



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA  
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

# KOOPERATIVT LÄRANDE ÄR FANTASTISKT – SANT ELLER FALSKT?

En kvalitativ studie om hur grundskollärare förhåller sig till kooperativt lärande

COOPERATIVE LEARNING IS FANTASTIC – TRUE OR FALSE?

A qualitative study of how compulsory school teachers relate to cooperative learning

**ISABELL SVENSSON OCH VENDELA SÖDERBERG**

Akademien för utbildning, kultur och kommunikation

Handledare: Eva Sundgren

Examinator: Renate Walder

Avancerad nivå 15 HP

Termin: HT19 År: 2019



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA  
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

Akademien för utbildning  
kultur och kommunikation

**SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE**

Kurskod: SVA019 15 hp

Termin: HT19 År: 2019

## SAMMANDRAG

---

Isabell Svensson och Vendela Söderberg

**Kooperativt lärande är fantastiskt – sant eller falskt?**

En kvalitativ studie om hur sex grundskollärare förhåller sig till ett kooperativt lärande

**Cooperative Learning is Fantastic – True or False?**

A qualitative study of how compulsory school teachers relate to cooperative learning

Årtal 2019

Antal sidor: 45

---

Syftet med studien är att få större förståelse för hur sex lärare förhåller sig till det kooperativa lärandet i den ordinarie undervisningen. Vi vill även få mer kunskap om hur lärarna utvärderar arbetsmetoden. Studien är av kvalitativ karaktär och en semistrukturerad intervjuform har använts som datainsamlingsmetod. Vi genomförde sex intervjuer med verksamma lärare som arbetar med kooperativt lärande i undervisningen. Resultatet visar att samtliga tillfrågade lärare har en positiv inställning till kooperativt lärande, då de ser flera vinster med arbetsättet. Vinsterna är bl.a. aktiva elever, gruppstärkande samt språkutvecklande aspekter. Kooperativt lärande är inte bundet till något specifikt ämne, utan används ämnesövergripande. Utvärderingen av arbetsmetoden visade sig vara något knapphändig. Det var vanligt förekommande att strukturer utvärderas snarare än vad arbetsmetoden kooperativt lärande generar i. Det mest intressanta resultatet är lärarnas positiva inställning till kooperativt lärande trots avsaknad av mätbara kunskapsresultat.

---

**Nyckelord: attityder, grupparbete, grupprocess, individanpassning, kooperativt lärande, samarbete, traditionella grupper, ämneskunskaper, 1–3**

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning</b> .....	3
1.1	Syfte och forskningsfrågor .....	4
<b>2</b>	<b>Bakgrund</b> .....	5
2.1	Styrdokument.....	5
2.2	Traditionella grupper .....	6
2.3	Kooperativt lärande .....	7
2.3.1	Historisk tillbakablick.....	7
2.3.2	Beskrivning av arbetssätt.....	8
2.3.3	Gruppsammansättning .....	8
2.3.4	Strategier inom kooperativt lärande .....	9
2.3.5	Strukturer inom kooperativt lärande.....	11
2.3.6	Utvärdering av kooperativt lärande .....	14
2.4	Tidigare forskning .....	15
<b>3</b>	<b>Metod och material</b> .....	19
3.1	Val av metod.....	19
3.2	Genomförande .....	19
3.2.1	Datainsamlingsmetod .....	19
3.2.2	Urval .....	20
3.2.3	Databearbetning.....	21
3.3	Etiska överväganden.....	22
3.4	Pålitlighet och trovärdighet.....	22
<b>4</b>	<b>Resultat</b> .....	23
4.1	Indelning av par- och gruppkonstellationer .....	23
4.2	Kooperativt lärande som undervisningsform.....	25
4.3	Lärarens kunskap och utveckling inom kooperativt lärande .....	28
4.4	Lärarnas attityd gentemot kooperativt lärande .....	30
<b>5</b>	<b>Analys och diskussion</b> .....	34
5.1	Resultatdiskussion .....	34
5.1.1	Slutsats .....	38
5.2	Metoddiskussion .....	39
5.3	Framtida forskningsfrågor .....	40
	Litteratur .....	41
	Bilaga 1.....	43
	Bilaga 2.....	44
	Bilaga 3.....	45

# 1 Inledning

Den sociala kompetensen värderas högt i dagens samhälle. Individens samarbetsförmåga och kommunikativa kompetens är eftertraktade egenskaper i både personliga och professionella sammanhang. Dagens läroplan speglar också samhället genom att den genomsyras av det sociokulturella perspektivet. Grundtanken är att individer utvecklas såväl individuellt som i samspel med andra: ”Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt deras vilja att pröva och omsätta idéer i handling och lösa problem. Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra” (Skolverket 2019a:7). Samtidigt kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (Skolverket 2019a:6). Undervisningen ska anpassas till den enskilde individens förutsättningar och kunskapsnivå. Det blir lärarens uppgift att hitta en balans i undervisningen gällande sociala och individuella arbetsätt.

Grupparbete är inget nytt påfund utan har varit ett naturligt inslag i undervisningen under många år. Förhållningssättet kommer dock i moderna tappningar, som det kooperativa lärandet (KL), och har en tendens att snabbt bli ett betydande inslag i den ordinarie undervisningen. I sin rapport om elevaktiva arbetsmodeller framhåller Inger Hensvold (2016:15) att flera studier vittnar om metodens positiva effekter på elevens kunskapsinhämtning samt sociala förmåga. Flera internationella studier visar också att högpresterande och elever med akademisk svag bakgrund gynnas av kooperativt lärande.

Precis som många andra pedagoger har vi utvecklat nyfikenhet och intresse för att använda metoden i vår undervisning. Samtidigt har vi under vår verksamhetsförlagda utbildning upplevt att utvärderingar av arbetsmetoder sällan görs. Därför ställer vi oss frågande till om det finns tillräcklig kunskap om och ett tydligt syfte med det kooperativa lärandet. Eller simmar vi med samma ström som många andra lärare? Med det som bakgrund anser vi att vår studie är relevant för såväl lärarstudenter som verksamma lärare. Vi vill genom vår undersökning få en djupare inblick i hur lärare arbetar med, resonerar kring och förhåller sig till ett kooperativt lärande.

## **1.1 Syfte och forskningsfrågor**

Syftet med studien är att få större förståelse för hur sex lärare förhåller sig till det kooperativa lärandet i den ordinarie undervisningen. Vi vill även få mer kunskap om hur lärarna utvärderar arbetsmetoden.

