa lärare fungerade även som respondenter. Aktionsforskningen grundade sig i en kartläggning av utgångsläge varpå fyra steg följde: <i>planering av utveckling, genomförande, observation</i> och <i>reflektion</i>. Ur undersökningens resultat kan flera underkategorier för respektive forskningsfråga avläsas. Det huvudsakliga resultatet visar att fördelarna med användning av kamratrespons i slöjdämnet är att den sker naturligt och har möjlighet att bredda elevers lärande. Till utmaningarna hör gruppdynamikens inverkan och elevernas olika förutsättningar i att ge och ta emot kamratrespons. Övergripande innebär de handledande uppgifterna en strukturell planering av genomförandet av kamratrespons samt att beakta de sociala aspekterna i klassen. Slutsatser som baserar sig på denna aktionsforskning är att användningen av kamratrespons i slöjdämnet har många naturliga fördelar i och med ämnets praktiska verksamhet, samtidigt som det finns utmaningar med tanke på just denna aspekt. En annan slutsats är att användning av kamratrespons i slöjdämnet kan ha många fördelar om de sociala och strukturella aspekterna ger förutsättningar för detta.</p>	
<p>Sökord: <i>Kamratrespons, slöjd, didaktik, peer-response, slojd, didactics</i></p>	

Innehåll

Abstrakt

1	Inledning	1
1.1	Bakgrund.....	1
1.2	Syfte och forskningsfrågor	2
1.3	Avgränsning och disposition	2
2	Respons som redskap för lärande.....	4
2.1	Lära genom kamratrespons.....	4
2.2	Gruppklimatets inverkan.....	6
2.3	Lärarens roll som handledare	7
2.4	Att vara mottaglig för respons.....	8
2.5	Praktisk tillämpning av kamratrespons	9
3	Slöjd och kamratrespons	13
3.1	Slöjdens historia.....	13
3.2	Slöjdämnets uppdrag	14
3.3	Kamratrespons genom slöjdprocessen	16
3.4	Metoder för kamratrespons i slöjdämnet	17
4	Metod.....	22
4.1	Precisering av syfte och forskningsfrågor	22
4.2	Aktionsforskning som ansats.....	22
4.3	Val av datainsamlingsmetod	24
4.4	Avgränsning och val av respondenter	26
4.5	Undersökningens genomförande	27
4.6	Analys av datamaterial.....	29
4.7	Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter.....	30
5	Resultatredovisning.....	33

5.1 Lärares upplevelser av fördelar med kamratrespons i slöjdämnet	33
5.2 Lärares upplevelser av utmaningar med kamratrespons i slöjdämnet	35
5.3 Lärares upplevelser av uppgifter som handledare av kamratrespons i slöjdämnet	38
6 Diskussion	41
6.1 Resultatdiskussion	41
6.2 Metoddiskussion	43
6.3 Avslutande diskussion och förslag till fortsatt forskning	44
Litteraturförteckning.....	46

Tabeller

<i>Tabell 1:</i> Upplevda fördelar av kamratrespons i slöjdämnet.....	33
<i>Tabell 2:</i> Upplevda utmaningar av kamratrespons i slöjdämnet.....	36
<i>Tabell 3:</i> Upplevda uppgifter som handledare av kamratrespons i slöjdämnet.....	38

Figurer

<i>Figur 1:</i> Skolslöjdens utveckling.....	13
<i>Figur 2:</i> Rita och förklara.....	17
<i>Figur 3:</i> Ge exempel.....	18
<i>Figur 4:</i> Intervju	18
<i>Figur 5:</i> Responsstegen.....	19
<i>Figur 6:</i> Bikupor.....	19
<i>Figur 7:</i> Två stjärnor och en önskan.....	20
<i>Figur 8:</i> Time out.....	20
<i>Figur 9:</i> Markera utan att förklara varför.....	20
<i>Figur 10:</i> Öva i par.....	21
<i>Figur 11:</i> Detektiven.....	21
<i>Figur 12:</i> Modell för aktionslärande.....	23

Bilagor

Bilaga 1: Inledande gruppintervju

Bilaga 2: Avslutande intervju

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Mitt val att göra en studie över *kamratrespons* i slöjddämnet grundar sig i ett intresse för den relationella pedagogiken, som tar plats mellan det individuella och det kollektiva i skolan. Aspelin och Persson (2011, s. 55) menar att det som sker i de mellanmännsliga mötena i klassrummet spelar en enormt viktig roll både för lärandet och för elevers välbefinnande. I min kandidatavhandling undersökte jag elevers upplevelser av uppmuntran i skolan (åk 3–4) och i resultatet framkom att det för många elever har stor betydelse att få respons i form av uppmuntran från sina klasskompisar. Grunderna för läroplan för den grundläggande utbildningen 2014 (här efter Glgu, 2014) menar att kamratrespons ska ses som en del av bedömningskulturen i skolan (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 50). Att få god respons och uppmuntran är viktigt för att komma vidare i lärandet och utvecklas som individ. Samtidigt visar forskning att det finns skillnader i responsen karaktär som kan påverka om responsen blir till nytta för mottagaren eller inte. (Nottingham, 2014.) När elever ombeds att ge kamratrespons åt varandra kan denna ofta bestå av uttryck som: ”Bra!” eller ”Fin!” Även om dessa kommentarer kan vara till uppmuntran, ger de inte mycket vägledning framåt. Enligt Hjort och Furehed (2016, s. 169) ska respons hjälpa en att ta nästa steg i lärandet. Nottingham och Nottingham (2017, s. 43) sammanfattar karaktären av en god respons och menar att den bör få en att tänka igenom vad det är man försöker lära sig, vilka framsteg man gjort hittills och vad man ska göra här näst. (jfr. Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 68).

Kamratrespons är något som kan och ska appliceras på varje undervisningsämne i den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s 48). För mig som studerar till klasslärare med slöjdvetskap som långt biämne, är det särskilt intresseant att se på kamratrespons ur ett slöjddämneperspektiv. Ett av målen med slöjdundervisningen i grundskolan är enligt Glgu 2014 att alla elever ska lära sig behärska en holistisk slöjdprocess (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 146). Denna process innefattar varje steg från att komma på en idé och utveckla denna till att färdigställa och utvärdera det slutgiltiga resultatet (Pöllänen, 2009). Eftersom slöjden är ett konst- och färdighetsämne blir elevernas verksamhet synlig också för de andra i klassen. Detta kan vara till fördel eftersom eleverna naturligt kan ge respons och hjälpa varandra genom slöjdprocessen, men kan även innebära utmaningar till exempel om

eleverna istället kritiserar varandra. Som lärare har man en viktig roll i att träna och handleda elever i kamratrespons för att se till att denna verkligen gynnar mottagaren (William & Leahy, 2015).

I den här avhandlingen är jag intresserad av att veta mer om hur kamratrespons kan utvecklas och användas i slöjdämnet. Jag undersöker därför lärares upplevelser av fördelar och utmaningar med användning av kamratrespons i slöjdämnet samt upplevelsen kring deras roll som handledare av denna. Min förhoppning är att studien kan bidra med att väcka lärares intresse för att använda kamratrespons i slöjdämnet och samtidigt ge idéer för hur den kan appliceras på undervisningssituationen.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med studien är att få en förståelse för lärares uppfattning av kamratrespons i slöjdämnet. Mer specifikt är syftet att undersöka lärares upplevelser kring användning av kamratrespons i slöjdämnet och deras egen roll som handledare av denna. Utgående från syftet och tidigare forskning inom temat har tre forskningsfrågor formulerats:

1. Vilka upplevelser har lärare av fördelar med kamratrespons i slöjdämnet?
2. Vilka upplevelser har lärare av utmaningar med kamratrespons i slöjdämnet?
3. Vilka uppgifter upplever lärare att de har i rollen som handledare av kamratrespons i slöjdämnet?

1.3 Avgränsning och disposition

I denna studie har jag valt att göra en aktionsforskning tillsammans med två lärare som jobbar parallellt med slöjdundervisning i en finlandssvensk skola i Österbotten. Jag har valt att genomföra min forskning vid denna skola eftersom jag vetat att det funnits intresse för studiens tema i lärarlaget. Studiens deltagare har avgränsats till två klasser i årskurs sex som aktörer av kamratrespons, två lärare som respondenter och aktörer av handledning för kamratrespons, samt mig själv som forskare och observatör av kamratrespons.

Avhandlingen är upplagd på följande sätt: I kapitel ett presenteras bakgrunden till det valda ämnesområdet och presentation av undersökningens syfte och forskningsfrågor. I kapitel två och tre framställs den teoretiska bakgrunden genom tidigare forskning inom temat

kamratrespons och slöjd. Fokus är här att se på olika aspekter kring kamratrespons och att lägga en grund för hur den kan appliceras på slöjdämnet. I kapitel fyra redogör jag för metod, datainsamling, val av respondenter, undersökningens genomförande, analys av data och på vilket sätt jag tagit reliabilitet, validitet och de etiska aspekterna i beaktande. Eftersom jag har valt att göra en aktionsforskning redogör jag för de olika delarna som tillhör denna typ av forskningsansats och berättar hur jag gått tillväga vid insamling av datamaterialet. I det femte kapitlet presenteras resultaten som framkommit vid analys av datamaterialet. I det sjätte, och sista, kapitlet diskuterar jag undersökningens genomförande och resultatet i relation till teorin. Utöver det gör jag en reviderad plan för fortsatt forskning inom det specifika området.

2 Respons som redskap för lärande

I det här kapitlet behandlas en teoretisk bakgrund till det valda temaområdet kamratrespons, baserad på tidigare forskning. Inledningsvis lyfter jag fram olika aspekter av kamratrespons som en del av lärande och formativ bedömning i grundskolan. Efter det presenteras, i tre underrubriker, olika mellanmännsliga faktorer som är inverkan för responsens kvalitet och genomförande. Slutligen sammanfattas olika effektiverande aspekter att beakta innan, under och efter genomförandet av kamratrespons.

2.1 Lära genom kamratrespons

Den som vill lära sig något nytt behöver ofta prova sig fram och även tillåta sig själv att göra fel, menar Hjort och Furehed (2016, s. 168). Att upprepa fel och göra samma sak om och om igen har dock inget syfte i sig, utan leder i slutändan till överinläring av fel sak. Men om man kan ta tillvara på sina misstag och få hjälp med att komma vidare kan det vara avgörande för lärandet, därför är det viktigt att få respons. (Hattie & Clarke, 2019; Hjort & Furehed, 2016.)

Att ge respons innebär en typ av formativ bedömning. Forskning har visat att användningen av formativ bedömning i klassen gör stor skillnad i resultatet för elevprestationer (William & Leahy, 2015, s. 28). Till skillnad från summativ bedömning, som går ut på att summera elevers kunskap vid ett visst tillfälle, handlar formativ bedömning om att bedöma elevers prestationer för att fatta ett beslut om nästa steg i förandet av lärandet (Hjort & Furehed, 2016; William & Leahy, 2015). Respons kan vara formell eller informell, muntlig eller skriftlig, verbal eller icke-verbal. Nottingham och Nottingham (2017, s. 21) menar att man kan tänka på respons som ett meddelande som hjälper eleven framåt, genom att leda till ökad ansträngning, motivation eller engagemang. För att respons ska vara effektiv är det viktiga att den är relevant, så att den minskar avståndet mellan elevens nuvarande nivå och målet. Här finns en viktig uppgift för läraren i att se till att den respons som ges verkligen bidrar med det som den är till för. (Hattie & Clarke, 2019; Hattie & Yates, 2014; Hwang & Nilsson, 2014.) Respons kan ges av läraren eller av eleven själv, genom olika typer av självutvärdering. (Hjort & Furehed, 2016; Utbildningsstyrelsen, 2014.)

En stor resurs i klassrummet är att utnyttja kamratrespons. Den är inte bara ett redskap för formativ bedömning, utan kan också användas för att skapa förutsättningar för ett gemensamt

lärande. Det finns även flera andra fördelar med att använda sig av kamratrespons i undervisningen. Bland annat möjliggör den en snabb respons på elevers arbete och kan bidra med fler infallsvinklar än vad en ensam lärare klarar av att erbjuda. (Hansen & Liu, 2003.) Genom att intressera sig i någon annans arbete blir elever tvungna att undersöka kunskap, väga argument och formulera bedömning. När elever har slutfört en uppgift och ger respons åt någon annan på samma uppgift engagerar de sig i samma material flera gånger, vilket gör att kunskap förstärks och djupare inläring kan ske. På så sätt blir den formativa bedömningen i form av kamratrespons ett lärande i sig självt. (Ambrose, 2010; Sivenbring, 2017; Somervell, 1993; Vetenskapsrådet, 2015.) Förutom att kamratrespons kan bidra med pedagogiska vinster är också en fördel att metoden sparar tid, då en del av lärarens traditionella uppgift i att ge respons sköts av eleverna själva (Hjort & Furenhed, 2016; Sivenbring, 2017).

Det finns också utmaningar med att använda kamratrespons i undervisningen. Till exempel är det inte förutsatt att alla elever är lika motiverade i att ge sin bästa möjliga respons och detta blir till nackdel för den elev som tar emot svagare respons. (Hansen & Liu, 2003; Smith, 2017.) En annan relevant aspekt är att även om kamratrespons ökar möjligheten för mängden respons, är det inte sagt att kvalitén ökar (William & Leahy, 2015). I en omfattande observationsstudie som gjordes om beteende i klassrum kunde man rapportera att den vardagliga, muntliga respons som eleverna fick, till 80% kom från kamraterna. Förutom detta visade studien även att största delen av denna respons var felaktig, vilket kan bli en utmaning för läraren att reda ut. (Mitchell, 2008.) Deci och Ryan (refererad i Nottingham & Nottingham, 2017, s. 55) har identifierat tre situationer där responsen kan bli kontraproduktiv. För det första, om eleven känner sig för närgånget granskad kan nervositet eller självmedvetenhet göra att fokus på uppgiften tappas. För det andra, om eleven tolkar responsen som ett sätt att kontrolleras kan motivationen minska. För det tredje, om eleven upplever negativ konkurrens, och känner ett behov av att tävla med sina kamrater, kan detta göra att hen tappar fokus på uppgiften. Kamratrespons kan vara ett kraftfullt redskap för lärandet, men om den inte görs ordentligt kan den alltså även ha motsatt effekt (Hattie & Clarke, 2019). Bland faktorer som inverkar på responsens kvalitet finns bland annat: förtroendet mellan elever, klassrumsklimatet, elevers kunskap om och träning i att ge och ta emot respons. (Dann, 2014; Hjort & Furenhed, 2016.) Under följande tre rubriker beskrivs närmare de mellanmännsliga faktorerna: gruppklimat, handledning och mottaglighet av kamratrespons.

2.2 Gruppklimatets inverkan

”Kamrateffekt” är ett uttryck som kunde liknas med ”gruppsyck” och handlar om vilken inverkan kamrater har på varandra. Till skillnad från gruppsyck som ofta har en negativ betoning är kamrateffektens karaktär mer positiv. I klassrumsmiljöer visar sig kamrateffekt bland annat genom att elever lär sig av varandra. (Hoxby, 2002.) För att få till en bra kamratrespons behövs ett socialt klimat med hög tillit och låg oro (Hattie & Clarke, 2019). Mycket bra kommer på köpet med att utveckla samspelet i en grupp (Hwang & Nilsson, 2014). I enlighet med forskning finns det också tydliga bevis för att kvalitén på klimatet i klassrummet har en signifikant avgörande roll för elevernas lärande. Elever lär sig bättre när deras uppfattningar kring klassrumsklimatet är positiva. (Mitchell, 2008; Tetler, 2011.) De positiva upplevelserna är i sin tur beroende av kvalitén på relationerna, kommunikationen och interaktionen i klassrummet (Bronfenbrenner, 1999). För att kamratrespons ska ha effekt är det viktigt att utveckla förtroendefulla relationer. Om förtroende till personen som ger respons fattas är det osannolikt att mottagaren tar till sig det som sägs, och istället kan responsen uppfattas som obefogad kritik och den goda effekten uteblir. (Hjort & Furehed, 2016.) Sivenbring (2017, s. 8) menar att det dessutom kan vara svårt att ge sanningsenlig kamratrespons om eleverna inte är bekväma med varandra, och det finns en risk att pinsamhet uppstår ifall responsen blir fel.