Frågeställningar:

1. Varför väljer lärarna att arbeta med kooperativt lärande i undervisningen?
2. Hur beskriver lärarna sitt arbete med kooperativt lärande?
3. Hur sker utvärderingen av arbetsmetoden?

## 2 Bakgrund

### 2.1 Styrdokument

Dagens läroplan (Skolverket 2019a) tillåter den enskilde läraren att tolka stoffet för att sedan planera och utföra sin undervisning. Det finns vaga riktlinjer vad gäller arbetsformer och arbetsmetoder att förhålla sig till. Däremot framgår det att eleverna ska få möjlighet att arbeta i demokratiska arbetsformer. ”Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den ska utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar” (Skolverket 2019a:6). Demokratiska arbetsformer kan möjligtvis tolkas som olika former av grupparbeten men tolkningsfriheten kan också medföra andra uppfattningar. Vidare står det i läroplanen (Skolverket 2019a:257) i ämnet svenska att:

Undervisningen i ämnet svenska ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i och om svenska språket. Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt tal och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften. Det innebär att eleverna genom undervisningen ska ges möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära.

Det tydliggörs inte vilken arbetsform som förväntas användas men eleverna ska genom undervisningen få möjlighet att utveckla sin kommunikativa kompetens genom att arbeta tillsammans med andra elever (Skolverket 2010:7). I tidigare läroplaner (Lgr62, Lgr69 och Lgr80) är arbetsformer och arbetssätt synliggjorda. I Lgr80 (Skolöverstyrelsen 1980:46–47) står det bland annat: ”Eleverna skall bl a tillsammans med kamrater kunna fördela arbetsuppgifter, organisera redovisningar och utställningar, ta ansvar för yngre kamrater som behöver hjälp och ta del i arbetet på en god skolmiljö.” Vidare framgår det såväl i dagens läroplan (Skolverket 2019a:7) som i Lgr80 (Skolöverstyrelsen 1980) att elevens utveckling vad gäller ansvarstagande ska ingå i undervisningen. Samtidigt som undervisningen ska främja elevernas samarbetsförmåga och sociala kompetens ska undervisningen individualiseras genom att hänsyn ska tas till den enskilda individens förutsättningar och behov (Skolverket 2019a:6). Skolan besitter ett särskilt ansvar för elever som är i behov av stöd och anpassningar. Undervisningen ska därför inte utformas på samma sätt för alla elever utan bör anpassas för att möta varje individ. Det kan möjligtvis tolkas som att dagens läroplan lägger större fokus på den enskilda individen än vad tidigare läroplaner har gjort. Lärarens

ansvar har också utökats genom att det finns en större valfrihet i fråga om lämpliga arbetsmetoder och stoff.

## 2.2 Traditionella grupper

Definitionen av en grupp är enligt Svein Stensaasen och Olav Sletta (1997:26) att en grupp består av två eller flera personer, där individerna påverkar varandra och är ömsesidigt beroende av varandra för att kunna få sina behov tillfredsställda och nå sina mål. Utifrån denna definition lyfter författarna tre kriterier för en social grupp. Den ska bestå av *två eller flera personer*, men Stensaasen och Sletta framhåller att det råder delade meningar om en grupp kan bestå av endast två personer eller om tre personer är minimum. I en social grupp sker *ömsesidig påverkan*; för att gruppen ska kunna utgöra en social grupp måste medlemmarna vara engagerade i ett gemensamt socialt samspel. En social grupp innebär *ömsesidigt beroende*, vilket innebär att varje enskild individs agerande bör ha betydelse för de andra medlemmarna i gruppen.

När en grupp har bildats sker en utveckling enligt fyra stadier, nämligen *formandet*, *stormandet*, *normerandet* och *utförandet* (Stensaasen & Sletta 1997:28). I det första stadiet formar deltagarna gruppen. Medlemmarna gör sig bekanta med varandra och bildar sig en uppfattning om uppgiften de står inför. I det andra stadiet börjar de individuella skillnaderna uppstå, vilket ofta kan leda till konflikter. Det är i detta stadiet som kampen om roller och positioner börjar. I det tredje stadiet utvecklar gruppen normer. Rollerna tillsätts och medlemmarna skapar och uttalar de förväntningar som finns för att gruppen ska fungera. I det sista stadiet börjar det målinriktade arbetet där gruppen fokuserar på uppgiften. Under hela gruppprocessen står medlemmarna inför två utmaningar (s. 29). Den ena är att skapa fungerade relationer. Den andra är att förbereda medlemmarna på gruppens uppgift, både känslomässigt och uppgiftorienterat.

Christer Stensmo (2008:176) menar att mycket av det som har ingått i beteckningen ”grupparbete” i skolan egentligen har varit individuellt arbete, då grupperna ofta delar upp uppgiften och arbetar var för sig för att sedan redovisa tillsammans. Stensmo (2008:181–182) lyfter olika dilemman som är vanligt förekommande vid traditionellt grupparbete. Det kan vara svårt att få alla elever att aktivt delta vid ett grupparbete. Vid arbete i smågrupper är det vanligt att några elever utför mer arbete än de andra gruppmedlemmarna. Det är även vanligt förekommande att det bildas statusordning där några elever har expertstatus och leder gruppen. Detta kan till exempel innebära att de starkare eleverna tar betydligt större plats och ofta bestämmer hur arbetet ska genomföras. Stensmo framhåller

även att det är vanligt att grupper är otränade i gruppmetodik. Ett vanligt misstag är därför att vi tror att eleverna ska kunna genomföra ett grupparbete med goda resultat trots att de inte har fått någon förberedande social färdighetsträning.

## 2.3 Kooperativt lärande

I det följande presenteras kooperativt lärande, en form av grupparbete med tydliga strukturer och strategier.

### 2.3.1 Historisk tillbakablick

Det kooperativa lärandet är inget nytt påfund, utan är enligt Niclas Fohlin, Anneke Moerkerken, Lisa Westman och Jennie Wilson (2017:28) en produkt av flera olika synsätt på gemensamt lärande som utvecklades över lång tid. Redan på Aristoteles tid förespråkades undervisning genom kommunikation i mindre grupper (Fohlin et al. 2017:28). Med start i början av 1900-talet började forskningen om kooperativt lärande ta plats. Det sociokulturella perspektivet tog sin form genom bidrag av bland andra Lev Vygotskij, John Dewey och Jean Piaget. Den ledande idén var att lärande sker i sociala sammanhang. Dewey drev tanken om att individer inhämtar kunskap genom mötet med andra människor. Individerna skulle utvecklas genom att utbyta idéer och tankar sinsemellan; de skulle även få möjlighet att själva kunna påverka undervisningens innehåll och struktur. Psykologerna Kurt Koffka och Kurt Lewin var inte sena med att utveckla Deweys tankar (Fohlin et al. 2017:29). Förutom synen på människan som i beroendeställning till varandra, menade Lewin i sin tur att gruppen bör arbeta mot ett tydligt gemensamt mål. Det positiva sociala beroendet tillsammans med stöd och vägledning skulle resultera i godare resultat än vid enskilt arbete. Lewins tankar om vikten av gruppens gemensamma mål utvecklades så småningom vidare av flera av hans kollegor och studenter. De menade att det blir den enskilda individens uppgift att ansvara för att hela gruppen ska nå det specifika lärandemålet. På så sätt skulle lärandet bli positivt och gynnsamt.

I mitten av 1900-talet förfinade Morton Deutsch Lewins idé om det positiva ömsesidiga beroendet (Fohlin et al. 2017:30). Deutsch valde att synliggöra lärarens roll under det kooperativa utövandet. För att skapa ett gynnsamt grupparbete behövde ledaren utforma uppgifter som krävde att eleverna arbetade tillsammans. Deutsch delade in det sociala samspelet i tre kategorier: *positivt*, *negativt* och *inget samspel*. Det positiva ömsesidiga beroendet kännetecknas av att eleverna tar personligt ansvar och arbetar mot ett gemensamt mål. Det negativa ömsesidiga beroendet medför konkurrens och motstridighet i gruppen.



Inget ömsesidigt beroende leder till utebliven interaktion mellan medlemmarna. Deutsch teorier fick stort genomslag och anses vara en stor inspirationskälla till de många variationer av metoder och förhållningssätt som idag är aktuella, inte minst det kooperativa lärandet. Cooperative learning eller kooperativt lärande är en produkt av Lewins, Deutsch, Piaget, Deweys och Vygotskijs teorier om lärande (Fohlin et al. 2017:31). Under 80- och 90-talet uppmärksammade det internationella nätverket IASCE den senaste forskningen och nyheterna om kooperativt lärande genom konferenser. Idag är arbetsmetoden internationellt utbredd och stöds av omfattande forskning och beprövad erfarenhet.

### **2.3.2 Beskrivning av arbetssätt**

Spencer Kagan och Jette Stenlev (2017:19) beskriver att det kooperativa lärandet består av fyra principer. De strukturer som ingår i kooperativt lärande är tillsammans utformade från de fyra grundprinciperna: *samtidig interaktion*, *positivt ömsesidigt beroende*, *eget ansvar* och *lika delaktighet* (SPEL). SPEL möjliggör samspelet mellan krav, ämnesinnehåll och elevernas behov. De strukturer som Kagan och Stenlev (2017:20–21) förespråkar möjliggör en lärandeprocess där elevgrupperna äger och ansvarar för sin egen utveckling. Strukturerna möjliggör alltså att de fyra SPEL-principerna uppfylls. *Samtidig interaktion* innebär att alla individer som deltar under lektionstillfället ska vara aktiva och engagerade i uppgiften. Läraren kan kontrollera det genom att observera i vilken grad eleverna är aktiva och deltar vid en given tidpunkt. *Positivt ömsesidigt beroende* skapas när eleverna i den så kallade hemgruppen gynnas av de andra individernas framgång. Uppgifterna ska vara utformade på så sätt att gruppen är beroende av varje individs engagemang. Vidare ska varje elev ta *eget ansvar*. Det betyder att varje enskild individ vid olika tillfällen får möjlighet att påvisa sitt eget lärande inför andra. Under en lektion får eleverna utrymme att samtala om, presentera och diskutera innehållet. På så sätt blir eleverna vana vid återkommande feedback och medvetna om sin egen utveckling. Den fjärde principen är *lika delaktighet*. Det uppstår när alla elever tillför lika mycket till gruppen. Strukturerna möjliggör ett klimat där varje individ får ta plats och talutrymme. Sammanfattningsvis är grundtanken med kooperativt lärande att utveckla individers förmåga att diskutera, argumentera och värdera kunskap. Arbetssättet ersätter till stor del individuellt arbete, men ersätter inte lärares genomgång.

### **2.3.3 Gruppsammansättning**

Sammansättningen av grupper inom KL är ytterst betydelsefull för elevernas utveckling. Enligt Kagan och Stenlev (2017:24–25) bör hemgrupper skapas genom ett heterogent urval.

Det innebär att medlemmarna ska vara olika, främst en variation av elevernas kunskapsnivå. Anledningen till att använda heterogena grupper är enligt Kagan och Stenlev att forskning och praktisk erfarenhet pekar på att den typen av grupp sammansättning medför bäst resultat. Det vanligaste är att eleverna delas in i grupper som är bestående i mellan fyra och sex veckor. Då elevernas kunskaper hela tiden utvecklas och elever dessutom har varierande kunskaper inom olika ämnen bör en ny kunskapsutvärdering göras inför varje gruppbyte. Kagan och Stenlev rekommenderar att en hemgrupp består av en stark elev, två mellanstarka elever och en svagare elev. Sedan placeras eleverna strategiskt. En stark elev placeras diagonalt mot en svag, vilket också gör att de två mellanstarka eleverna sitter diagonalt gentemot varandra. Bortsett från kunskapsnivå bör läraren enligt Kagan och Stenlev ta hänsyn till medlemmarnas kön och etnicitet för att variationen och utbytet ska bli så gynnsamt som möjligt.

Kagan och Stenlev (2017:24–25) synliggör andra former av grupp sammansättningar men belyser att dessa endast bör användas under kortare perioder eller i undantagsfall. *Informella grupper* bygger på att läraren slumpmässigt delar in eleverna. Det kan i vissa fall vara gynnsamt då eleverna får omväxling och därmed ny motivation. Det möjliggör också att eleverna får chansen att bibehålla ett visst samarbete med resterande elever i klassen. Motsatsen till heterogena grupper är *homogena grupper*. Medlemmar som utgör en grupp är då lika, exempelvis baserat på kunskapsnivå. Den typen av gruppindelning bör bara användas vid enstaka tillfällen, eftersom homogena grupper riskerar att bli mindre företagsamma än heterogena. Slutligen kan *varierande grupper* behöva skapas om de ordinarie hemgrupperna av någon anledning inte kan användas. Då skapas grupper utifrån vilka medlemmar som befinner sig på plats. Läraren bör ändå i den mån det går, skapa variation i grupperna då människor tenderar att vilja arbeta med likatänkande.