För att värna om gruppklimatets kvalité är det väsentligt att ta vissa organisatoriska aspekter i beaktande. Till att börja med kunde läraren erbjuda diskussioner och möjlighet för eleverna att reflektera kring hur man ska ge och ta emot respons för att undvika sociala obekvämligheter. (Sivenbring, 2017.) Mitchell (2008, s. 103) har identifierat tre faktorer som behövs för att skapa ett klimat som främjar inläring: relationer, personlig utveckling och organisation. Relationerna bör vara goda till den grad att personerna i klassrummet hjälper och stöttar varandra. Den personliga utvecklingen innebär att eleverna har möjlighet att förbättras och växa i sitt lärande. Med organisation, syftar Mitchell (2008) på klassrummets ordning, tydligt kommunicerade förväntningar, lärarens förmåga att bevara kontrollen och flexibilitet i förändrade situationer. Genom att se alla elever som värdefulla deltagare i lärandegemenskapen och tydliggöra strukturen för lärandet, kan läraren skapa en grundförutsättning för ett gott gruppklimat. (Dweck, 2015; Lindström, 2008; Nottingham & Nottingham, 2017.)

2.3 Lärarens roll som handledare

Att handleda en formativ utvärdering handlar om att ge eleven många möjligheter att förbättra sig och fylla i luckor i sitt lärande. Lärarens roll som handledare är att tillsammans med eleverna stanna upp, kolla hur det går och göra en plan för nästa steg. För detta behöver läraren hjälpa eleverna att: förstå målet med lärandet, få kunskap om var de befinner sig i relation till målet och inse vad de behöver göra för att ta sig från nuvarande situation till målet. Det är därför viktigt att lärare vet vad de vill att eleverna ska lära sig, för att de ska kunna handleda dem. (Hjort & Furenhed, 2016.)

William (2013, s. 60) har tagit fram fem steg för en målinriktad handledning. Det första steget handlar om att klargöra lärandemål och framgångskriterier för eleverna. Det andra handlar om att locka fram diskussioner och skapa uppgifter som aktiverar elevernas lärande. Det tredje steget är att ge respons som för elevernas lärande framåt. Fjärde steget innebär att aktivera eleverna som läranderesurser för varandra, till exempel genom kamratrespons. Det femte och sista steget, och målet, är att försöka aktivera eleverna som ägare av sitt eget lärande. Dessa steg för handledning skapar en målinriktad grundsyn som kan användas vid planering, genomförande och utveckling av undervisning. (William, 2013.)

En tumregel åt alla som handleder responsituationer kunde vara att mottagaren ska ha mer jobb än givaren. Kamratrespons får inte vara för omfattande. Det är viktigt att eleverna kan jobba med den respons de får. En annan regel kunde vara att ge responsen begränsat, genom att hjälpa mottagaren forma ett nästa steg och inte följande arton. För mycket information är sällan effektiv. Här kan även noteras att respons inte behöver vara skriftlig, den kan till och med vara mer effektivt muntligen eftersom det ökar chansen för att den kommer till användning direkt. (William, 2013.) Det är viktigare att sätta fokus på att lära eleverna att ta emot, tolka och använda den respons de får, än att fokusera på hur mycket respons som ges. Respons som ges men inte tas emot är nämligen relativt meningslös (Hjort och Furenhed, 2016).

Hjort och Furenhed (2016, s. 170) menar att lärarens roll som handledare inte djupast sett handlar om att tillämpa olika tekniker, utan ett nytt förhållningssätt. Enligt William och Leahy (2015, s. 23) får responsen desto högre sannolik verkan på lärandet, ju kortare tiden är mellan insamling av information och användningen av denna för att utveckla lärandet. Frågan blir då hur handledaren förhåller sig till informationen som ständigt flödar i klassrummet. Att handleda

och undervisa formativt kan uppfattas som stressande, men Hjort och Furenhed (2016, s. 180) hävdar att det handlar om ett skifte mellan görande-logik och lärande-logik. Där det viktiga inte är vad läraren hinner ta upp, utan vad eleverna lär sig. Läraren som handledare bör inte vara på jakt efter en värdering av sig själv. Istället bör man fundera på om det som händer i klassen ligger i linje med den pedagogiska visionen, och om kamratresponsen verkligen för lärandet framåt. På sikt vinner man mer på att eleverna lär sig mer i undervisningen, även om detta i början innebär att lektionen stannar upp när läraren undersöker hur eleverna tänker. (Hjort & Furenhed, 2016.)

2.4 Att vara mottaglig för respons

Trots att respons kan vara ett effektivt redskap för lärande är det, som redan nämnt, en av de mest varierande påverkningsfaktorerna. Detta grundläggande dilemma behöver lyftas fram, eftersom det innebär att samma respons kan vara värdefull i en situation och värdelös i en annan. (Hattie & Clarke, 2019.) Orsaken till detta kan bero på flera saker bland annat elevers olika sätt att ta emot respons. En del elever sporras av motgångar och suger åt sig all respons de kan få för att kunna lägga i en extra växel och visa vad de går för. Andra elever tar motgångar som ett tecken på att det är dags att ge upp och klarar därför inte heller av att hantera respons de får. Att elever kan reagera så olika i samma situation kan handla om ett mänskligt förhållningssätt som går djupare än bara en reaktion och därför är det viktigt att se på hur mottagaren upplever responsen. I klassrumssituationer handlar detta om att försöka förstå eleverna och hur man kan förbereda dem för respons. (Hattie & Clarke, 2019; Nottingham & Nottingham, 2017.)

Dweck (2015, s. 16–17) skiljer på två olika sätt att tänka, som inverkar på hur vi ser oss själva och hur vi tar emot respons. Det ena tankesättet är statiskt och det andra är dynamiskt. En person med statiskt tankesätt ser framgång som ett tecken på begåvning, medan en person med dynamiskt tankesätt ser framgång som resultatet av en ansträngning. Därför ser den dynamiske kritik och motgångar som viktig information kring vad som behöver tränas på, medan dessa saker ur ett statiskt perspektiv sårar och skadar. När det kommer till lärande är ett statiskt förhållningssätt hämmande och kan bli rätt knepigt i responsituationer. Ett dynamiskt förhållningssätt å andra sidan kanske hör till de bästa förutsättningar man kan ha för att utvecklas och lära. Detta är inte så svartvitt som det kanske låter, men en viktig början för handledaren kan vara att lära sig själv och eleverna att se skillnaden mellan dessa förhållningssätt och att poängtera möjligheten i att förhålla sig på olika sätt. Förutom det kan

läraren tänka på att uppmuntra en dynamisk inställning till respons. Att ge beröm för egenskaper eller talang uppmuntrar ett statiskt förhållningssätt medan att ge beröm för någons ansträngning eller tankegång uppmuntrar ett dynamiskt perspektiv. (Dweck, 2015; Nottingham & Nottingham, 2017.)

Att förstå varandras tankesätt för att kunna ge respons som tas emot väl är något som kan kräva tålamod och mycket träning. Men det finns även andra aspekter som kan hjälpa på traven för att ge en så god grund för responsen som möjligt. Hwang & Nilsson (2014, s. 143) ger några allmänna råd för respons; börja med något positivt, fortsätt med det du vill se en förändring av och avsluta sedan med något positivt igen. En bra respons ska vara konkret och framåtriktad, det innebär att den bygger på ett beteende hos motparten som kan påverkas. Här är det även viktigt att komma överens om hur det som kritiseras ska följas upp. Även om den som ger respons bör vara ärlig ska man inte vara hänsynslös. Responsen ska ges varsamt, eftersom man aldrig kan veta hur mottagaren tar emot och tolkar den. Den som tar emot respons ska inte förhålla sig okritiskt, men inte heller argumentera eller gå till försvar. Det är bättre att vänta med egna synpunkter till senare, och fråga bara om något är oklart. Ställer man sig i försvarsposition kan man nämligen gå miste om det som responsen vill hjälpa en att uppnå. (Hwang & Nilsson, 2014.) Respons blir som mest effektiv när hotnivån mot självkänslan uppfattas som låg. Till detta hör att se till att eleverna fortfarande har möjlighet att utveckla uppgiften efter att de tagit emot respons. Att ge beröm efter att en uppgift slutförts är ineffektivt. Mest effektiv blir responsen när målen är specifika och utmanande men uppgiftens komplexitet är låg. (Hattie & Clarke, 2019; Kluger & DeNisi, 1996.)

2.5 Praktisk tillämpning av kamratrespons

Kamratrespons förutsätter alltså en viss social trygghet i kombination med handledning från läraren, men effektiviteten på kamratrespons påverkas även av hur specifika instruktionerna har varit för att förbereda eleverna på denna. För att organisera och genomföra effektiv kamratrespons finns det olika strategier. Hansen och Liu (2003, s. 31) menar att lärarnas planering och elevernas träning av kamratrespons är pågående processer som man behöver se på innan, under och efter genomförandet. Betoningen borde dock ligga på förberedelserna innan. Nottingham och Nottingham (2017, s. 186) har tagit fram några steg att följa för att göra responsen mer effektiv. Stegen går ut på att lära eleverna att ge sig själva och varandra respons av god kvalitet, så att de kan bli mer självständiga i sitt lärande. Tanken med att följa dessa steg

är inte att jobba mer utan att jobba smartare. (Nottingham & Nottingham, 2017.) Baserat på några forskares tidigare upptäckter följer här organisatoriska aspekter att ha i åtanke när man jobbar med kamratrespons innan, under och efter ett lärområde.

Innan:

Bygg upp ett klimat. Innan kamratresponsen börjar är det som nämnt viktigt att skapa en bekväm omgivning för eleverna att utveckla kamrat-förtroende. För att göra detta kan läraren använda sig av olika uppvärmningsövningar. När eleverna tränar sig att agera i annorlunda grupper eller genom paraktiviteter stöds även bekvämligheten i responsituationer. Att skapa diskussion kring tidigare erfarenheter av kamratrespons och grupparbete, är också ett sätt för eleverna att reflektera över klassrumsnormer och interaktionsmönster. På så sätt kan man uppmärksamma en utveckling av dessa. Läraren kan även bygga upp klimatet genom att låta eleverna vara med och bestämma över hur grupper ska formas och vilka spelregler som ska gälla. Ju fler konkreta förslag desto lättare kommer grupperna fungera genom aktiviteten. (Nottingham & Nottingham, 2017.)

Kom överens om lärandemål. Genom att gemensamt lägga upp ramar för lärandemålen, har eleverna större chans att nå dem. Läraren kan låta eleverna komma på viktiga kriterier för en uppgift, för att sedan tillverka en kamratresponsblankett. Till denna kan man tillägga bedömningskriterier enligt en skala för de olika delarna i samband med uppgiften. Eleverna kan också fylla i vad de har problem med, så att den som utvärderar kan kolla extra på just detta och vid behov diskutera i klassen. Förutom detta redskap kan läraren uppmuntra eleverna att ställa frågor angående processen och utförandet. Även sånt som hör till kamratrespons kan vara bra att låta eleverna vara med och bestämma. Regler för till exempel tidsbegränsning för att ge respons, om den ska ges hemma eller i skolan och vad som händer om någon inte är klar med uppgiften. Att dela ut specifika roller för en responsgrupp, typ tidtagare, ordförande och sekreterare, kan också göra eleverna mer intresserade. (Hansen & Liu, 2003; Nottingham & Nottingham, 2017.)

Gör ett första utkast. I samband med att eleverna påbörjar arbetsprocessen och gör en första plan för arbetet, kan det vara värt att även träna på kamratrespons. Läraren kan exemplifiera ett arbete och visa hur kommentarer från kamrater kan hjälpa med att komma vidare i arbetet. Med utgång i detta kan elever arbeta tillsammans för att kommentera ett arbete, och man kan i klassen diskutera olika sätt att utvärdera. En uppgift som hör till handledaren i det här skedet är att utrusta elever med språkliga färdigheter. Istället för att säga att åt någon att de gjort kan man

till exempel be personen utveckla ett svar för vad de tänkt. Detta kan man öva på med eleverna genom att tillsammans fundera över hur man kan säga åt någon att man inte förstår vad de menar, hur man kan uttrycka något mer artigt eller vilka uttryck som passar bäst att använda i klassrummet. (Hansen & Liu, 2003; Nottingham & Nottingham, 2017.)

Under:

Instruera kamratgranskning och självgranskning. Det finns många sätt för hur man kan jobba med kamratrespons. Muntligt, skriftligt eller dator-förmedlat till exempel. Genom att testa olika varianter kan man behålla elevernas intressenivå och deltagande. I början av exempelvis en skrivuppgift kunde eleverna hjälpas åt att hitta på möjliga rubriker. Utifrån detta kan läraren uppmuntra eleverna att göra en lista av rubrikerna och använda kamratrespons för att diskutera relevans, svårighetsgrad och tillgång till resurser. För att utnyttja tiden kan kamratrespons användas aktivt genom hela arbetsprocessen och kan även med fördel kopplas till annan klassrumsaktivitet. Detta kommer även att ge stöd i elevernas fortsatta respons till varandra, som blir mer kvalitativ om de fått se varandras processer redan från början. (Hansen & Liu, 2003; Nottingham & Nottingham, 2017.) För att förbättra kvalitén på kamratrespons finns olika redskap att använda sig av. Genom undersökning har bland andra Smith (2017, s. 184) tagit fram en kollaborativ modell. I grupper om 3–4 fick eleverna under lektionstid ge feedback på varandras arbeten med lite översikt av läraren. För att undvika individuellt arbete, tilldelades varje elevgrupp endast en penna som skulle delas bland eleverna. Trots att de var av olika åsikter, ombads de enas om varje notering innan den skrevs ner. Genom att kräva diskussion innan responsen registreras, utjämnar man inte enbart kvalitén utan höjer den också. (Smith, 2017.) Vid behov kunde läraren ta rollen som elev i någon aktivitet och sitta med i varje grupp en liten tid, för att påminna om uppgiften och stödja aktiviteten (Hansen & Liu, 2003).

Ge tid att bearbeta. Efter att eleverna tagit emot kamratrespons av varandra behövs också en stund att granska sitt eget arbete och utgående från den respons eleven fått, svara på frågorna: Vad är det jag försöker lära mig? Vilka framsteg har jag gjort hittills? Vad ska jag göra härnäst? (Hjort & Furehed, 2016; Nottingham & Nottingham, 2017.) När det är gjort behöver eleverna få tid att bearbeta uppgiften. Om man tar emot respons på något man inte ännu kan, men inte får möjlighet att utveckla detta, finns risken att responsen tas emot som kritik och bryter ner självförtroendet mer än den utvecklar lärandet. Detta kan till och med leda till att man anstränger sig mindre, sätter lägre mål för sig själv eller helt enkelt struntar i informationen. (Holm & Widén, 2017; Philippakos, 2017; Wiliam, 2013.) Här kan läraren uppmuntra eleverna

att väga betydelsen av de olika kommentarerna för att bestämma vad de tar fasta på (Hansen & Liu, 2003).

Komplettera med respons från läraren. För eleverna är det mer fördelaktigt om lärarens kommentarer inte ges samtidigt som kamratresponsen, eftersom den tenderar ta högsta fokus. Vilket innebär att kamratresponsens betydelse minskar. För att effektivera lärandet är det därför bra att låta eleverna uppdatera sina uppgifter baserat på kamratrespons innan läraren ger sina kommentarer. Om målsättningen är att eleverna ska bli självständiga i sitt lärande, är det av betydelse att lämna vissa delar helt och hållet åt dem själva. Då lär de sig att argumentera för sina egna val. (Hansen & Liu, 2003; Nottingham & Nottingham, 2017.)

Efter:

Avsluta. När det är dags att avsluta ett arbetsområde är det på sin plats att diskutera och utvärdera det lärda men även kamratrespons aktiviteten. För att göra detta kunde man omorganisera kamratresponsgrupperna för att se på varandras slutgiltiga arbete. Eleverna kunde lista sina kommentarer på ett papper och sedan göra en notering om de kommer att ändra på något, baserat på varje kommentar och i så fall varför. (Hansen & Liu, 2003.)

Sätt betyg.* Det sista steget har en stjärnmarkering eftersom Nottingham och Nottingham (2017, s. 198) vill notera att betygsättning är valbart i den formativa läroprocessen.

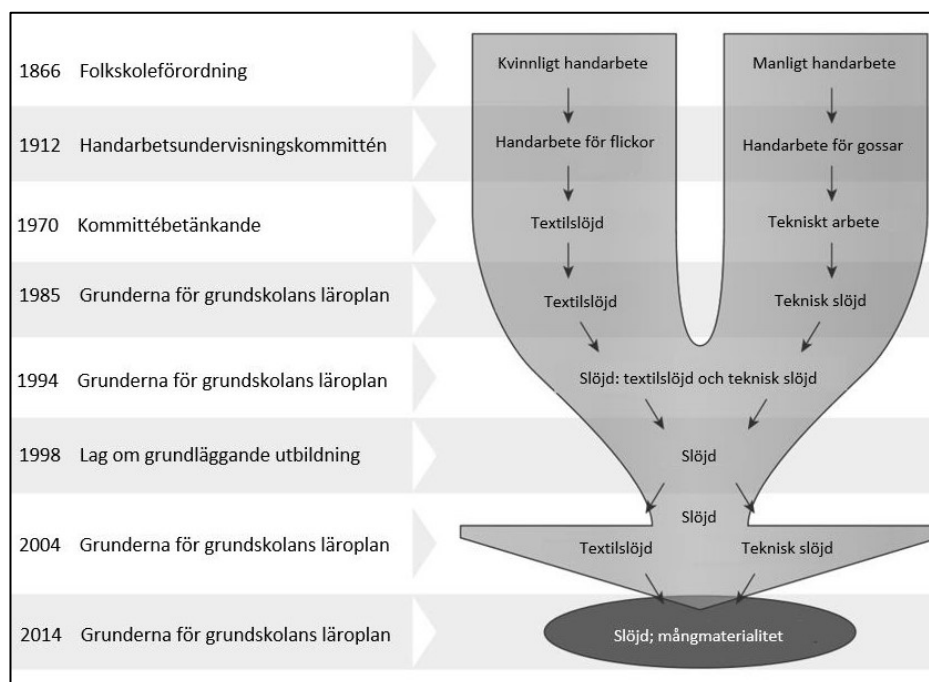
Sammanfattningsvis ger Nottingham och Nottingham (2017, s. 200) några konkreta råd för att jobba smartare med kamratrespons: Bedöm delar av lärande resan, inte bara slutresultatet. Ge mer muntlig respons och dra ner på den skriftliga, så frigörs mer tid. Se till att eleverna själva får tid att utvärdera sitt lärande, med hjälp av kriterier de förstår. Dra ner på antalet tillfällen då du som lärare ger respons, men se till att den då är av god kvalitet. Om läraren följer de olika stegen för tillämpning av respons kan man dra ner på den egna responsfrekvensen, och ändå säkra att responsen effektivitet stärks. Det är bra för alla inblandade när eleverna lär sig att tillämpa kamratrespons. (Nottingham & Nottingham, 2017.)

3 Slöjd och kamratrespons

Det finns inte mycket tidigare forskning om kamratrespons inom slöjden, däremot går det bra att applicera teorier från den forskning jag beskrivit i föregående kapitel även på slöjdämnet. Eftersom avhandlingens fokus är att se på kamratrespons specifikt för slöjdämnet inleds detta kapitel med en kortfattad presentation av slöjdens historia. Efter det beskrivs en del av slöjdämnets uppdrag, slöjdämnets lärodimensioner och kamratrespons i slöjden. Slutligen sammanfattas detta kapitel med beskrivning av tio kamratresponsmetoder som direkt går att applicera på olika skeden av slöjdundervisningen.

3.1 Slöjdens historia

Ordet *slöjd* är en benämning för alla nivåer av undervisning i slöjdämnet, men kan också innebära slöjdarbete i hemmet, professionellt hantverkande eller konstslöjd (Lindfors, 1995). Det svenska ordet härstammar från 1300-talets svenska ord; *slöghp*, som står för skicklighet, slughet, flitighet, kunnighet, klokhet och *slögher*, som innebär egenskapen att vara händig, flink, hantverksskicklig, konstfärdig, förfaren, fyndig och påhittig (Svenska Akademien, 2020). Slöjdens utveckling i den finländska skolan kan avläsas från Lepistö och Lindfors (2015, s. 5) figur.



Figur 1. Skolslöjdens utveckling (bearbetad efter Lepistö & Lindfors, 2015, s. 5).

Sedan det finländska skolsystemet grundades 1866 har slöjd varit ett obligatoriskt ämne för alla elever (Porko-Hudd m.fl, 2018; Pöllänen, 2009). Till en början fanns slöjden med i läroplan till stor del av praktiska orsaker. Det var både viktigt och värderat att man kunde använda verktyg och tillverka artefakter för det vardagliga livet. Efter industrialiseringen var slöjdundervisningen rotad i att lära sig färdigheter som ansågs viktiga för landets industri. I dagens teknologiskt avancerade urbana samhälle varierar motiven för slöjd och innehållet behöver hitta nya former, men fortfarande är det grundläggande för den mänskliga aktiviteten att kunna tillverka för hand.

Slöjdämnet har under olika perioder varit uppdelat i olika inriktning för flickor och pojkar, men sedan 2004 har det varit ett obligatoriskt kombinerat ämne för alla elever som innefattar både textil- och teknisk slöjd. (Porko-Hudd m.fl, 2018; Pöllänen, 2009). Sedan 2014 ligger fokus i slöjdundervisningen på att eleverna ska lära sig gå igenom en hel slöjdprocess. De ska få uttrycka sig genom olika material genom att skapa för hand och formge med hjälp av olika teknologiska metoder. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 146.)

Lindström (2008, s. 57) menar att orsaken till att slöjdens roll i skolan på senare tid har blivit ifrågasatt kan bero på att det allmänt taget råder en stor osäkerhet kring vad de estetiska läroprocesserna egentligen är. När det kommer till synen på konst och kultur för barn är uppfattningen ibland präglad av tanken om att konst enbart finns till i dekorativt syfte och att kreativiteten är en spontan process. Lindström (2008, s. 60) understryker att en skola som vill utbilda och utveckla på ett allsidigt och harmoniskt sätt behöver ge utrymme för olika formspråk. Genom slöjdämnet ges eleverna möjlighet att lära sig bland annat risktagande, visuell föreställningsförmåga och tålmod. (Lindström, 2008.) Här efter följer en beskrivning av slöjdämnets uppdrag och den holistiska slöjdundervisning som bedrivs i den finländska grundskolan idag.

3.2 Slöjdämnets uppdrag

Det finns många fördelar och mycket potential för utveckling och lärande genom slöjdämnet. Yliveronen (2014, s. 9) noterar det fina med skapandet i slöjd, och säger att även produkter som är resultat av ett barns fria innovation kan inkludera bastekniker och korrekt applicerade arbetsmetoder. Trots detta finns också utmaningar i en slöjdundervisning som strävar efter helhetsmässig slöjdprocess och pedagogisk innovation. Det kan vara en utmaning för lärare att skapa en lektionsuppbyggnad som ger eleverna tid att utveckla idéer, design och användbara

produkter av god kvalitet. Här finns ett ökat behov av att ta i bruk handledningsmetoder som kan stödja elevernas självständiga slöjdande. Porko-Hudd m.fl. (2018, s. 26) menar att det därmed också finns ett behov av att utveckla och praktisera pedagogiska modeller. Kamratrespons kan räknas till en av dessa.

Enligt Glgu 2014 ligger slöjdens betydelse "i den långsiktiga och innovativa arbetsprocessen samt i upplevelser som ger tillfredsställelse och stärker självkänslan." Slöjdämnet ger även eleverna möjlighet att uttrycka sig multimodalt och tränar många finmotoriska färdigheter. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 147; 270.) Pöllänen (2009, s. 253) håller med detta och understryker att arbeta med händerna främjar en bred inlärning genom att stärka koncentration, självförtroende, tålamod och medvetenhet. Undersökningar har också visat att elever i åk 8–9 som valt slöjd som tillval, i genomsnitt presterar signifikant bättre än andra elever inom övriga ämnen (Hilmola & Lindfors, 2017; Porko-Hudd m.fl, 2018).

Beroende på vilken årskurs det handlar om har slöjdämnet olika fostrande uppdrag, men övergripande för alla årskurser är att eleverna ska kunna behärska en hel slöjdprocess. Glgu 2014 presenterar slöjdprocessens sex delar som; innovation, planering, prövning, tillverkning, tillämpning, dokumentering och bedömning (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 271). En holistisk slöjdprocess innebär att en elev, enskilt eller med tillsammans med andra, agerar aktivt genom alla skeden i processen, från tanke till handling. Den slöjdande eleven ska vara involverad i idéstadiet, designen, tillverkningen och utvärderingen av resultatet och processen. Målsättningen är att de olika stadierna ska stimulera eleven kognitivt, sensomotoriskt, emotionellt och socialt. En slöjdprocess innefattar alla dessa delar och processen blir partiell om någon del uteblir. (Ihatsu, 2002; Porko-Hudd m.fl, 2018; Pöllänen, 2009.)

Ett annat mål som betonas inom slöjden i grundskolan är att eleverna ska arbeta ur ett hållbarhetsperspektiv. Detta kan fungera som ett verktyg för design samtidigt som det lär elever att betrakta produkterna meningsfullt, etiskt och ur ett hållbarhetstänk. I Glgu 2014 betonas inte enbart designen utan även elevens känsla för ansvar och hängivelse till processen, samt utvärdering av genomförd process (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 270). Att samarbeta och ta del av någon annans åsikt, genom utvärdering och respons, erbjuder en värdefull guidning för att uttrycka sig själv eftersom andra kan se saker från ett annat håll och på ett nytt sätt. För bästa förutsättningen för lärande i grupp och av varandra i slöjdämnet behöver läraren hålla extra uppmärksamhet på att skapa en öppen och stödjande atmosfär (Pöllänen, 2009). Till näst

beskrivs närmare de olika stadierna i slöjdprocessen och hur kamratrespons kan appliceras på dessa.

3.3 Kamratrespons genom slöjdprocessen

För att utveckla kreativitet är det väsentligt att hitta vägar att utnyttja sina styrkor och jobba kring sina svagheter (Pöllänen, 2009). Detta kan kamratrespons i slöjddämnet hjälpa eleverna med. Vid första anblicken kan det verka som att respons i produktskapande situationer enbart handlar om utseende, men vid en närmare anblick handlar det mest om elevens egen utveckling. Om läraren som handledare kan hålla detta i minnet kan kamratrespons med fördel appliceras på de olika faserna i slöjdprocessen. Den holistiska slöjdprocessen strävar efter att ta slöjddandet från enkel mekanisk imitation till en mer reflektiv verksamhet. Att ge utrymme för kamratrespons stöder detta mål med den holistiska slöjdprocessen, eftersom det ger eleverna mer utrymme att reflektera över sin verksamhet genom de olika stadierna. Som handledare består då uppgifterna av att ge förklaringar, råd, rätta till fel, ställa frågor, ge modell för kunskap, färdighet och arbetsprocess. (Pöllänen, 2009.)

Pöllänen (2009, s. 251) beskriver den holistiska slöjdprocessens genom fyra olika faser: idé, design, realisation och bedömning. Processen börjar med att komma på idéer för vad som ska tillverkas. Lärarens roll som handledare i detta skede är att aktivera elever med en meningsfull uppgift eller ett tema som kan styra deras motivation. Som nybörjare behöver elever få en uppfattning om vad de ger sig ut på. Här kan bilder, ritningar eller exempel över färdiga arbeten spela en stor roll för att kunna visualisera slutresultatet. Utöver det behöver elever få en känsla för tekniken, materialen och verktygen som behövs för att slöjda. Sedan kan idéerna experimenteras med genom modeller och prototyper. (Pöllänen, 2009.)

Nästa fas är designfasen, där idén formas. Målet är förutom att produkten ska vara estetiskt tillfredsställande och välfungerande, att den är tillverkad i enlighet med elevernas förmåga, tillgängliga tid, material, verktyg och kostnader. I denna fas behöver elever bidrag av stimulerande råd och vägledande respons. (Pöllänen, 2009.) Att lägga upp begränsningar och ge riktlinjer är viktigt i början av designprocessen, eftersom det skapar en känsla av trygghet och ger elever energi åt den kreativa processen. Att uppmuntra föreställningsförmågan är också viktigt eftersom den kan hjälpa vid problemlösningssituationer under processens gång. (Pöllänen, 2009; Seitamaa-Hakkarainen, 2000.) Designprocessen är trots allt icke linjär och på så sätt tidskrävande, därför uppfattas den ofta som en utmaning för många lärare att planera.

Den tredje fasen handlar om att elever realiserar sin design. Många elever ser enbart denna fas som den verkliga tillverkningen av en produkt, ett faktum som gör att de andra faserna kräver extra mycket tålamod av eleverna och kreativitet av läraren. Den sista fasen är bedömningsfasen, där det gäller att utvärdera det tillverkade. Här består de centrala delarna av visualisering, artikulation och reflektion. Det kan vara bra att ha sketcher och noteringar sparade som stöd för reflektionen. (Pöllänen, 2009.) Genom varenda fas av slöjdprocessen har läraren möjlighet att ta med inslag av kamratrespons. För läraren som handledare gäller det att försöka guida elever från praktisk reflektion till en medvetenhet kring det egna lärandet. För detta behövs flera möjligheter att praktisera för att utvecklas. Det är viktigt att eleverna aktiveras för att de ska få en känsla av ägandeskap och därmed känna sig uppmuntrade, något som kamratrespons kan bidra med. (Pöllänen, 2009.) Under följande rubrik presenteras förslag på kamratresponsmetoder att använda i slöjddämnet under de olika faserna av slöjdprocessen.

3.4 Metoder för kamratrespons i slöjddämnet

Baserat på Holm och Widéns (2017) guide för slöjd och teori om kamratrespons av Hattie och Clarke (2019) samt Hjort och Furenhed (2017) har jag tagit fram tio förslag på kamratresponsmetoder att använda i slöjddämnet. Här presenterar jag dem i form av olika figurer och ger en rekommendation för inom vilken fas av slöjdprocessen de kan användas. Följande fem kamratresponsmetoder passar att använda i *början* av ett nytt arbetsområde eller under idé- och designfasen av slöjdprocessen.

RITA OCH FÖRKLARA

Låt eleverna i början av sitt projekt rita upp en plan för hur de vill att deras slöjdprodukt ska bli. Dela in eleverna parvis och låt dem förklara för varandra vad de ritat och hur de tänker gå tillväga när de tillverkar produkten. Samtidigt får eleverna öva på att utveckla sitt resonemang kring vilka val de gjort. Här kan påbörjade meningar finnas till stöd på tavlan.

Till exempel: därför att... så att... det leder till... genom att... på grund av... det visar... eftersom... anledningen till... sedan... min tanke... jag tyckte...

Eleven som lyssnar får i uppdrag att ställa utmanande frågor åt eleven som berättar. Sedan byter eleverna roller.

Figur 2. Rita och förklara (bearbetad efter Stevens & Bloomberg, refererad i Hattie & Clarke, 2019, s. 143).

GE EXEMPEL

Ta fram ett tidigare eller fiktivt elevexempel på en produkt och låt eleverna parvis eller i grupp analysera det. Genom detta får eleverna i ett tidigt skede en större uppfattning om kravnivåerna på uppgiften och kan lättare koppla dem till sitt eget arbete. Denna metod bör genomföras i ett relativt tidigt skede så eleverna har chans att applicera vad de lär sig på sitt eget slöjdande.