### **2.3.4 Strategier inom kooperativt lärande**

Fohlin et al. (2017:209) beskriver 17 strategier som kan användas inom det kooperativa lärandet. Syftet med strategierna är att fungera som ett stöd i undervisningen. I följande text beskriver vi de strategier som vi upplever som vanligt förekommande i kooperativa klassrum. Det är: roller i gruppen, lärpar, tysthetstecken, multisvar och slumpa frågan.

#### **Roller i gruppen**

Inom kooperativt lärande används tilldelade roller för att skapa en struktur för gruppens samverkan (Fohlin et al. 2017:212–213). Syftet med rollerna är att eleverna ska skapa ett positivt ömsesidigt beroende gentemot varandra. Genom att eleverna får en roll och därmed

ett specifikt ansvarsområde menar Fohlin et al. (2017) att risken för kommunikationsproblem minskar. Rollerna medför också en mer dynamisk grupp samt att varje individ deltar utan att eleverna intar för gruppen negativa roller. De olika rollerna kan användas vid olika tillfällen och uppgifter, beroende på syftet med lektionen. Eleverna får genom rolltagning också förståelse för att samarbete kräver olika typer av förmågor. Läraren modellerar rollerna för att sedan successivt låta eleverna prova och inta rollerna. De roller som framhålls av Fohlin et al. (2017:214) är: fokushållare, tidshållare, uppmuntrare, sekreterare, sammanfattare, observatör, berättare, ordfördelare, kontrollant, materialförvaltare, hjälpare och utvärderare.

### **Lärpar**

Par är grunden för grupper och andra konstellationer (Fohlin et al. 2017:216–218). Fördelarna med konstanta par är att eleverna får utveckla sin samarbetsförmåga samt får tid att bygga stabila relationer till alla elever i klassen över tid. Forskning visar enligt Fohlin et al. (2017) att individer utvecklas som bäst tillsammans i par med andra individer. Båda personerna behövs för att det ska uppstå samverkan. Tiden för hur länge ett lärpar ska bestå kan variera. De yngre eleverna bör samarbeta i en till tre veckor, medan äldre elever bör få längre tid tillsammans. Läraren skapar uppgifter som möjliggör ett positivt ömsesidigt beroende mellan eleverna och stöder samarbetet. Läraren bör ha en given metod för hur hen väljer att bilda lärparen. Vidare ska läraren skapa förutsättningar inom lärparen för feedback, feedup och feedforward. Dessutom kan eleverna få möjlighet att arbeta i tillfälliga parkonstellationer, till exempel med sin axelkompis eller ögonkompis beroende på om det är fast eller flexibel placering i klassrummet. Axelkompis är den person som sitter bredvid och ögonkompis är den elev som sitter rätt framför.

### **Tysthetstecken**

Ibland kan läraren vara i behov av ett tecken som signalerar att hen vill ha elevernas uppmärksamhet, exempelvis vid nya instruktioner (Fohlin et al. 2017:221–222). Då kan ett tysthetstecken vara en god strategi. Eleverna blir då medvetna om vad läraren förväntar sig av dem. Det finns en uppsjö av olika strategier att använda. Det är dock viktigt att tecknet inte missbrukas. Tecknet bör endast användas när läraren vill förmedla något viktigt som till exempel ny information eller något viktigt kopplat till uppgiften. Om tecknet missbrukas kan det uppfattas som ett negativt maktmedel i syfte att enbart tysta eleverna. Några tysthetstecken som kan användas är: händer upp i luften, klappa händerna, göra hemligt tecken, härmlek och stå på förutbestämt ställe.

## **Multisvar**

Multisvar kan användas som strategi när läraren vill kontrollera gruppens uppfattning av något samt få snabb feedback (Fohlin et al. 2017:228–230). Genom att använda multisvar aktiveras alla elever samtidigt och svaren blir synliga. Det finns flertalet varianter av strategin, och några av dem är: tummen upp, mini-whiteboard, skala 1–5 och 1–10, rösta med fingrar, signalsystem i behov av hjälp och digitalt.

## **Slumpa fråga**

Slumpa frågan används fördelaktigt som strategi för att aktivera alla elever och upprätthålla deras uppmärksamhet (Fohlin et al. 2017:230–231). Genom att använda strategin är visionen att gruppen stärks och att eleverna blir ömsesidigt beroende av varandra. Strategin ställer dock höga krav på eleverna. Alla gruppmedlemmar måste vara aktiva, förstå uppgiften och sedan kunna formulera ett svar, eftersom läraren slumpar ut vilken person i gruppen som ska svara. Fohlin et al. (2017) menar att eleverna blir motiverade att delta för att inte riskera att bli slumpmässigt valda och inte kunna ge ett svar. Slumpa frågan kan vara ett svårt moment för elever som har svårigheter att tala inför grupp. Läraren synliggör ledorden: Vi lär oss när vi gör fel. Eleverna får även möjlighet att använda en livlina i form av stöd från en kamrat. Det slumpmässiga valet kan göras genom: glasspinnar, numrerade grupper eller par och Random Name Picker/Smart Notebook.

### **2.3.5 Strukturer inom kooperativt lärande**

Vid kooperativt lärande använder sig lärarna av strukturer som inte är knutna till ett förbestämt innehåll, vilket innebär att strukturerna inte är innehållsberoende. En struktur är ett ramverk som eleverna förhåller sig till genom att följa bestämda regler och arbetsgång (Fohlin et al. 2017:237). Syftet med strukturerna är att ge eleverna en tydlig bild över hur arbetsprocessen går till för att de ska få möjlighet att fokusera på lärandet snarare än hur de ska arbeta. Strukturerna är också framtagna för att synliggöra de fyra kooperativa grundprinciperna. Det är viktigt att demonstrera hur de olika strukturerna går till, speciellt för de yngre eleverna (Kagan & Stenlev 2017:78). Förslagsvis kan läraren praktiskt visa hur de ska gå tillväga med hjälp av några elever i klassen. För de yngsta eleverna kan även en provomgång vara nödvändig. Vid införande av kooperativt lärande blir det viktigt att börja småskaligt och med strukturer som är relativt enkla, med ett fåtal steg att följa. Inskolningen ska till en början fokusera på att introducera strukturerna ordentligt för att eleverna ska bli väl

förtrogna med de olika arbetsprocesserna (Fohlin et al. 2017:239–240). Inskolningen bör också göras stegvis genom att innehållet gradvis ökar i svårighetsgrad.