Dela in eleverna i par eller grupper och dela ut slöjdföremål eller bilder på slöjdföremål att analysera. Eleverna kan som stöd få en matris med kriterier för bedömningen, alternativt att dessa skrivs upp på tavlan. Analys av en fågelholk kunde till exempel se ut så här:

<i>Enkelt:</i>	<i>Relativt välgjort:</i>	<i>Välgjort:</i>
Inte så noga	Ganska noga	Noga
Sidorna har glipor	Flera sidor passar men inte alla	Alla sidor passar
Inte sågat/slipat om	Sågat/slipat om mer	Sågat om och slipat om tills det passar
Inte mätt så bra	Mätt mer noggrant	Mätt rätt från början eller börjat om när det blivit fel
Inte slipat så bra	Fixat till vissa spikar	Fixat till förborring och spikar som blivit fel

Be eleverna kryssa för kriterierna i matrisen och baserat på den komma fram till vilken nivå av tillverkning slöjdföremålet ligger på. Denna responsmetod kan också göras som läxa. Då kunde eleverna ta ett foto på klasskompisens slöjdföremål och hemma göra analysen av vilken nivå av tillverkning det rör sig om, samt ge tips på fortsatt arbete.

Figur 3. Ge exempel (bearbetad efter Holm & Widén, 2017, s. 27).

INTERVJU

Dela in eleverna i grupper på fyra eller fem personer. För att eleverna inte ska hamna med dem de oftast arbetar med kan man dela ut en siffra åt varje elev för att blanda grupperna. Oftast blir arbetsklimatet även bättre om läraren delar grupperna och ger tydliga instruktioner för vad uppgiften innebär. Inom grupperna bildas par, där eleverna först intervjuar varandra med hjälp av frågor som läraren skrivit på tavlan eller delat ut. När båda intervjuat varandra och antecknat svaren återberättar de den andres svar i gruppen de sitter. Läraren kan gå runt och stödja diskussionerna kring tillverkningen av produkterna. När diskussionerna avslutats kan läraren be eleverna ge sina bästa tips kring uppgiften och sammanfatta dessa på tavlan.

Om det är en liten klass kan denna övning göras parvis, så att eleverna intervjuar den de är bredvid i t.ex. 2 min/person. Sedan presenterar de varandras svar inför hela klassen.

Exempel på frågor i början av en uppgift:	Exempel på frågor i slutet av en uppgift:
<i>Vad vill du göra?</i>	<i>Vad var svårt och vad var lätt?</i>
<i>Hur ska det se ut?</i>	<i>Hur kom du på idén?</i>
<i>Vad har du inspirerats av?</i>	<i>Vad vill du med din produkt?</i>
<i>Vilka material ska du använda?</i>	<i>Var fick du inspiration ifrån?</i>
<i>Vilka tekniker ska du använda?</i>	<i>Vilka material och verktyg har du använt?</i>
<i>Hur ser din tidsplan ut?</i>	

Figur 4. Intervju (bearbetad efter Holm & Widén, 2017, s. 21).

RESPONSSTEGEN

Det här är en enkel metod som består av fyra steg. Eleverna kan följa dessa när de ger kamratrespons åt varandra. Läraren kan inleda, avbryta eller avsluta slöjdlektionen med denna uppgift, huvudsaken är att det sker under perioden eleverna håller på att arbeta med ett arbetsområde så att möjlighet till utveckling finns. Ett sätt att arbeta med responsstegen kan vara att bestämma en viss tid för varje steg, tex. fem minuter, innan eleverna går vidare till nästa steg.

1. Ställ klagörande frågor som skapar förståelse för hur kamraten tänkt kring uppgiften. Till exempel: vad ska det bli, vad ska det användas till, vem ska använda det, vilka material använder du vilka tekniker använder du?
2. Lyft sedan fram styrkor med arbetet. Låt eleverna kommentera sådant som de tycker om med varandras arbeten betona vikten av att börja med något positivt.
3. Lyft fram farhågor genom uttryck som: "En sak jag funderade över..." Med avsikten att stötta klasskamraten för att arbetet ska bli så bra som möjligt får eleverna sedan ställa frågor kring det som ännu är oklart med arbetet. Detta underlättas av att det handlar om produkter som eleven fortfarande håller på med.
4. Utifrån styrkorna och farhågorna som identifierats, ger eleven sedan förslag på något som kunde förbättras. Det bör betonas att detta förslag kan väljas att följas eller inte.

Figur 5. Responsstegen (bearbetad efter Perkins, refererad i Hjort och Furenhed, 2017, s. 215).

BIKUPOR

För att få eleverna att processa det läraren säger under en genomgång, kan man starta så kallade "bikupor" genom att ställa en utmanande fråga och be eleverna diskutera detta i en minut med den de sitter bredvid. Detta kan till exempel aktivera elevernas tänkande kring tillverkningen. Fördelaktigt kan läraren säga en kortare tid t.ex. 30 sek, även om det i verkligheten tar två minuter.

Exempel påståenden:

"Jag tror att den här väskan kommer att gå sönder om man bär tungt i den, varför då?
Vilka tekniker har använts för att tillverka den här kistan? Prata med den som sitter bredvid dig. Ni får trettio sekunder på er!"

Figur 6. Bikupor (bearbetad efter Holm & Widén, 2017, s. 24).

Följande fyra kamratresponsmetoder passar bra att applicera under *realisationsfasen* av slöjdprocessen. De kan inleda, avsluta eller genomföras mitt under en slöjdlektion.

TVÅ STJÄRNOR OCH EN ÖNSKAN

Denna metod går ut på att eleverna berättar åt varandra om två styrkor med den andres arbete och en sak som kan utvecklas. För att detta ska bli kvalitativt och utveckla lärandet är det viktigt att läraren pratar med eleverna om *hur* man ger respons. Det görs till exempel genom att skriva upp förslag på startmeningar, ord och begrepp på tavlan. Dessa kan finnas som stöd vid responsituationen. Låt eleverna ge förslag på ord och meningar och fyll sedan på med de som är bra. Exempelvis:

STJÄRNOR:

Jag ser att du har tänkt på ...
 I din skiss ser jag ...
 Det som gör din produkt välgjord är ...
 Din produkt verkar genomtänkt eftersom ...

ÖNSKNINGAR:

Jag undrar ...
 Jag saknar ...
 Du kunde utveckla ...
 Det här var oklart ...
 När du fortsätter kan det vara bra att tänka på ...

Figur 7. Två stjärnor och en önskan (Holm & Widén, 2017, s. 20).

TIME OUT

Bryt av aktiviteten mitt under en lektion och be eleverna att stanna upp. Dela upp dem i par som de står i slöjdsalen och låt dem berätta för varandra vad de gör och hur de ska fortsätta. Eleverna kan tilläggsvi ge varandra respons på två saker de uppfattat som positiva och en sak de ger förslag på utveckling för. Att eleverna stannar upp och får identifiera vad de håller på med och hur de ska ta nästa steg hjälper dem att tillsammans identifiera fallgropar i arbetet. Speciellt i friare slöjduppgifter blir detta extra viktigt.

Stödfrågor: "Vad ska jag sluta göra, vad ska jag börja göra, vad ska jag fortsätta göra?"

Figur 8. Time out (bearbetad efter Hjort & Furenhed, 2017, s. 209; Holm & Widén, 2017, s. 21).

MARKERA UTAN ATT FÖRKLARA VARFÖR

Låt eleverna se på varandras arbeten parvis, dela ut tre postlappar. Be eleverna markera dem på olika platser eller skriva ner vad de syftar på, t.ex. "dragkedjan", utan att förklara varför. Uppgiften blir sedan för eleven, vars arbete kommenterats, att försöka klura vad det är som ska göras på arbetet. Eleven får sedan kontrollera och diskutera detta med kamraten som lagt ut lapparna.

Alternativt övning till detta är att eleverna bara säger åt varandra, t.ex. "Det finns två fel, vilka tror du att de är?"

Figur 9. Markera utan att förklara varför (bearbetad efter Hjort & Furenhed, 2017, s. 201).

ÖVA I PAR

Denna metod går ut på att eleverna få öva i par och ge respons åt varandra. Genom detta får eleverna möjlighet att lära sig på två sätt, dels genom att själva testa på och dels genom att på avstånd få analysera hur det ska gå till. En lektion kunde exempelvis starta med att gå igenom hur man sågar av en bräda genom att rita ett rätvinkligt streck med vinkelhake. Sedan får eleverna parvis öva på att såga av en 9 cm bit vid snickarbänken. Ofta är eleverna så ivriga på ett nytt moment eller en ny produkt att de inte finns utrymme för att reflektera kring hur arbetet ska göras. Läraren kan skriva upp på tavlan vad eleverna ska titta på och ge respons utifrån åt varandra,. Till exempel:

- *Kollade eleven att änden var vinkelrät innan längden på biten mättes upp?*
- *Användes vinkelhaken rätt så att måttet stämmer?*
- *Ritades även lodräta streck på kortändan av brädan för att snittet ska bli lodrätt?*
- *Hur står eleven vid sågningen?*
- *Lutar sågen mot något håll?*

Figur 10. Öva i par (bearbetad efter Holm & Widén, 2017, s. 22).

Flera av dessa kamratresponsmetoder kan användas vid formativ bedömning under slöjdprocessens gång. För att eleverna ska ha möjlighet att utveckla sitt arbete efter responsen är det till fördel om den inte ges helt och hållet i slutet av avslutat arbetsområde. Den sista metoden kan användas i början av ett arbetsområde, men även som reflektion i slutet av ett arbetsområde.

DETEKTIVEN

Den här metoden kan genomföras efter att ett område avslutats. Eleverna delas upp i mindre grupper och får se på de färdiga produkterna, en i taget. Uppgiften är att gissa vad det föreställer, vad tanken bakom produkten är, vilka tekniker den är tillverkad med, vilka material som använts, hur länge det tagit och så vidare. En slöjdgrupp kan också titta på föremål från en annan för att inte veta lika mycket om produkterna innan. Övningen passar särskilt bra om produkten eftersträvar ett specifikt uttryck. Då kan förmågan att tolka slöjdföremåls kulturella och estetiska uttryck övas på detta sätt. Många gånger är det enklare för elever att göra en objektiv tolkning om de inte vet så mycket om föremålet innan, eller vem som gjort det.

Övningen kan också användas i början av ett nytt område. Då får eleverna se på tidigare elevarbeten som de tillsammans ska analysera. I grupp får de försöka lösa "gåtan" genom att svara på frågor som läraren skrivit på tavlan. Elevernas svar används till diskussion kring det nya projektet.

Exempelfrågor:

Hur är slöjdföremålet tillverkat?

I vilken ordning är det gjort?

Vilka verktyg har använts?

Vad var uppgiften?

Hur många lektioner har det tagit?

Figur 11. Detektiven (bearbetad efter Holm & Widén, 2017, s. 23).

4 Metod

Metodkapitlet inleds med en precisering av studiens syfte och forskningsfrågor. Efter det beskrivs forskningsansats, val av respondenter och datainsamlingsmetod. Därpå följer en beskrivning av hur studien genomförts och hur det insamlade data bearbetats och analyserats. Slutligen diskuterar jag på vilket sätt jag tagit reliabilitet, validitet och de etiska aspekterna i beaktande i studiens genomförande.

4.1 Precisering av syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med studien är att få en förståelse för lärares uppfattning av kamratrespons i slöjdämnet. Mer specifikt är syftet att undersöka lärares upplevelser kring användning av kamratrespons i slöjdämnet och deras egen roll som handledare av denna. Utgående från syftet och tidigare forskning inom ämnet har tre forskningsfrågor formulerats:

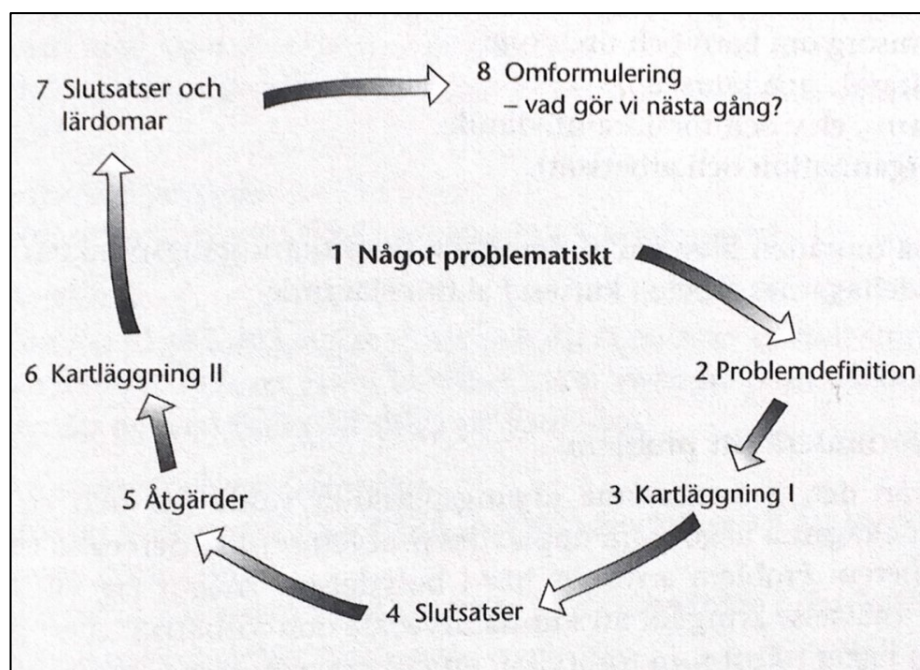
1. Vilka upplevelser har lärare om fördelar med kamratrespons i slöjdämnet?
2. Vilka upplevelser har lärare om utmaningar med kamratrespons i slöjdämnet?
3. Vilka uppgifter upplever lärare att de har i rollen som handledare av kamratrespons i slöjdämnet?

4.2 Aktionsforskning som ansats

Efter att studiens syfte klargjorts kan man välja vilken forskningsansats som ska användas. Detta görs genom att se på vilken typ av studie det handlar om och vilken information man är ute efter. När studiens huvudsakliga intresse är att undersöka hur människor uppfattar och upplever sin värld, benämns den kvalitativ. Till skillnad från den kvantitativa forskningen som söker antal och statistik, handlar ett kvalitativt perspektiv mer om att uppnå insikt. (Bell, 2011.) I relation till det syfte som formulerats har jag i denna studie valt att använda aktionsforskning som ansats. Aktionsforskning passar som tillvägagångssätt när forskningen kräver specifik kunskap i samband med en specifik utmaning i ett specifikt sammanhang eller när man vill applicera ett nytt perspektiv på ett nuvarande system. (Bell, 2011; Cohen & Manion, 1994.) McNiff och Whitehead (2011, s. 8–9) definierar aktionsforskning som en form av utredning där varje praktiker, inom vilket område det än handlar om, välkomnas att se närmare på och utvärdera det egna yrket. Målet med aktionsforskning är att kunna dra slutsatser

kring vad som rekommenderas för att uppnå god praxis. Utifrån det kan man ta itu med eventuella problem eller förbättra verksamheten i sammanhanget eller med de personer som ingår i sammanhanget. Detta kan göras till exempel genom att förändra de sätt och riktlinjer som styr handlingarna. (Bell, 2011; Denscombe, 2016.) Aktionsforskning utförs, ibland med hjälp utifrån, av praktiker som själva observerat ett behov av förändring eller förbättring. Att forskaren och praktikern har ett nära samarbete möjliggör att forskningen direkt tillämpas på verksamheten och kan bidra till önskvärda förändringar. (Bell, 2011; Stukát, 2011.)

En annan benämning för aktionsforskning är aktionslärande, vilket syftar på att lärandet är kopplat till handling. En förutsättning för aktionslärande är att det genomförs tillsammans med andra men samtidigt innebär en utveckling av den egna verksamheten eller yrkeskompetensen. (Söderström, 2004.) Tiller (refererad i Söderström, 2004, s. 96) menar att det handlar om ett nyfiskt förhållningssätt till de utmaningar som möter en i vardagen där man frågar sig själv vad det finns att upptäcka som man ännu inte förstår. Aktionslärande går alltså ut på att lära sig av och i sitt vardagsarbete med utgångspunkt i det egna behovet att förändra, förbättra eller fördjupa. Söderström (2004, s. 105) betonar att de "problem" man vill utveckla genom aktionsforskningen inte enbart handlar om något negativt utan bör definieras som något man vill öka sin förståelse av. I min avhandling betraktar jag aktionslärande och aktionsforskning som samma sak.