Det finns ett 35-tal olika strukturer, och i det följande beskriver vi några som vi sett beskrivs på sociala medier och ofta används när lärare arbetar med kooperativt lärande. De strukturer vi presenterar nedan är: berätta mera!, en för alla, EPA, fråga-fråga-byt!, hör vi ihop?, karusellen, kloka pennan, mina ord-dina ord, sant eller falskt och speed-dejting.

### **Berätta mera!**

Läraren väljer ett tematiskt innehåll (Fohlin et al. 2017:244). Eleverna rör sig i klassrummet och signalerar med uppsträckt hand att de är redo att samtala. När de möter varandra gör de High Five för att sedan berätta kort för varandra om det tematiska innehållet. När båda har talat tackar de varandra och avslutar med en High Five. De går sedan vidare för att möta en ny kamrat. Uppgiften kan avslutas med att eleverna kort får sammanfatta något de minns från samtalen.

### **En för alla**

Läraren skapar en mall med fälten: jag, par, grupp och klass (Fohlin et al. 2017:247). Sedan ställer läraren en fråga eller ger dem ett område att skriva om. Under en kort tid får eleverna skriva ned sina tankar i fältet *jag*. Eleverna får sedan tillsammans med en kamrat diskutera uppgiften och skriva ned vad kompisen har antecknat, och därefter hittar de på fler svar tillsammans. Eleverna får sedan i grupper om fyra anteckna ytterligare tankar som framkommer under samtalet i fältet *grupp*. Efter gruppens samtal lyfts svaren i helklass. De tankar som lyfts i helklass och som en enskilt individ saknar, antecknar hen i det yttersta fältet, *klass*. Eleverna tackar sedan varandra för den kunskap de har bidragit med.

### **EPA– Enskilt-par-alla**

Strukturen EPA utgår från att läraren ger eleverna en uppgift (Kagan & Stenlev 2017:92–93). Först får varje enskild individ reflektera under en bestämd betänketid. Sedan får eleverna tillsammans med sin axelkompis delge varandra tankar och tillsammans diskutera innehållet. Slutligen får paret dela med sig av det diskuterade i helklass, alternativt i grupp.

### **Fråga-fråga-byt**

Varje elev får var sitt kort med en fråga, ett begrepp eller en bild (Fohlin et al. 2017:249). Eleverna rör sig i klassrummet med handen uppsträckt för att på så sätt visa att de är redo att

tala med någon. När eleverna möter varandra gör de en High Five för att sedan förklara och ge svar på varandras frågeställning. Kan båda eleverna besvara frågeställningen byts korten och de går sedan vidare med handen uppsträckt. Om en elev inte kan förklara, förklarar kamraten svaret. När de skiljs åt byter de inte kort. Strukturen fortsätter tills läraren bryter.

### **Hör vi ihop?**

Strukturens material består av kort, och flera av korten hör ihop på något sätt (Fohlin et al. 2017:254). Alla elever blir tilldelade ett eget kort. Eleverna får en kort stund att fundera över sitt kort. De kan få möjlighet att kort prata med sin axelkompis för att försäkra sig om att de har förstått uppgiften rätt. Eleverna får sedan röra sig i klassrummet för att försöka finna eleven som har det andra kortet. När alla elever har funnit varandra får de tid till att diskutera kring varför just de hör ihop. Slutligen får grupperna berätta för helklass. Övningen kan avslutas med att läraren sammanställer och tillsammans med eleverna tillför fler svar.

### **Karusellen**

Eleverna delas in i grupper om tre till fyra (Fohlin et al. 2017:258). Läraren lägger ut uppgifter på olika bord. Gruppen får endast tillgång till en penna och ett sudd. Timern ställs på vald tidsåtgång anpassad till uppgiften. Eleverna arbetar sedan tillsammans för att komma på lösningar. När timern piper byter eleverna bord och får då en ny uppgift där de antingen utvecklar de redan skrivna svaren eller tillför fler. När alla grupper har gjort alla uppgifter bryter läraren. Slutligen synliggör läraren utvalda lösningar eller svar i helklass.

### **Kloka pennan**

Eleverna får en penna och ett papper alternativt en mini-whiteboard per par (Fohlin et al. 2017:259). De placeras i par. En elev får rollen tänkaren och den andra eleven har den kloka pennan. När eleverna fått uppgiften ansvarar tänkaren för att förmedla sina reflektioner till eleven med den kloka pennan, som i sin tur skriver eller målar det tänkaren säger. Skrivaren berömmar eller stöttar tänkaren för att komma fram till det korrekta svaret. Eleverna får sedan byta roller.

### **Mina ord-dina ord**

Eleverna kan till en början arbeta enskilt eller i par (Fohlin et al. 2017:261). Läraren ställer en öppen fråga. Eleverna tänker enskilt och skriver i spalten *mina ord* så många som de kommer att tänka på. En timer visar hur lång betänketid eleverna har. Sedan rör sig eleverna runt i

klassrummet och signalerar med uppsträckt hand när de är redo för att samtala. När eleverna möts jämför de sina listor. Har eleverna skrivit samma ord hoppar de över det. Upptäcker de ord som de inte har gemensamt diskuteras betydelsen kort för att sedan placeras i spalten *dina ord*. När eleverna är klara tackar de varandra för att sedan söka upp en ny kamrat. När läraren bryter kan alla ord lyftas gemensamt i helklass.

### **Sant eller falskt**

Eleverna delas upp i grupper om två till fyra (Fohlin et al. 2017:268). Läraren läser tre påståenden. Ett av påståendena är falskt. Eleverna får en kort stund till egen reflektion, och sedan får de tillsammans i grupp diskutera. Eleverna ska under samtalet använda frasen: ”Jag tror att detta är sant därför att...”. Några grupper får slutligen lyfta sina motiveringar i helklass.