Figur 12. Modell för aktionslärande (Söderström, 2004, s. 97).

Till skillnad från en forskningsmetod som har en tydlig början och ett tydligt slut blir aktionsforskningen aldrig en sluten cirkel. Den illustreras bättre som en spiral, där varje varv motsvarar en aktionsforskning och ett nytt steg för lärandet. Söderström (2004, s. 98) formulerar vad som ingår under ett varv av aktionslärande och menar att det börjar i den stund någon upplever något problematiskt i yrkeslivet och definierar ett behov av utveckling. Det andra inledande steget handlar om att försöka formulera problemområdet och göra en fokuserad avgränsning av vad det är man vill utveckla. Efter det behöver man göra en kartläggning för att undersöka och försöka beskriva nuläget eller utgångsläget av situationen. Den första kartläggningen används sedan för att dra slutsatser kring läget och för att efter det kunna formulera åtgärder, som genomförs i det femte steget. När åtgärderna testats görs en andra kartläggning av läget för att se hur problemområdet utvecklats. I det sjunde steget sammanfattas aktionslärandet med en diskussion kring de slutsatser och lärdomar man kan konstatera. Slutligen påbörjas en omformulering av problemområdet. Där funderar man på hur det specifika området ytterligare kunde utvecklas och vad som kan göras i nästa varv av aktionslärande. (Söderström, 2004.) Den här forskningens genomförande baserar sig på en liknande modell som Söderström (2004, s. 97) beskriver. Hur modellen applicerats på denna forskning och genomförts beskriver jag senare i kapitlet.

4.3 Val av datainsamlingsmetod

Utgående från vad man vill ha reda på kan forskaren bestämma den datainsamlingsmetod eller de datainsamlingsmetoder som passar bäst för forskningens syfte. (Bell, 2011.) Inom aktionsforskning behöver man inte välja någon särskild teknik för att samla in data, men ofta bygger man på någon form av intervju och deltagande observation (Stukát, 2011). Eftersom syftet med min forskning är att undersöka lärares upplevelser av att använda kamratrespons i slöjdämnet, har jag valt att använda mig av tre kombinerade tillvägagångssätt för datainsamling: gruppintervju, enskild intervju och observation. Här följer en närmare beskrivning av de olika metoderna.

Inledningsvis har jag valt att genomföra en gruppintervju med de lärare som deltar i aktionsforskningen för att diskutera det aktuella temat, få en förståelse av deras förhandsuppfattningar och kunna kartlägga de nuvarande upplevelserna av kamratrespons i slöjdämnet. Fördelen med att använda sig av gruppintervju istället för exempelvis

enkätinsamling är dess flexibilitet. Här finns möjlighet för intervjuaren att ställa följdfrågor som gör att svaren kan utvecklas och fördjupas. Vid intervju kan man även få information om sådant som inte avslöjas i skrift, genom till exempel tonfall, mimik och pauser. (Bell, 2011.) Nackdelen med att använda intervju som metod är att den är ganska tidskrävande. I mindre arbeten, som en magistersavhandling, hinner man därför inte med så många intervjuer, vilket i sin tur kan riskera skevhet i undersökningen. Gruppintervjuer består ofta av deltagare med liknande erfarenheter och är användbara när man är intresserad av att veta människors tankar kring en viss frågeställning, varför något är på ett visst sätt och vad dessa tankar grundar sig på (Bell, 2011; Laws, 2003). I den här avhandlingen handlar det om tankar kring kamratrespons i slöjdämnet. Jag har valt ett ostrukturerat förhållningssätt vid intervjutillfället, vilket innebär att jag som forskare i mindre utsträckning fungerat som intervjuare och mer som ledare av samtalet. (Bell, 2011.) Utöver gruppintervjun har jag även använt enskild intervju som datainsamlingsmetod. Till de enskilda intervjuerna räknar jag de kommentarer som jag bitt lärarna ge efter att kamratrespons testats i klassen. Vid dessa tillfällen har jag också fungerat mer som samtalsledare än intervjuare. Avslutningsvis hade jag tänkt hålla en sammanfattande gruppintervju, men eftersom en av respondenterna var frånvarande vid det tillfället, blev även detta tillfälle en enskild intervju. Den frånvarande respondenten lämnade in sina svar på intervjufrågorna i efterhand, via e-post. I denna forskning anser jag att gruppintervjun och de enskilda intervjuerna utgör grunden för att svara på det jag vill ta reda på.

Utöver intervju som datainsamlingsmetod, har jag utfört deltagande observation av kamratrespons i slöjdämnet. När man vill veta huruvida människor verkligen gör det de säger sig göra, eller vill iakttä beteenden, kan observation vara ett användbart redskap. En deltagande observation innebär att forskaren deltar, i detta fall, i klassens vardag och lyssnar, observerar, frågar och försöker förstå vad som händer. Observation kräver en viss förmåga att urskilja vad som faktiskt sker bland allt som uppfattas. Som observatör riskerar man att filtrera det som ses genom egna tolkningar vilket gör att man ibland kan ha helt olika uppfattningar om vad som händer under en lektion. (Bell, 2011.) Med tanke på detta har jag i denna undersökning valt att låta lärarna tillsammans med mig fungera som observatörer av lektionerna, som vi sedan tillsammans kort utvärderat i den enskilda intervjun på rasten efteråt. Detta dels för att få mer information och dels för att se om vi har en liknande uppfattning om det som skedde. I en ostrukturerad observation bekantar sig forskaren med de insamlade data, i detta fall från gruppintervjun, och förväntar sig sedan se en struktur framträda i observationen. Forskaren väntar med att definiera det som träder fram tills hen upptäcker olika mönster i observationen.

Först då identifieras kategorier som kan fortsätta utvecklas. (Bell, 2011; Punch, 1998.) Vid aktionsforskning är det även bra att använda någon form av dokumentation av datainsamlingen, för att kunna se framsteg i arbetet och för att den anses leda till fördjupad kunskap (Söderström, 2004). I denna studie har detta gjorts genom att spela in både gruppintervjun och de enskilda intervjuerna som hållits med lärarna. Dessa har transkriberats och använts vid resultatanalys.

4.4 Avgränsning och val av respondenter

Inom ramen för aktionsforskningens genomförande kontaktades två lärare som jobbar parallellt med slöjdundervisning i en finlandssvensk skola i Österbotten. Dessa lärare valdes via en kontakt de haft till ett projekt vid Åbo Akademi. Denna tillgång var inte enbart värdefull med tanke på smidigheten, utan innebar även en trygghet för mig som forskare, eftersom jag kunde lita på att dessa respondenter kunde bidra med kvalitativ information för undersökningen inom utsatt tid för denna forskning. Hade jag behövt skicka ut e-post till alla skolor i Vasaregionen för att få kontakt med någon som kunde ställa upp, kunde det ha blivit betydligt mer tidskrävande och på samma gång en chansning gällande undersökningens kvalitet. Respondenterna valdes från samma skola för att smidigt kunna hålla gemensamma diskussioner kring insikterna under och genom undersökningen. Observationerna genomfördes i två olika klasser från årskurs 6, vilket enligt mig var önskvärt eftersom äldre elever kan förväntas ha en större trygghet i själva ämnet än elever i yngre årskurser har. Vilket i sin tur kan bidra till en mer omfattande kamratrespons.

Eftersom aktionsforskning är metoden för denna undersökning, fungerade lärarna både som respondenter, observatörer och aktörer av handledning för kamratrespons. Jag som forskare fick även rollen som observatör under genomförandet. Att samarbeta på detta sätt möjliggjorde en kontinuerlig utvärdering av det upplevda i dialog med varandra. Detta kan även innebära att respondenterna blir medvetna om sådant de inte tidigare noterat i sitt eget arbete och att jag som forskare får en bredare förståelse för undersökningen, i och med ett extra par ögon vid varje observationstillfälle.

4.5 Undersökningens genomförande

Genomförandet av denna aktionsforskning baserar sig på Söderströms (2004, s. 97) modell för aktionslärande (se figur 12). I relation till denna modell har jag gjort en egen forskningscykel som bättre beskriver stegen för genomförandet i denna studie. Dessa steg är: 1. Val av intresseområde 2. Avgränsning och definition 3. Utvärdering av utgångsläget 4. Plan för utveckling 5. Prövning av plan 6. Utvärdering av prövad plan 7. Resultat och lärdomar och 8. Utvecklingsförslag.

För mig som forskare innebar det första steget i forskningscykeln att välja intresseområde och läsa in mig på tidigare forskning inom det valda temat. I detta fall handlade mitt eget intresse om att undersöka kamratrespons, mer specifikt i relation till slöjdamnet. Utifrån det valda intresseområdet blev det andra steget i forskningscykeln att avgränsa och definiera temat mer tydligt. Detta gjordes genom formulering av avhandlingens syfte; att undersöka lärares upplevelser av kamratrespons i slöjdamnet. Till avgränsningen hörde också att hitta och kontakta respondenter. De två lärare som visade intresse för att delta i aktionsforskningen fick via e-post ta del av information kring forskningens syfte och planerade upplägg.

I det tredje steget av forskningscykeln valde jag att göra en utvärdering av utgångsläget tillsammans med de två lärare som fungerade som respondenter. Denna utvärdering skedde i form av en gruppintervju och genomfördes för att få en förhandsuppfattning om lärarnas upplevelser av kamratrespons i slöjdamnet. Till detta tillfälle hade jag, baserat på den teori jag läst in mig på, förberett frågor åt respondenterna (se bilaga 1). Inledningsvis berörde dessa bakgrunden till slöjdläraryrket och lärarnas egna upplevelser och erfarenheter kring det. Sedan gick frågorna in på upplevelser av formativ bedömning, kamratrespons och mer specifikt kamratrespons i slöjdamnet. I denna inledande gruppintervju identifierades både fördelar och nackdelar med kamratrespons. Inom aktionsforskning handlar det lika mycket om att hitta den rätta frågan som att hitta det rätta svaret (Rönnerman, 2004). Jag valde att vänta med att lyfta fram mina egna forskningshypoteser kring temat, tills jag fått svar på respondenternas tankar kring det. Efter att gruppintervjun avslutats, presenterade jag i en kort sammanfattning den teori jag läst in mig på kring temat och lyfte även upp kommentarer till sådant de själva nämnt. Gruppintervjun spelades in och transkriberades.

I kombination med inslag från tidigare forskning blev gruppintervjun underlag för det fjärde steget i forskningscykeln. Baserat på de upplevda utmaningar som nämnts under gruppintervjun, gjordes en plan för utveckling av kamratrespons i slöjddämnet. Detta gjordes för att tydliggöra intentionerna för det vi ville undersöka. Båda respondenterna ansåg att ett problemområde inom kamratrespons i slöjdklassen i detta sammanhang var den *sociala aspekten*. De kunde båda peka ut utmaningar med att ge respons i grupper där den sociala tilliten var låg. En annan utmaning som identifierades gällde elevernas *oförståelse av lärandemålen*, och att kunna *arbeta och ge respons* utgående från målbilden, samt att kunna uttrycka sig muntligen. Under slutet av den första gruppintervjun med lärarna delade jag ut ett material med tio kamratresponsmetoder att applicera på slöjdundervisningen. Dessa hade jag sammanställt från olika metodböcker gällande kamratrespons. Jag bad lärarna läsa igenom materialet och välja ut 2–3 metoder till följande vecka. De skulle välja metoder som de själva trodde kunde passa in i lektionsordningen och samtidigt innebar någon form av utveckling. Vid den andra gruppintervjun diskuterade vi de valda responsmetoderna och lade upp en plan för genomförande av denna utveckling.

Det femte steget i forskningscykeln innebar prövning av planen genom att aktivera de utvalda kamratresponsmetoderna under slöjdlektioner. Båda lärarna valde att börja med en metod som kallas “Time Out” (se figur 8) och innebär att eleverna tar paus mitt i lektionen för att ge respons åt varandra, genom att ställa frågor som; Vad håller du på med nu? Vad ska det bli? Vad är ditt nästa steg? Detta moment skulle träna på elevernas kommunikationsförmåga, och för att underlätta detta hade vi lagt upp hypotesen att det skulle hjälpa om frågorna fanns skrivna på tavlan, samt om det fanns förslag på följdfrågor. Följande två lektioner valde respondenterna olika kamratresponsmetoder. Läraren i textilslöjd valde att arbeta med metoden “Detektiven” (se figur 11) som går ut på att eleverna parvis undersöker tillverkade föremål och försöker komma underfund med vilka tekniker, material och redskap som använts, samt hur länge det kan ha tagit. Denna kamratrespons skulle hjälpa eleverna att själva förstå målbilden och att tänka kring vad som behövs för att nå dit. Läraren i teknisk slöjd valde att arbeta med metoden “Bikupor” (se figur 6) som handlar om att eleverna i grupper om 3 ska försöka komma fram till hur en produkt ska tillverkas. Här handlar det mer aktivt om det egna arbetet, genom att se på en modell och försöka lägga upp en plan för att ta sig dit. Båda dessa metoder testades under två liknande lektioner men i olika klasser.

I det sjätte steget i forskningscykeln utvärderades aktiviteten av den prövade planen. Denna utvärdering baserar sig på observation av slöjdlektioner, enskild intervju med läraren efter

lektion och avslutande intervju efter att kamratresponsmetoderna testats under lektionerna. Jag följde själv med som observatör under de sex lektioner som innehöll kamratresponsmetod, och förde en kort intervju i samtalsform efter lektionen. Även dessa korta intervjuer spelades in och transkriberades. Efter att de sex lektionerna hållits och de utvalda metoderna testats hölls en avslutande intervju i form av ett reflekterande samtal. Inför detta hade jag förberett frågor (se bilaga 2) som handlade om upplevelser av användning av kamratrespons i slöjdämnet. Vid detta tillfälle var den ena respondenten tyvärr frånvarande men gav svar på frågorna via e-post, som i efterhand lades till i det transkriberade materialet för slutdiskussionen.

Det sjunde steget i forskningscykeln innebar för mig som forskare dra slutsatser kring undersökningens lärdomar och sammanställa ett resultat. Detta gjordes genom att analysera transkriberingar från det insamlade datamaterialet vid steg tre (utvärdering av utgångsläget) och steg sex (utvärdering av prövad plan). De insamlade data kategoriserades i enlighet med forskningsfrågorna för att sedan sammanfattas i avhandlingens resultatdel. Det åttonde och sista steget i forskningscykeln är ett utvecklingsförslag för fortsatt forskning inom temat. Denna diskussion baserar sig på forskningens resultat, kommentarer från lärarna som fungerade som respondenter i undersökningen och min egen reflektion. Syftet med detta steg är att föra en diskussion kring vad som kunde göras i nästa forskningscykel för att utveckla kamratrespons i slöjdämnet. Detta steg beskrivs närmare i avhandlingens diskussionskapitel.

4.6 Analys av datamaterial

Det insamlade datamaterialet består, förutom mina observationer under sex lektioner, av en gruppintervju på 45 minuter, sex korta individuella intervjuer på 2–10 minuter och en sammanfattande diskussionsintervju på 45 minuter. De transkriberade intervjuerna resulterade i tolv sidor text. Vid analys av data bör forskaren söka efter kategorier eller gemensamma kriterier för att kunna lyfta fram ett resultat. Det kan handla om likheter, skillnader, grupperingar eller mönster. Vid öppna frågor är ett vanligt tillvägagångssätt att skriva ut svaren på separata papper för att överskådligt kunna se om det finns teman som återkommer. (Bell, 2011.) I min analys av datamaterial har jag gjort på liknande sätt och skrivit ut den transkriberade texten på papper. Fejes och Thornberg (2012, s. 127–131) presenterar en fenomenografisk analysmodell, som är användbar för forskare som ämnar studera människors uppfattningar om fenomen. Analysmodellen har sju steg som jag tagit inspiration av i min analys av data även om forskningsansatsen i denna undersökning inte är fenomenografisk.