### **Speed-dejting**

Ett långbord placeras i klassrummet med stolar på båda sidorna (Fohlin et al. 2017:270). Eleverna sätter sig mittemot varandra. De får material i form av papper eller mini-whiteboard, och delar materialet på mitten. Eleverna blir tilldelade en uppgift. De får sedan 30 sekunders betänketid för att fundera över en lösning alternativt ett svar. Därefter får de ytterligare en minut på sig att dokumentera sitt svar på egen hand. När tiden är slut får eleverna diskutera sitt svar med kompisen mittemot; de skriver då på den andra sidan av materialet. Lösningarna diskuteras i helklass innan eleverna flyttar en stol åt sidan för att möta en ny klasskamrat.

## **2.3.6 Utvärdering av kooperativt lärande**

I Skollagen (SFS 2010:800) står det i kap. 4 under 3 §: ”Varje huvudman inom skolväsendet ska på huvudmannnivå systematiskt och kontinuerligt planera, följa upp och utveckla utbildningen.” Syftet med det systematiska kvalitetsarbetet är att synliggöra kvalitet och likvärdighet inom skolans verksamhet (Skolverket 2019b). Verksamhetens personal ska tillsammans planera, följa upp, analysera och dokumentera undervisningen för att skapa ett samförstånd och därmed utveckla verksamheten. Arbetsprocessen utgår från fyra faser: *Var är vi? Vart ska vi? Hur gör vi? och Hur blev det?* Faserna anpassas till varje enskild verksamhet. Dessutom ska nya metoder granskas (Skolverket 2019a:9). Hela verksamheten, i form av personal och elever men även vårdnadshavare, ska vara delaktiga i den kvalitativa utvecklingen. Den enskilde läraren ansvarar för att eleverna ska få möjlighet att delta såväl

vid planering som vid utvärdering av undervisningen.

Fohlin et al. (2017:156–157) belyser vikten av utvärdering av och reflektion kring arbetet med kooperativt lärande. Det är extra viktigt när en skola implementerar kooperativt lärande i hela verksamheten. Då bör skolledningen avsätta tid för diskussion och reflektion vid arbetsenhetskonferenser. Lärarna ska få möjlighet att utbyta erfarenheter och kunskaper om arbetsmetoden för att på så sätt utveckla lärarens egen undervisning och utveckling. Kollegiet bör få tid till att diskutera om vilka strukturer som varit användbara men även vilka ämnen och innehåll som lämpar sig eller inte lämpar sig för specifika strukturer. Fohlin et al. (2017:151) framhäver även vikten av elevernas egen utvärdering av grupprocessen och arbetsinsatsen. Lärarna kan med fördel använda sig av de tre F:en: *feedback*, *feedup* och *feedforward*. Feedback används när medlemmarna ger återkoppling på den egna grupprocessen och ser därmed vad gruppen tillsammans presterat. När gruppen identifierar framgångsfaktorer använder de sig av Feedup. Slutligen hjälper feedforward eleverna att fokusera på utvecklingen inför nästkommande grupp och dess samarbete. Utvärderingen kan ske under arbetsprocessen men även efter. Eleverna bör få tid till att reflektera kring gruppens insats och kunskapsutveckling. Vidare kan läraren förse eleverna med verktyg för att möjliggöra självreflektion men också återkoppling och feedback gentemot varandra.

## 2.4 Tidigare forskning

Karin Forslund Frykedal (2008) har undersökt konstruktionen och upplevelsen av grupparbete hos 48 elever i årskurs 8. Hon gjorde dels 13 semistrukturerade intervjuer, dels observerade hon eleverna två till tre gånger i veckan under lite mer än en termin. Studien visar att konstruktion av uppgiften, tydliga mål och gruppsammansättningar är viktiga aspekter vid användandet av grupparbete i undervisningen. Undersökningen indikerar att många elever upplever det ömsesidiga beroendet som problematiskt. Det kan ta sig uttryck i att eleverna undviker samarbete genom att individualisera uppgiften, eftersom de upplever ett bristande ansvarstagande hos andra gruppmedlemmar.

Elevernas olika beteenden i en gruppsammansättning kan bero på skilda akademiska ambitioner (Forslund Frykedal 2008). Eftersom läraren skapar sig en gemensam bild av gruppens prestation kan det leda till gruppkonkurrens, samarbete eller brist på engagemang. Elever som drivs av egna förväntningar och inre motivation tycks lyckas bättre med att skapa samarbete och positivt ömsesidigt beroende än de elever som motiveras av betyg och andra belöningar. Förtroende mellan eleverna kan uppstå men bara under vissa förhållanden.



Faktorer som kan påverka förtroendet positivt kan enligt Forslund Frykedal vara när elever själva får välja grupper, när arbetet sker under en längre tid, förståelse av uppgift, när målen är tydliga och när elever får behandla frågor som är viktiga för dem.

Ozlem Yavuz och Ali Arslan (2018) har genomfört en studie med syfte att synliggöra effekten av ett kooperativt lärande på elevernas kunskaper i det engelska språket i form av ordförråd, grammatik, läsförståelse och hörförståelse. Studien genomfördes på en skola i Turkiet under fem veckor med 66 elever som gick i klass 10. Studiens metod utgick från en kvasiexperimentell design, vilket innebär att deras experimentgrupp och deras kontrollgrupp inte delades in slumpmässigt. Grupperna delades upp utefter resultatet på ett för-test som genomfördes. De 66 elever som deltog i testet kom från två olika klasser och delades sedan upp i två grupper om 33 elever. För att avgöra om grupperna var likvärdiga genomfördes ett test för att mäta elevernas akademiska prestation. Testet indikerade att det inte fanns några signifikanta skillnader mellan de två grupperna. En av grupperna blev en experimentgrupp, där kooperativt lärande tillämpades i undervisningen, och den andra gruppen blev en kontrollgrupp där en traditionell undervisningsmetod användes. Eleverna i experimentgruppen delades sedan in i sex grupper som bildades heterogent för att kunna arbeta kooperativt. Grupperna fick sedan skapa sitt gruppnamn, logotyp och slogan för att skapa en laganda och ett positivt ömsesidigt beroende.