I det första steget har jag bekantat mig med det insamlade materialet genom att läsa igenom transkriberingen av intervjuerna några gånger. Sedan har jag markerat de mest betydelsefulla uttalandena och klippt ut dessa passager ur styckena. När jag jämfört dem med varandra har tre kategorier trätt fram i enlighet med forskningsfrågorna som beskrivs i början av metodkapitlet: *fördelar*, *utmaningar* och *handledande uppgifter*. De urklippta passagerna har jämförts med varandra och fördelats under dessa rubriker. De uttalandena och observationer som placerats under varje rubrik har ytterligare grupperats i teman och utgör det resultat som framkommit. Dessa har även fått en markering enligt när i undersökningen de skedde. Till den *första fasen* hör uttalanden och observationer som gjordes under kartläggningen och planeringen, och till den *andra fasen* hör uttalanden och observationer som gjordes under genomförandet av kamratresponsmetoderna i klassen, reflektionsdiskussionerna och den avslutande diskussionsintervjun. I det sista, kontrastiva steget, har jag jämfört uttalandena inom de olika kategorierna för att avgöra om de skulle rymmas i fler än en kategori. Enligt Fejes och Thornberg (2012, s. 130) är meningen att en kategori ska vara exklusiv och om uttalanden rymms under flera kategorier behöver man fundera på att slå ihop dessa eller namnge kategorierna annorlunda. Som tillägg till beskrivningen av resultatet har slutligen tabeller gjorts för att tydligare åskådliggöra vad som framkommit (Bell, 2011).

4.7 Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter

Oavsett vilken metod man väljer för datainsamling behöver den kritiskt granskas för att försöka avgöra giltigheten och tillförlitligheten i det man får fram. Tillförlitlighet, eller reliabilitet, handlar om att se på huruvida ett tillvägagångssätt skulle ge samma resultat vid ett annat tillfälle där omständigheterna i övrigt är likadana. (Bell, 2011). Trost (2012, s. 61–62) menar att det handlar om att se till att en undersökning inte slumpmässigt påverkats av olika inslag. Ställer man en konkret fråga som ger ett svar i en situation och ett helt annat svar i en annan situation är tillvägagångssättet inte tillförlitligt. (Bell, 2011.) I en undersökning av kvalitativt slag är det betydligt svårare att mäta en undersöknings tillförlitlighet än i en kvantitativ undersökning.

Giltighet, eller validitet, är ett mått på huruvida ett visst tillvägagångssätt ger svar på det man är ute efter att ta reda på. Ett tillvägagångssätt kan ha hög tillförlitlighet, och ge likadana svar från gång till gång men låg giltighet, sättet passar inte för det som undersöks. (Bell, 2011; Trost, 2012.) Enligt Bell (2011, s. 118) kunde man fråga sig om en annan forskare, som använder sig

av samma tillvägagångssätt, skulle få samma svar. För att stärka sin forsknings tillförlitlighet och giltighet kan man använda sig av triangulering. Det innebär enligt Stukát (2011, s. 37) att forskaren använder flera datainsamlingsmetoder, dels för att nå längre men också för att fördjupa giltigheten och tillförlitligheten. Detta har jag gjort genom att använda mig både av gruppintervju, enskild diskussion och observation som datainsamlingsmetod. Ett annat sätt att mäta tillförlitligheten och giltigheten är att berätta för andra vad det är man försöker ta reda på och be dem ge feedback på frågorna, om de kommer att fungera eller inte. Det är inte en vattentät lösning, men ger ändå en riktning om hur tillförlitliga och giltiga ens frågor är. (Bell, 2011.) I den här undersökningen har jag tagit dessa aspekter i beaktande genom att be min handledare kommentera utkast och intervjufrågor innan jag gett mig iväg för att samla in data.

Det finns en del olika faktorer som kan leda till skevhet i en undersökning. I en liten undersökning, som denna, är det nästan omöjligt att få en icke-skev bild av forskningsresultatet. En annan fallgröp kan vara forskarens egna engagemang i frågeställningen. Då kan det vara lätt hänt att man väljer ut litteratur som enbart stämmer överens med de egna uppfattningarna, använder ett språk som leder läsarna i en viss riktning eller låter egna värderingar påverka resultatet. (Bell, 2011.) I denna forskning är jag medveten om mitt eget intresse av temat och har därför varit noga med att välja en bredd av litteratur som inte enbart faller under kategorin för det jag är intresserad av. Jag har även tagit detta i beaktande genom intervjufrågornas öppna karaktär, och valt att låta respondenterna utveckla sina svar innan jag gett min egen syn på saken. Utöver det har jag regelbundet ifrågasatt mig själv, lyssnat på handledarens råd och dragit slutsatser baserade på det insamlade datamaterialet och inte egna åsikter. Detta för att främja forskningens reliabilitet och validitet. (Bell, 2011.) Att undersökningen genomförts enbart i en skola, anser jag inte innebära skevhet i sig, eftersom det är en aktionsforskning och innebär att problemområdet, lärdomarna och slutsatserna är specifika för sammanhanget oavsett om en eller flera skolor var representerade. Däremot anser jag att lärarna som bidragit som aktörer i denna forskning representerar en bredd av slöjdlärare eftersom de dels representerar båda slöjdinriktningarna, dels representerar båda könen och dels är insatta i ämnet även fast ingen av dem specifikt utbildat sig till slöjdlärare.

Till de etiska aspekterna hör att alla inblandade är införstådda i varför undersökningen görs innan den startar, vet vem som kommer att ha tillgång till slutresultatet och vem som har ansvar för att genomföra rekommenderade förändringar. (Bell, 2006; Cohen, Manion & Morrison, 2011.) Speciellt inom aktionsforskning, där forskningen nästan oundvikligen påverkar de som

deltar, är det viktigt att hålla sig till etiska regler som att be om tillåtelse, skydda deltagarnas anonymitet och hålla information konfidentiellt. Detta kan även vara avgörande för vilka framsteg som kan göras i forskningen, eftersom det är viktigt att de som deltar känner sig trygga. (Bell, 2011; Cohen et al. 2011; Denscombe, 1998.) Själva genomförandet av observation i klassrummet hålls inom skolans verksamhet och därför har jag inte behövt godkännande från någon annan än skolans rektor, lärarna och min egen handledare. I intervjusituationer kan man ta de etiska aspekterna både genom inspelning och transkribering av intervjuerna. Detta bidrar till att forskaren kan ägna full uppmärksamhet åt det som sägs, och stärker på så sätt även reliabiliteten och validiteten, eftersom intervjuaren annars kan påstå vad som helst. För den etiska aspekten är det bra att man behåller inspelning och redovisning tills projektet är klart, ifall någon vill kontrollera det resultatet påstår. (Bell, 2011.) Detta har jag tagit i åtanke i min undersökning.

5 Resultatredovisning

I det här kapitlet presenteras undersökningens resultat i ordningsföljd enligt undersökningens forskningsfrågor. Resultaten åskådliggörs med hjälp av tabeller och de olika kategorierna beskrivs sedan närmare i texten. De olika faserna representerar i vilket skede av undersökningen resultatet framkommit. *Fas 1* syftar på den första utvärderingen av utgångsläget, som baserar sig på den inledande gruppintervjun. *Fas 2* syftar på den andra utvärderingen, efter prövad plan, som innefattar observation och intervju efter genomförande av kamratrespons under slöjdlektioner samt den avslutande diskussionen tillsammans med respondenterna. I slutet av kapitlet sammanfattas undersökningens resultat.

5.1 Lärares upplevelser av fördelar med kamratrespons i slöjddämnet

Resultatet för första forskningsfrågan visar att lärares upplevelser av fördelar med användning av kamratrespons i slöjddämnet är att den: synliggör lärandeprocessen, sker naturligt, understöds av naturligt samarbete och förtroende, kan genomföras muntligen, är aktuell och direkt applicerbar. Utöver detta är fördelarna att den: motiverar och inspirerar eleverna, ger ett roligt inslag under lektion, breddar och fördjupar lärandet, bidrar till självinsikt kring det egna lärandet och utvecklar tro på den egna förmågan. Resultatet åskådliggörs i tabell 1.1 och kategorierna beskrivs ytterligare i texten nedan.

Tabell 1. Upplevda fördelar av kamratrespons i slöjddämnet

Upplevda fördelar:	Fas 1	Fas 2
1. Synliggör lärandeprocessen	x	x
2. Sker naturligt	x	x
3. Kan genomföras muntligen		x
4. Är aktuell och direkt applicerbar	x	x
5. Understöds av naturligt samarbete och förtroende	x	x
6. Motiverar och inspirerar	x	x
7. Ger ett roligt inslag under lektion		x
8. Breddar och fördjupar lärandet	x	x
9. Bidrar till självinsikt kring det egna lärandet	x	x
10. Utvecklar tro på den egna förmågan.		x

Fas 1 – Utvärdering av utgångsläget

I den inledande gruppintervjun med respondenterna framkommer att en av fördelarna med användning av kamratrespons i slöjdämnet är att verksamheten i sig är synlig. När eleverna tillverkar produkter som vartefter dokumenteras är det enkelt att se hur processen framskrider. Att ta emot kamratrespons kan också hjälpa eleverna att se sin egen och andras lärandeprocess. Detta innebär både att kamratrespons kommer mer naturligt och att den kan vara till direkt nytta för mottagaren. Enligt respondenterna kan en naturlig kamratrespons i slöjdämnet ta sitt uttryck både genom uppmuntran och vägledning på detaljnivå: “Wow, vad långt du har kommit och vad fint det blir!” eller “Om du blandar de här färgerna kan du få samma nyans som på bilden!”

Om förtroendet och gruppdynamiken är bra är en fördel med kamratrespons i slöjdämnet att eleverna lyssnar på varandras åsikter. Respondenterna är eniga om att det märks på eleverna när de fått uppmuntrande kamratrespons av varandra. Detta blir en fördel eftersom kamratrespons då bidrar till att lyfta elevernas motivation och inspiration till att fortsätta slöjdprocessen. I den inledande diskussionen lyfts även fram att en fördel med användning av kamratrespons i slöjdämnet är att den breddar lärandet. När en elev lär sig förklara åt en klasskompis blir det en “win win situation” i och med att den ena får hjälp att komma vidare och den andra repeterar sin egen kunskap. Respondenterna menar också att eleverna lär sig bättre när de får diskutera sig fram, genom att till exempel klura ut vad som gått fel när spiken blev sned. Kamratrespons i form av diskussion i slöjdämnet har alltså även den fördelen att den kan leda till självinsikt och en medvetenhet kring det egna lärandet.

Fas 2 – Utvärdering efter prövad plan

Under genomförande av kamratrespons och observation av klassrumssituation framträder följande resultat angående upplevda fördelar med användning av kamratrespons i slöjdämnet. Kamratrespons kommer naturligt genom elevernas arbete i slöjdämnet och fungerar som bäst när eleverna är inne i arbetet och responsen är aktuell för dem. Om det finns ett förtroende eleverna emellan, möjliggör slöjdämnet ett naturligt samarbete där eleverna hjälper varandra. Som motsats till teoretiska ämnen är en fördel med slöjdämnet att det är praktiskt och innebär att kamratrespons ofta ges muntligen. Detta anses av respondenterna som en fördel då det är skönt för eleverna att slippa skriva ner sina kommentarer. En fördel med muntlig kamratrespons i slöjdämnet är även att naturliga frågor och följdfrågor uppkommer i arbetssituationen. “Hur skulle man göra det här?” och “Fick man köra över knappålarna?”

Fler fördelar som framkommer angående användning av kamratrespons i slöjddämnet är att den kan hjälpa eleverna att hålla upp motivationen till uppgiften. Kamratrespons i slöjddämnet kan hjälpa att väcka intresse för ett nytt arbetsområde och få inspiration att smitta av sig. En annan upplevd fördel med användning av kamratrespons i slöjddämnet är helt enkelt att det är roligt och givande även för läraren. En av respondenterna säger att det innebär en “möjlighet att se eleverna reflektera över arbetet på ett annat sätt än jag vanligen gör.”

Användning av kamratrespons i slöjddämnet anses även i denna fas ha den fördelen att elevernas lärande breddas. När eleverna funderar på uppgifter tillsammans, får tid att tänka efter, formulera själv och utveckla svar blir insikten djupare än om läraren står föreläser. Det här bidrar till ett mer elevcentrerat lärande som kan utveckla elevernas eget tänk och självförtroende. På så sätt anser respondenterna att användning av kamratrespons i slöjddämnet är fördelaktigt eftersom det bidrar med ett värdefullt moment för elevernas inläring i undervisningen.

Sammanfattning

Överlag överensstämmer respondenternas upplevelser vid den första utvärderingen (fas 1) med de upplevelser som identifierades vid den andra utvärderingen (fas 2). Upplevda fördelar som tillkom under den andra utvärderingen var att kamratrespons i slöjddämnet kan genomföras muntligen, ger ett roligt inslag under lektionen och utvecklar elevers tro på den egna förmågan. De övergripande upplevda fördelarna som kommer fram genom intervju och observation är (2) att kamratrespons sker naturligt, (6) att kamratrespons motiverar och inspirerar och (8) att kamratrespons bidrar till att bredda och fördjupa lärandet.

5.2 Lärares upplevelser av utmaningar med kamratrespons i slöjddämnet

Resultatet för den andra forskningsfrågan visar att lärares upplevelser av utmaningar med kamratrespons i slöjddämnet är: gruppdynamikens, personkemins och klassrumssituationens inverkan. Elevers icke-förståelse av arbetsuppgiften, ovana att använda kamratrespons, låg tilltro till den egna förmågan, olika förutsättningar att ge och ta emot kamratrespons samt beaktandet av elever med specialbehov. Utöver det även utmaningar med ojämnhet, skevhet eller att responsen uteblir, risken att sänka elevers motivation samt risk för felinläring. Resultatet åskådliggörs i tabell 1.2 och kategorierna beskrivs ytterligare i texten nedan.

Tabell 2. Upplevda utmaningar av kamratrespons i slöjddämnet

Upplevda utmaningar:	Fas 1	Fas 2
1. Gruppdynamikens och personkemin inverkan	x	x
2. Klassrumssituationen		x
3. Elevers icke-förståelse av arbetsuppgiften		x
4. Elevers ovana att använda kamratrespons		x
5. Elevers olika förutsättningar att ge och ta emot kamratrespons	x	x
6. Ojämnhet, skevhet eller att responsen uteblir	x	x
7. Risken att sänka elevers motivation	x	
8. Felinläring		x
9. Låg tilltro till den egna förmågan		x
10. Beaktandet av elever med specialbehov		x

Fas 1 – Utvärdering av utgångsläget

I den inledande diskussionen kring vilka upplevelser lärare har om utmaningar med användning av kamratrespons i slöjddämnet läggs en stor betoning på gruppdynamikens inverkan. Gruppens klimat och personkemin eleverna emellan kan antingen hjälpa eller stjälpa resultatet för kamratresponsens inverkan. Respondenterna menar att utmaningen ligger i att lyckas få en bra stämning i klassen. Detta är inget som händer av sig själv och det kan räcka med att en elev har en dålig dag för att påverka de övriga negativt.

En annan utmaning lärarna ser med användning av kamratrespons i slöjddämnet är elevernas olika förutsättningar att ge och ta emot kamratrespons. Här nämns en utmaning i att förhindra att kamratrespons består av negativa kommentarer, hånskratt eller kritik. Kamratrespons som är negativt laddad riskerar att leda till modlöshet eller att eleverna "tappar suget" att jobba vidare. Men det finns också en utmaning i att få eleverna att ta till sig den positiva kamratrespons de får. Det är svårt att veta hur eleverna upplever kamratrespons av olika karaktär och detta ses som en av utmaningarna med att använda kamratrespons i slöjddämnet.