I slutet av studien genomfördes ett efter-test för att mäta elevernas läsförståelse, hörförståelse, ordförråd och grammatikkunskaper. Analysresultatet visade en signifikant skillnad mellan för-testet och efter-testet, till förmån för experimentgruppen som arbetat kooperativt. Ordförrådkunskaperna hade ökat med 70 % i experimentgruppen jämfört med 29 % i kontrollgruppen. Elevernas grammatikkunskaper hade ökat med 79 % i experimentgruppen jämfört med 22 % i kontrollgruppen. Experimentgruppen ökade sina kunskaper i hörförståelse med 87 % jämfört med kontrollgruppen som ökade med 73 %. Resultatet som var mest avvikande var i läsförståelse. Elevernas kunskaper i läsförståelse ökade inte alls i kontrollgruppen men det gjorde det i experimentgruppen. Yavuz och Arslan (2018) menar att resultatet tyder på att kooperativt lärande är mer framgångsrikt än en traditionell undervisningsmetod när det kommer till att utveckla elevers kunskaper i grammatik, hörförståelse, läsförståelse och ordförråd. De menar även att ett kooperativt lärande skapar en stressfri miljö för att öva och lära sig engelska. De såg även att elevernas akademiska prestationer förbättrades genom att studera i smågrupper, hjälpa varandra i sin inläring och hantera problem tillsammans i gruppen. Yavuz och Arslans studie visar att kooperativt lärande kan tillämpas i språkkurser för att förbättra språkkunskaperna.

Robert J. Stevens och Robert E. Slavin (1995) har i en omfattande tvåårig jämförelsestudie undersökt hur elevers studieresultat och sociala färdigheter utvecklas på fem grundskolor. Fem grundskolor och 1012 studenter i årskurs 2–6 deltog i undersökningen. Stevens och Slavin utformade en kooperativ grundskolemodell där samarbete var den övergripande filosofin för att förändra skolverksamhet, klassrum, organisation och instruktionsprocesser. Modellen innefattade även integrering av elever i behov av stöd. De medverkande skolorna genomförde för- och efter-tester gällande läsförmåga, språk och matematik. Eleverna fick även bedöma sina sociala relationer under studiens gång. De fick då bland annat lista hur många vänner de hade i klassen. 21 klasser från två kooperativa grundskolor jämfördes med 24 klasser i tre jämförelseskolor. Efter första året av studien hade studenter i de kooperativa grundskolorna mycket högre prestationer inom ordförråd. Efter andra året hade studenterna signifikant högre prestationer i ordförråd, läsförståelse, språklig uttrycksförmåga (eng. *language expression*) och matematiska beräkningar än de elever som gick i traditionella skolor. Efter två år hade de akademiskt svaga eleverna i den kooperativa grundskolan högre prestationer i ordförråd, ordförståelse, språklig uttrycksförmåga, matematiska beräkningar och tillämpning av matematiska strategier jämfört med de akademiskt svaga eleverna i jämförelseskolorna. Det uppstod även bättre sociala relationer i de kooperativa grundskolorna, och de akademiskt svaga eleverna var mer accepterade socialt av andra elever än på jämförelseskolorna. Resultaten visar även att högpresterande i heterogena kooperativa klasser hade mycket högre prestationer än elever som gick i skolor ämnade för högpresterande elever. Enligt Stevens och Robert kan anledningen till att resultaten ökade endast något det första året vara att strukturen inte än var inarbetad. Under andra året visades högre resultat och det sista året kunde man se de högsta resultaten inom samtliga delar (s.341). Detta tyder på att det kan ta lång tid att implementera metoden i undervisningen.

Stevens och Slavin (1995) hävdar att om kooperativt lärande används i sin helhet och under en längre tid, alltså som ett förhållningssätt snarare än som enstaka inslag i undervisningen, kan KL bidra till högre resultat hos eleverna. Vidare visar resultaten att elever i den kooperativa grundskolan hade fler vänner än studenter i de traditionella skolorna. I de kooperativa klassrummen får eleverna möjlighet att tillsammans arbeta mot samma mål. Arbetsättet ger också enligt Stevens och Slavins resultat meningsfulla sociala utbyten. Eleverna får över tid möjlighet att arbeta med flera olika elever på grund av att grupperna hela tiden förändras. Dessutom gynnas också högpresterande elever. De får i heterogena grupper

möjlighet att utföra komplicerade förklaringar för sina kamrater, en process som är viktig för att utveckla kunskaper inom teori och praktik.

Inger Hensvold (2006:11–13) har på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling skrivit en kunskapsöversikt gällande elevaktiva arbetsmodeller och lärande i grundskolan. I rapporten uppmärksammas svensk forskning, norska utvärderingsstudier samt ett urval av internationella studier. Syftet med sammanställningen var att beskriva hur elevaktiva arbetsmodeller används i klassrummet samt hur dessa uppfattas. Ett andra syfte var att åskådliggöra olika faktorerens betydelse för användandet av arbetsmodellerna i klassrummet. Hensvolds kunskapsöversikt visade att elevernas individuella arbete hade ökat, vilket inte gick i linje med den rådande läroplanen (Utbildningsdepartementet 1994). Samtidigt minskade både helklassundervisning och grupparbete.

Gällande grupparbete framgick det att uppgifternas karaktär har stor betydelse för om grupparbetet är gynnsamt eller inte (Hensvold 2006). Uppgifter som är utformade på så sätt att eleverna måste samarbeta för att nå ett resultat har visat sig vara mest givande. Sådana uppgifter förekom dock sällan. Vidare ska läraren ha god kunskap om grupper och grupprocesser för ett lyckat grupparbete. Samtidigt som grupparbete och helklassundervisning hade minskat hade undervisningen gradvis blivit mer individualiserad. Det ställer högre krav på den enskilda individen. Det förutsätter att elever besitter förmågan att läsa och skriva, men långt ifrån alla elever har utvecklat dessa förmågor. Individen har genom individualisering ett större ansvar för sitt eget lärande, vilket enligt Hensvold kan resultera i större klyftor mellan eleverna. Hur elevers kunskapsutveckling påverkas av individuellt eller grupparbete framgår och söks inte i den här kunskapsöversikten. Resultatet visar dock att svenska elever anser att utbytet i grupparbeten är störst samtidigt som utbytet i helklassundervisning är minst.