I tillägg till detta finns en utmaning med att kamratrespons ofta blir ojämn eller skev. Av olika orsaker kan en del elever ge respons som består av uttryck som "bra!" eller "fin", vilket inte säger mycket, medan andra ger ingående respons på detaljnivå. Ytterligare en utmaning kan

vara att kamratrespons i någon grupp uteblir på grund av att eleverna pratar om något helt annat.

Fas 2 – Utvärdering efter provad plan

Under diskussion och observation av klassrumssituation framträder följande resultat angående upplevda utmaningar med användning av kamratrespons i slöjdamnet. Gruppdynamiken och personkemin eleverna emellan kan vara en utmanande aspekt om de inte fungerar eller blir ojämna. Då kan utmaningen ligga i att kamratresponsen består av ett “munhuggande” alternativt att eleverna förblir tysta. Att jobba med sina bästa vänner i kamratrespons i slöjden kan också innebära en liknande utmaning eftersom eleverna då riskerar att antingen höja eller sänka sin nivå på respons. Det ligger en upplevd utmaning i att få eleverna att genomföra kamratrespons seriöst vilket hör ihop med utmaningen att kamratresponsen blir ojämn. Här tillägger en respondent att det finns en utmaning i att ge rättvis kamratrespons åt elever med specialbehov eller individuell läroplan.

En annan utmaning som kommer fram under den andra fasen av undersökningen är den “bökiga” klassrumssituation som lätt uppkommer i slöjdamnet. Om eleverna har svårt att sitta still på grund av det praktiska ämnet kan ljudnivån bli allt högre, vilket gör att eleverna kan bli mindre mottagliga för instruktioner och resultera i något som en av respondenterna benämner “kaos”. Detta kan då påverka kamratresponsen negativt.

Vidare utmaningar som upplevs i samband med kamratrespons i slöjdamnet är att försäkra sig om att eleverna vet vad de ska göra och på så sätt även vet hur de kan ge respons åt varandra. Om denna insikt fattas kan kamratresponsen bestå av att eleverna gissar, vilket i sin tur kan leda till felinläring. Utmaningen ligger i att få eleverna att tro på sig själva, så att de inte alltid behöver dubbelkolla med läraren. Till detta hör även elevernas ovana att jobba med kamratrespons i slöjdundervisningen. Här krävs en del träning för att få eleverna att använda detta redskap på ett sätt som blir gynnsamt.

Sammanfattning

Under den första utvärderingen (fas 1) nämndes fyra kategorier av utmaningar med användning av kamratrespons i slöjdamnet. Dessa identifierades även under den andra utvärderingen (fas 2), med undantag för kategori 7, risken att sänka elevers motivation. Under den andra utvärderingen tillkom följande utmaningar: klassrumssituationen, elevers icke-förståelse av

uppgiften, elevers ovana att använda kamratrespons, felinläring, låg tilltro till den egna förmågan och beaktandet av elever med specialbehov. De övergripande upplevda utmaningarna som kommer fram genom intervju och observation är (1) gruppdynamikens och personkemins inverkan och (5) elevers olika förutsättningar att ge och ta emot respons.

5.3 Lärares upplevelser av uppgifter som handledare av kamratrespons i slöjdämnet

Resultatet för den tredje forskningsfrågan visar att lärares upplevelser av uppgifter som handledare av kamratrespons i slöjdämnet är att: skaffa egen kunskap på området, planera och avsätta tid för respons i undervisningen, beakta de sociala aspekterna och gruppdynamiken, strukturell planering, tydliggöra kriterier för uppgiften, utrusta eleverna med verktyg för kamratrespons, ge tid att träna på respons, observera, påminna och handleda i situationen samt att dokumentera. Resultatet åskådliggörs i tabell 1.3 och kategorierna beskrivs ytterligare i texten nedan.

Tabell 3. Upplevda uppgifter som handledare av kamratrespons i slöjdämnet

Upplevda uppgifter:	Fas 1	Fas 2
1. Planera och avsätta tid för respons i undervisningen	x	x
2. Skaffa egen kunskap på området	x	x
3. Beakta de sociala aspekterna och gruppdynamiken		x
4. Strukturell planering	x	x
5. Tydliggöra kriterier för uppgiften	x	x
6. Utrusta eleverna med verktyg för kamratrespons	x	x
7. Ge tid att träna på respons		x
8. Observera, påminna och handleda i situationen	x	x
9. Dokumentera	x	x

Fas 1 – Utvärdering av utgångsläget

En av de upplevda uppgifterna som ligger på läraren som handledare av kamratrespons i slöjdämnet är att förbereda och medvetandegöra sig själv om detta arbetssätt. I diskussionen framkommer att det mycket handlar om ett tankesätt som behöver appliceras hos läraren, att

tänka på kamratrespons som en kontinuerlig och naturlig process av lärandet och att se till att den säkert kommer med i slöjdundervisningen.

En av de konkreta handledande uppgifterna med kamratrespons i slöjdämnet är en förhandsplanering. Som att förbereda material och dela in eleverna i färdiga grupper. Förutom detta upplever lärarna att de som handledare har uppgiften att tydliggöra kriterier för uppgifterna så att eleverna vet vad de ska se på när de ger varandra kamratrespons. Här nämns även vikten av att hålla instruktionerna enkla och kortfattade. Förutom detta är en av de upplevde handledande uppgifterna att ge eleverna verktyg för kamratrespons i form av exempel på ord och meningar att använda. Som handledare behöver man inte servera alla svar, men öppna upp för diskussion kring vad man kan och inte kan säga åt kompiserna, vad man kan tänka på för att kompiserna inte ska ta illa upp, vilka gester och miner som inte passar sig, med mera. Här kommenteras även att handledaren har en kontinuerlig uppgift i att påminna och säga till om dessa saker. En annan upplevd uppgift som handledaren har vid användning av kamratrespons i slöjdämnet är att dokumentera och observera situationen från sidan, för att ta in vad eleverna pratar om, hur det går och för att vid behov ge input.

Fas 2 – Utvärdering av prövad plan

Under diskussion och observation av klassrumssituation framträder följande resultat angående upplevda uppgifter för läraren som handledare av kamratrespons i slöjdämnet. Att tänka på de sociala aspekterna anses som en av lärarens handledande uppgifter. Här poängteras främst att tänka ut och dela in grupper eller par på förhand för att undvika elevbestämda grupperingar. En annan uppgift som hör ihop med detta är att lära känna gruppen och iaktta gruppodynamiken för att kunna avgöra elevernas lärandenivå och välja metod för kamratrespons.

I den andra fasen nämns även lärarens uppgift i att förbereda sig själv på kamratrespons genom bland annat fortbildning, intresseutveckling, förberedelse utanför skoltid samt kollegialt samarbete och utbyte av idéer. Det är en oundviklig men viktig uppgift som handledare att se till att kamratrespons får plats i slöjdämnet, så att eleverna får möjlighet att reflektera över sitt eget och andras lärande. Trots att detta kan upplevas som utmanande i och med att tiden sällan räcker till, konstateras dock att kamratrespons kräver mindre förberedelse av läraren när man väl tänkt igenom och genomfört konceptet en gång.

Andra upplevda uppgifter är strukturell förberedelse som innefattar bland annat: att avgöra om kamratresponsen ska ges muntligt eller skriftligt, bestämma tidpunkt för kamratrespons,

förbereda material, fundera igenom klassrummets upplägg och var kamratrespons ska ges, göra en lista på stödfrågor eller stödord och skriva instruktioner på tavlan. Utöver detta visar resultatet att en av de upplevda uppgifterna som handledare är att ge redskap för kamratrespons genom att träna på ord och meningar att använda, ställa frågor kring produktens planering, se till att eleverna vet vad de ska göra, tydliggöra hur och när kamratresponsen ska ges, exemplifiera och beskriva.

Ytterligare har handledaren uppgiften att observera och avläsa kamratrespons-situationen. Genom att lyssna på elevernas tankar har läraren som handledare också större möjlighet att upptäcka eller förhindra negativa eller kritiska kommentarer. Slutligen poängteras att en viktig uppgift som handledare är att ge mer ansvar åt eleven, så att hen får möjlighet att inse vad som åstadkommit eller var förbättring borde ske.

Sammanfattning

Resultatet för uppgifter som lärare upplever att de har, som handledare av kamratrespons i slöjdämnet är liknande vid studiens första och andra utvärdering (fas 1 & fas 2). Två kategorier som tillkommer vid den andra utvärderingen är att (3) beakta de sociala aspekterna och gruppdynamiken samt (7) att ge eleverna tid att träna på kamratrespons. Sammanfattningsvis är de övergripande upplevda uppgifterna som handledare av kamratrespons (3) att beakta de sociala aspekterna och gruppdynamiken samt (4) att strukturellt planera för kamratresponsens genomförande.

6 Diskussion

Det här kapitlet inleds med en resultatdiskussion kring undersökningens resultat i relation till syftet, forskningsfrågorna och den tidigare forskning som beskrivs i teorikapitlen. Sedan följer en metoddiskussion kring studiens metodval, val av respondenter, datainsamlingsmetod, genomförande, analysmetod samt reliabilitet, validitet och etik. Till sist sammanfattas studiens slutsatser i en avslutande diskussion och ger förslag till fortsatt forskning inom temat.

6.1 Resultatdiskussion

Med grund i tidigare forskning, som jag beskriver i teorikapitlen, hade jag från och med undersökningens början skapat mig en uppfattning om vilka fördelar, utmaningar och handledande uppgifter som finns i samband med användning av kamratrespons. Genom att testning av kamratresponsmetoder i slöjdämnet, har jag kunnat jämföra den tidigare teorin med de iakttagelser som gjorts under datainsamling för denna studie.

Överlag finns det många likheter mellan den tidigare forskning och det resultat som denna studie presenterar angående användning av kamratrespons. De upplevelser som beskrivs av respondenterna vid den första utvärderingen har även likheter med de upplevelser som beskrivs vid den andra utvärderingen. Att resultaten i den första utvärderingen och den andra utvärderingen till stor del liknar varandra, anser jag ha att göra med respondenternas tidigare erfarenheter av kamratrespons. De var redan till en del insatta i vilka fördelar, utmaningar och handledande uppgifter som finns inom området och därför blev den andra utvärderingen av mer bekräftande slag. Men även några nya insikter tillkom. Att respondenterna hade erfarenhet av kamratrespons är i sig ingen nackdel för resultatets del och jag skulle heller inte säga att det tyder på skevhet i undersökningen. Däremot stärks och breddas resultatet som framkommer i den andra utvärderingen det som sagts under den första.

De olikheter som finns gällande den tidigare forskningen och resultatet i denna studie har att göra med slöjdämnet. Det är den specifika inriktningen som ger specifika och till viss del varierande svar på frågor kring fördelar, utmaningar och handledande uppgifter för kamratrespons. Här följer en diskussion kring de likheter eller olikheter som kan avläsas från resultatet i relation till tidigare forskning som beskrivs i teorikapitlet.

Lärares upplevelser av fördelar med kamratrespons i slöjddämnet

I likhet med tidigare forskning om kamratrespons, som beskrivs i teorikapitlet i denna avhandling, är en av de tydliga fördelarna med användning av kamratrespons i slöjddämnet att den möjliggör en direkt respons på elevers arbete (jfr. Hansen & Liu, 2003). En annan framträdande fördel, som även nämns i teorikapitlet, är att kunskaper förstärks och en djupare inläring kan ske när elever engagerar sig i samma material flera gånger (jfr. Ambrose, 2010; Sivenbring 2017).

Både Nottingham och Nottingham (2017, s. 57) samt Hattie och Clarke (2019, s. 118) menar att det inom kamratrespons är eftersträvansvärt att genomföra denna muntligen, eftersom det frigör mer tid. Detta är något som respondenterna för denna studie också kommenterar som en av fördelarna med kamratrespons i slöjddämnet. Dels för att responsen kan ske mer naturligt så, men också för att tillföra en variation till många teoretiska ämnen, där eleverna skriver mycket. Detta att slöjddämnet är väldigt praktiskt är en aspekt som skiljer sig från andra ämnen och blir till fördel för användning av kamratrespons bland annat eftersom den kan ske naturligt mellan eleverna, utan att läraren ens instruerar den.

Lärares upplevelser av utmaningar med kamratrespons i slöjddämnet

Vad gäller upplevda utmaningar med kamratrespons i slöjddämnet finns det också likheter i respondenternas svar och tidigare forskning inom kamratrespons. Bland annat förtroendet mellan elever, klassrummets klimat, och elevernas kunskap om och träning i att ge och ta emot respons hör till dessa (jfr. Dann, 2014; Hjort & Furehed, 2016). Smith (2017, s. 183) säger att det inte är förutsatt att alla elever är lika motiverade att ge sin bästa möjliga respons. Detta är något som understöds och kan understrykas, både av mig som observatör och respondenternas kommentarer, genom denna undersökning. Som Tetler och Baltzer (2011, s. 334) konstaterar, är de sociala aspekterna otroligt viktiga när det kommer till att ge respons. Av min egen observation kan jag konstatera att det finns en verklig utmaning i att dela in eleverna i grupper eller par som fungerar. Förslagsvis anser respondenterna för denna studie att det är bättre att låta eleverna jobba i grupper bestämda av läraren, än att de jobbar tillsammans med sina närmsta vänner. Men i vissa fall kan det också vara fördelaktigt att låta eleverna själva välja par eller grupper om tilliten blir högre. I såna fall kan samarbetet flyta på smidigare och eleverna har mer direkt nytta av ärlig kamratrespons. Detta är förstås svårt att avgöra, vilket gör att det sociala klimatet placeras under kategorin utmaningar vid användning av kamratrespons i

slöjdämnet. Trots att det praktiska med slöjdämnet i föregående forskningsfråga nämndes som en fördel är det definitivt också en utmaning eftersom klassrumssituationen i detta praktiska ämne även kan bidra till en högre oro bland eleverna. Vilket kan leda till att de inte tar uppgiften seriöst eller helt enkelt inte uppfattar vad som ska göras.

Lärares upplevelser av uppgifter som handledare av kamratrespons i slöjdämnet

Vid analys av data för denna studie framkommer även likheter angående lärarens uppgifter som handledare vid användning av kamratrespons. Till dessa hör att beakta de sociala aspekterna, att tydliggöra kriterier för responsen och att avsätta tid för att träna på denna (jfr. Nottingham & Nottingham, 2017; Philippakos, 2017). Philippakos (2017, s. 21) menar att två viktiga aspekter som handledare är att tydliggöra bedömningskriterierna och att ge eleverna tid att träna på respons. Genom observation av användning av kamratrespons i slöjdämnet kan jag hålla med om detta och konstaterar att de tydliggörande uppgifterna som handledare är väldigt viktiga, inte minst inom slöjdämnet. I respondenternas svar framkommer också att många av de handledande uppgifterna består i att planera, förbereda och tydliggöra för eleverna. Detta är arbete som läraren som handledare bör tänka igenom och ofta utföra innan lektionen börjar. När läraren som handledare har tänkt igenom undervisningen och målet med kamratrespons, har hen också större möjlighet att förmedla detta tydligt och klart åt eleverna. När eleverna vet vad som ska göras har också kamratresponsen större möjlighet att bli till nytta för mottagaren. Därför behövs också tid och kontinuerlig träning av kamratrespons.

6.2 Metoddiskussion

Aktionsforskning som ansats fungerade bra för den här undersökningen, kan jag konstatera. Aktionsforskningen gav en bred och kvalitativ insyn i temat i och med att jag själv fick vara med som en del av forskningen. Eftersom jag inte hade testat tillvägagångssättet tidigare fick jag lära mig efter hand, vilket kan ha inverkat på tydligheten under själva undersökningen. Däremot tror jag inte att resultatet påverkats av denna aspekt.

Som datainsamlingsmetod använde jag mig av gruppintervju, enskild intervju och observation. Både gruppintervjun och de enskilda intervjuerna, som hölls korta efter lektionen, hade en öppen karaktär vilket innebar att jag som forskare till viss mån deltog och kom med input i diskussionen. Detta bidrog till en breddad diskussion där jag tillsammans med respondenterna kunde bolla tankar. I efterhand, när ser jag på det som kom fram vid intervjun och användes i resultatet, kan jag konstatera att mina intervjufrågor kunde varit mer fokuserade. Samtidigt

anser jag att det var ett bra beslut att bredda diskussionen kring kamratrespons i början för att få in fler tankar och skaffa en helhetsöverblick av temat. Jag anser heller inte detta ha påverkat studiens resultat.

I och med testningen av olika kamratresponsmetoder i slöjdämnet fungerade jag som observatör. Efter lektionerna hade jag en kort intervjudiskussion med läraren om upplevelserna. Det var bra att hålla denna direkt efteråt för att inte glömma det upplevda. Ibland kunde lärarens kommentarer kring upplevelsen vara något avvikande från hur jag upplevde att situationen gått till. Detta var också orsaken till att jag ville vara med som observatör, för att kunna jämföra upplevelser och få en bredare och mer realistisk överblick av situationen.

Angående undersökningens avgränsning, som innebar två respondenter från samma skola, anser jag i detta fall att den var realistisk och passlig för den tid och de resurser som fanns till förfogande. Fördelaktigt var även att skolans lärarlag var intresserade av att delta i studien. Man kan fundera på huruvida det var en fördel eller nackdel att dessa lärare råkade vara ganska införstådda i temat kamratrespons. Hade aktionsforskningen gjorts med lärare som var helt oinsatta på området, hade kanske en större utveckling kunnat ske samtidigt som det också kunnat kräva mera förberedelse och större förändring av lärarnas vanliga arbetssätt. Samtidigt var lärarnas förståelse för temat något varken de själva eller jag hade reflekterat över på förhand.

6.3 Avslutande diskussion och förslag till fortsatt forskning

Genom denna aktionsforskning angående lärares upplevelser av kamratrespons i slöjdämnet har jag, förutom att fått svar på studiens syfte och forskningsfrågor skapat mig en uppfattning över hur jag som lärare kan använda kamratrespons i slöjdämnet. Det har på många sätt varit givande att genomföra en aktionsforskning, dels med tanke på mitt eget och respondenternas lärande kring det undersökta temat och dels med tanke på insikter kring själva forskningsprocessen.

Angående undersökningens syfte, att ta reda på lärares upplevelser av kamratrespons i slöjdämnet, handlar lärdomarna från denna aktionsforskning övergripande om att det finns många sociala och organisatoriska aspekter att beakta. Grupp klimatet, övning i att ge och ta emot respons samt tydlighet i instruktionerna för denna är avgörande aspekter för hur lyckad kamratrespons i slöjdämnet blir. Forskningens resultat har flera likheter med tidigare forskning inom temat kamratrespons. Det som kan tilläggas som övergripande observation i denna studie är att slöjdämnet i sig erbjuder fina förutsättningar för att använda kamratrespons. En stor fördel med användning av kamratrespons i slöjdämnet är, som redan nämnts i denna avhandling, att

den ofta naturligt blir väldigt aktuell i och med den praktiska verksamheten. Här kommer kamratrespons okonstlat eleverna emellan genom olika frågor och kommentarer genom olika skeden av slöjdprocessen. Resultatet i denna studie visar dock att slöjdens praktiska verksamhetsform innebär både fördelar och utmaningar.

Angående kamratrespons menar Hjort och Furenhed (2016, s. 170) att det till stor del handlar om ett nytt förhållningssätt till lärandet, där läraren tar ett steg tillbaka för att ge eleverna utrymme att tänka igenom sin egen och kamraternas lärandeprocess. En av respondenterna i denna studie uttryckte det på liknande sätt och sa att läraren behöver våga ge mer ansvar åt eleverna, så att de får möjlighet att själva upptäcka vad de åstadkommit eller var förändring borde ske. En övergripande lärdom kring kamratrespons är också att den behöver vara aktuell för att komma till nytta. Det finns ingen idé med att klämma in kamratrespons bara för att "man borde ha med det".

Efter reflektion kring detta varv av aktionsforskning är mitt förslag till fortsatt forskning att utveckla lärares redskap för att förbereda elever på kamratrespons. Hur gör man rent praktiskt för att främja gruppklimat, tydlighet och övning i att ge och ta emot respons? Min uppfattning är att många lärare upplever tidsbrist som en orsak att inte utveckla kamratrespons. Om man testat kamratrespons en gång och märker att momentet kändes väl krävande utan att egentligen ge något synligt positivt resultat tror jag risken är stor att man som lärare väljer att istället fortsätta med "klassisk" lärarcentrerad undervisning. Därför kunde det vara intressant att se på hur man som handledare av kamratrespons i slöjdamnet kan förbereda för kamratrespons på ett sätt som gynnar eleverna och samtidigt inte är alltför energikrävande av lärarna. Här tror jag igen det handlar om ett förändrat tankesätt kring undervisningen. Insikten om att det inte är mycket som behöver läggas till utan att snarare se på, förenkla eller justera det som redan finns för att gynna elevernas trivsel och lärande. Nästa varv i aktionsforskningscyklen angående kamratrespons i slöjdamnet kunde förslagsvis tangera följande aspekter: Hur man ytterligare kan främja kamratresponsens kvalitet, hur man kan applicera verktyg för de sociala, tydliggörande och förberedande aspekterna och hur man som lärare kan förbereda både sig själv och eleverna på att vara redo för respons.

Litteraturförteckning

- Ambrose, m. fl. (2010). *How learning works*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Bell, J. (2011). *Introduktion till forskningsmetodik (4:e upplagan)*. Lund: Studentlitteratur.
- Bronfenbrenner, U. (1999). *Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models*. Washington, DC, US.: American Psychological Association.
- Cohen, L., Manion, L., & Keith, M. (2011). *Research Methods in Education (7th ed.)*. London; New York: Routledge.
- Dann, R. (2014). Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21, s. 149–166.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna (3 uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.
- Dweck, C. (2015). *Mindset: du blir vad du tänker*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Farrell, P. (2004). Making inclusion a reality for all. *School Psychology International* 25, 1, s. 5–19.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Hansen, J. G. (2003). Guiding principles for effective peer response. *ELT Journal*, 59(1).
- Hattie, J. (1987). Identifying the salient facets of a model of student learning: a synthesis of meta-analyses. *International Journal of Educational Research*, 11, s. 187–212.
- Hattie, J. & Clarke, S. (2019). *Feedback, så återkopplar du i klassrummet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Hur vi lär. Synligt lärande och vetenskapen om våra läroprocesser*. Stockholm: Natur & kultur.
- Hilmola, A. & Lindfors, E. (2017). Pupils' performance in managing the holistic craft process. *Techne Serien A: 24(1)*, s. 29–41.
- Hjort, S. & Furenhed, A. (2016). *Effektiv undervisning - meningsfullt lärande*. Stockholm: Natur & kultur.
- Holm, E. & Widén, L. (2017). *Lärarens guide till slöjd. Teori, praktik, bedömning*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Hoxby, C. M. (2002). The Power of Peers. *Education next*, s. 57–61.
- Hwang, P. & Nilsson, B. (2014). *Grupp-psykologi: För skola, arbetsliv och fritid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ihatsu, A.-M. (2002). *Making Sense of Contemporary American Craft*. Joensuu yliopisto: Kasvatustieteellisiä julkaisuja No. 127.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 199 (2), s. 254.
- Laws, S. (2003). *Research for Development: A practical Guide*. London: Sage.
- Lepistö, J. & Lindfors, E. (2015). *From Gender-segregated Subjects to Multi-material Craft: Craft Student Teachers Views on the Future of the Craft Subject*. Hämtad från FormAkademisk, 8(3): <https://doi.org/10.7577/formakademisk.1313>
- Lindfors, L. (1995). *Slöjdföstran i kulturkampen. Del 2, En översikt av slöjdpedagogikens utvecklingshistoria i ett finländskt perspektiv*. Vasa: Åbo Akademi.
- Lindström, L. (2008). Estetiska läroprocesser om, i, med och genom slöjd. *KRUT nr. 133–134*, s. 57–68.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research*. London: Sage.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education - using evidence based teaching strategies*. London: Routledge.
- Nottingham, J. (2014). *Uppmuntra lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Nottingham, J. & Nottingham, J. (2017). *Utmanande återkoppling - som för dina elevers lärande framåt*. Stockholm: Natur & kultur.
- Philippakos, Z. A. (2017). Giving Feedback: Preparing Students for Peer Review and Self-evaluation. *The Reading Teacher*, 71(1), s. 13–22.
- Porko-Hudd, M. P. (2018). Common and holistic crafts education in Finland. *Techne Serien A: 25(3)*, s. 26–38.
- Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. London: Sage.
- Pöllänen, S. (2009, 3 28). Contextualising Craft: Pedagogical Models for Craft Education. *Journal compilation*, s. 249–259.

- Rönnerman, K. (2004). *Aktionsforskning i praktiken - erfarenheter och reflektioner*. Lund: Söderströms.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. (2000). *The Weaving- Design Process as a Dual-Space Search*. University of Helsinki: Department of Home Economics and Craft Science, Research report No. 6.
- Sivenbring, J. (2017). Kamratrespons som formativ bedömning för lärande - En analys av kamratresponstexter på lärarutbildningen. *Högre utbildning*, 7(1).
- Smith, D. A. (2017). Collaborative Peer Feedback. *International Conference Educational Technologies 2017*, (s. 183–186). Singapore.
- Snowball, J. D. (2013). Dancing with the devil: formative peer assessment and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 32, s. 649–659.
- Somervell, H. (1993). Issues in Assessment, Enterprise and Higher Education: the case for self- peer and collaborative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18, s. 221–233 .
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Akademien. (2020, 05 14). *Svenska Akademiens Ordbok*. Hämtad från <https://www.saob.se/artikel/?seek=Slöjd&pz=1>
- Söderström, Å. (2004). Aktionslärande som pedagogisk kompetensutveckling. Ingår i K. Rönnerman (Red.) *Aktionsforskning i praktiken - erfarenheter och reflektioner*, s. 93–109. Lund: Söderströms.
- Tetler, S. (2011). The Climate of Inclusive Classrooms: the pupil perspective. *London Review of Education*, 9(3), s. 333–344.
- Tiller, T. (1999). *Aktionslärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Topping, K. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology: An international Journal of Experimental Educational Psychology*, 25, s. 631–645.
- Trost, J. (2012). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Vetenskapsrådet. (2015). Vetenskapsrådets rapporter. *Vetenskapsrådets kartläggning av forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet. Vetenskapsrådets kartläggning av forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet. .*

- Wiliam, D. (2013). *Att följa lärande. Formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Wiliam, D. & Leahy, S. (2015). *Handbok i formativ bedömning, strategier och praktiska tekniker*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Yliverronen, V. (2014). From story to product: Pre-schoolers' designing and making process in a holistic craft context. *Design and Technoloy: An International Journal*, 19(2), s. 8–16.

Bilaga 1

Inledande gruppintervju / 10.02.2020

Utvärdering av utgångsläget

Mål: Att diskutera uppfattningar kring kamratrespons och dess nuvarande läge i slöjden. Att sammanfatta ett problemområde och välja metoder för att testa utveckla detta.

Intervju/diskussion:

Vad är era tankar kring lärande i slöjd? (uppvärmningsfrågor)

- Varför valde ni att jobba som slöjdlärare?
- Vad var det första intrycket av ämnet och vad motiverar er att fortsätta?
- När känner ni er mest tacksam med jobbet som slöjdlärare?
- Vad skulle ni vilja utveckla inom lärandet i slöjd?
- Vad tror ni är det viktigaste eleverna kan ta med sig från lärandet i slöjd?

Vilka tankar väcker begreppet formativ bedömning?

- Vad innebär formativ bedömning för er?
- Hur syns det i praktiken i er verksamhet?
- På vilket sätt har ni använt er av formativ bedömning i undervisningen?

Kamratrespons är en typ av formativ bedömning; vad är era tankar kring kamratrespons?

- Vad innebär kamratrespons?
- Vilken är er upplevelse/erfarenhet av kamratrespons?
- Vilka fördelar tror ni det kan finnas med kamratrespons?
- Vad kan vara utmaningar med kamratrespons?
- Vilka faktorer tror/anser ni påverkar kamratrespons?
- Vad kännetecknar en bra kamratrespons?

Vad tänker ni kring kamratrespons som formativ bedömning inom slöjden?

- Har ni erfarenhet av kamratrespons i slöjden? Hurudana?
- Hur tror ni att elevernas lärande kunde förändras genom kamratrespons i slöjden?
- Vad känns mest utmanande med att använda kamratrespons i slöjden?
- Vilken/vilka delar av kamratrespons i slöjden känner ni dig mest osäkra på?

Tidigare forskning:

En kort presentation av temat, som berättas av mig

Vad är formativ bedömning?

- Formativ bedömning, sker under lärandeprocessens gång. Formativ bedömning ges för att hjälpa eleven att "forma" lärandet. Summativ bedömning, däremot, summerar det eleven lärt sig i slutet av en lärandeprocess.

Vad är respons?

- Något som hjälper en att ta nästa steg i lärandet. En bra respons är konkret och framåtriktad och ger möjlighet till förändring i rätt riktning.

Vad är kamratrespons?

- Ett sätt att arbeta med respons, som kan bidra till fördjupad inläring om den sker på rätt sätt. Respons i sig är ingen mirakelkur. För att få bra effekt behöver man fundera på *hur* den ska användas.

- Vad säger läroplan om kamratrespons & målsättningar i slöjddämnet?
“Det är viktigt att reservera tillräckligt med tid för handledning och stöd.”

“Eleverna ska delta i bedömningen genom att erbjudas olika sätt att utvärdera sitt eget och sina klasskamraters arbete.”

“Under slöjdprocessens gång ges eleverna möjlighet till olika slag av självbedömning och kamratbedömning. Eleverna får öva sig att uppskatta andras arbete och utveckla förmågan att ge konstruktiv respons.”

Mål 7: “Eleven deltar konstruktivt i utvärderingen av sitt eget och andras arbete samt ger kamratrespons.”

- Syftet med kamratresponsen är att leda till reflektion där *eleven tänker igenom frågorna; Vad är det jag försöker lära mig? Vilka framsteg har jag gjort hittills? Vad ska jag göra härnäst?*
- Faktorer som inverkar på kamratresponsens kvalitet och effekt är bland annat; gruppens klimat, responsens relevans och anknytning till lärandemålen, mottagarens attityd, tidpunkt för när responsen ges samt handledarens förmåga att instruera, exemplifiera och tydliggöra. *Det är även dessa som blir utmaningarna i lärandet kring kamratrespons.*

Sammanfattning & val av problemområde:

- Med grund i det vi diskuterat; vilka utmaningar upplever ni i anknytning till kamratrespons? Vad är ni nyfikna på att testa utveckla? Vad känns mest relevant?
Från paletten av kamratresponsmetoder; välj ut tre som ni vill testa för att utveckla någon aspekt inom kamratrespons.

Konklusion:

- Vad vi kommit fram till ->
- Vad vi ska göra nästa gång vi ses ->

Bilaga 2

Avslutande intervju / 16.03.2020

Utvärdering av prövad plan

Nu har vi testat tre olika kamratresponsmetoder i slöjdklass; **timeout** (vad håller du på med? vad ska du göra härnäst?), **detektiven** (hur har detta tillverkats?) & **bikupor** (hur ska detta tillverkas?) Nu är det tid att summera vad vi lärt oss genom detta.

Intervju/diskussion:

Hur upplevde du det att jobba med kamratrespons i slöjden?

Hur upplevde du att kamratrespons invercade på elevernas lärande?

Vad är dina tankar kring kamratrespons som redskap för lärande i slöjden nu?

Vilka faktorer upplevde du inverka på kamratresponsens kvalité?

Vilka moment var utmanande?

När fungerade det bäst?

Vad har du lärt dig om kamratrespons i slöjden?

Vad har du lärt dig om din egen roll som handledare av kamratrespons i slöjden?

Hur tänker du fortsätta jobba med kamratrespons i slöjden?

Vad tar du med dig av det du lärt dig?

Vad skulle du göra annorlunda?