## **3 Metod och material**

### **3.1 Val av metod**

Studien är av kvalitativ karaktär, vilket innebär att studien omfattar ett mindre antal informanter men relativt mycket material att analysera (Trost 2005:31–32). Vi har valt metod utifrån vår frågeställning. Vid en kvalitativ studie söks informanternas egna upplevelser och erfarenheter på ett djupare plan för att förstå och finna mönster. Svaren förväntas vara mer ingående än vid en kvantitativ studie och förmedla informanternas egen verklighet. Vi vill beskriva, förklara och tolka vår insamlade data. Vid en kvalitativ undersökning ligger inte fokus på att generalisera utan om möjligt finna kvalitéer genom att belysa vårt resultat med ord och beskrivningar (Trost 2005:31–32). Vi har valt att använda en semistrukturerad intervjuform med öppna frågor som utgångspunkt, det vill säga att det inte finns några svarsalternativ (Denscombe 2018:269). Informanterna får möjlighet att utveckla sina idéer och svara mer utförligt på frågorna. Frågorna utgår från ett förbestämt tema eller frågeområde, det finns utrymme för följdfrågor och informanterna får möjlighet att utveckla sina svar.

### **3.2 Genomförande**

#### **3.2.1 Datainsamlingsmetod**

Vi kontaktade rektorer på 29 skolor fördelade på fyra kommuner och två län i Mellansverige. 12 rektorer återkopplade, varav sex uppgav att de inte arbetar med kooperativt lärande i undervisningen, och resterande sex rektorer hänvisade oss vidare till lärare som eventuellt skulle kunna vara intresserade av att ställa upp på en intervju. Vi fick slutligen kontakt med 12 lärare som möter beskrivningen av informanter vi sökte. Av dem hade sex möjlighet att ställa upp på en intervju. De sex lärare som avböjde gjorde det på grund av tidsbrist eller enligt dem inte tillräckliga kunskaper inom ämnet. Kontakten skedde främst via mejl. När informanterna väl visat intresse för studien skickade vi missivbrev (se bilaga 1). I brevet framgick syftet med vår studie, vårt etiska förhållningssätt samt praktisk information gällande intervjutillfället. Vi erbjöd även informanterna att ta del av intervjufrågorna (se bilaga 2) innan mötet med oss. Syftet med det var att lärarna skulle få möjlighet att påbörja en tankeprocess och få tid till att reflektera över sina upplevelser och erfarenheter. På det sättet trodde vi att informanterna skulle kunna erbjuda oss mer ingående och berikande svar.

Vi uppskattade att varje intervju skulle ta mellan 20 och 30 minuter att genomföra. Det var viktigt för oss att informanterna inte kände tidspress utan fick god tid till att besvara våra frågor. Vi avsatte därför längre tid än det uppskattade tidsspannet på mellan 20 och 30 minuter till samtalet. Intervjuerna tog mellan 15 och 40 minuter att genomföra. Anledningen till det varierade tidsspannet kan möjligtvis vara att lärarna arbetar på olika sätt och i olika stor utsträckning med kooperativt lärande. Fem intervjuer genomförde vi på respektive lärares skolor. En av intervjuerna skedde istället på telefon eftersom den informanten bor längre bort och det därmed hade tagit för lång tid att resa dit. Vi erbjöd hen att genomföra intervjun via Skype, men hen hade inte använt sig av den tekniken tidigare. Därför valde vi att genomföra en telefonintervju. När informanterna godkände sin medverkan i studien godkände de även ljudupptagning av intervjun. Vi använde oss av en diktafonapp på mobiltelefon eller iPad.

### 3.2.2 Urval

Studien utgår från ett *explorativt urval*, vilket enligt Denscombe (2018:57–58) är fördelaktigt att använda vid insamlandet av kvalitativa data när undersökaren vill upptäcka nya idéer och infallsvinklar inom ett specifikt område. Vi använde oss vidare av ett *icke sannolikhetsurval* (s. 58–59). Det innebär att vi som forskare har en viss valfrihet vad gäller urvalsprocessen. Vi utnyttjade det genom att använda oss av ett subjektivt urval (s. 67–68). Vi sökte då efter informanter som har relevanta erfarenheter och kunskap inom det aktuella området. På det här viset centrerade vi urvalet till informanter som kunde ge oss kvalitativa data samt värdefull information. Vi avgränsade därmed urvalet till lärare som har undervisat eller undervisar elever i årskurs 1–3 inom kooperativt lärande.

#### 3.2.2.1 Presentation av informanter

I tabell 1 presenteras de sex lärare som vi har intervjuat. Lärarna har varit verksamma mellan ett och 24 år.

Tabell 1. Presentation av informanterna

Lärare	Arbetar nu i årskurs	Har arbetat antal år	Har arbetat med KL antal år
A	5	24	4
B	3	24	1,5
C	2	18	1
D	3	17	1
E	1	8	0,5
F	1	1	0,5

### 3.2.3 Databearbetning

#### Transkriptionsnyckel

Transkriptionen gjordes med skriftspråksanpassad ortografi. Vi satt ut punkt och komma. Vi har även tagit bort upprepande ord, uteslutit hummanden och skapat fingerade namn när informanterna nämnt andra personer. När läraren citerade vad någon annan sagt skrev vi också ut citattecken. Vi använder tre punkter vid paus men skriver inte hur långa dessa pauser är. De tecken som används är:

[skratt] Skratt

... Paus

: Förlängt ljud

( ) Tom parentes: ohörbart avsnitt med tal

”ord” Ord mellan citationstecken: framställs med förställd röst

! Uppmaning eller utrop

Vi har genom en strukturerad process bearbetat vårt material med utgångspunkt i analysmetoden grundad teori (Denscombe 2018:153). Ljudfilerna transkriberades utifrån vår transkriptionsnyckel i ett Word-dokument. Vi valde att ge varje informant en individuell färg för att lättare kunna identifiera samband och mönster i deras svar. För att tydliggöra för läsaren vilken lärare som sagt vad byttes färgerna sedan ut till att benämnas som bokstäverna A, B, C, D, E och F (se tabell 1). Vi valde att kassera de svar som möjligtvis kunde härledas tillbaka till en viss informant eller verksamhet, för att uppfylla anonymitetskravet.

Därefter läste vi ett flertal gånger igenom allt material tillsammans för att bli förtrogna med vår data. I detta stadium diskuterade vi även vilka eventuella samband, likheter och skillnader vi kunde skönja. Materialet skrevs ut på A4-papper och klipptes isär i form av meningar och fraser. Varje mening och fras kodades med hjälp av nyckelord (se bilaga 3). Utifrån nyckelorden bildade vi 13 teman, nämligen: anpassning till elevgrupp, gruppprocesser, lärarnas uppfattning och attityd, arbetet med KL, lärarens utveckling, inspiration, KL möjliggör, lärpar och lärgrupper, tillfälliga lärpar och lärgrupper, utvärdering, implementering, konsekvenser av och inom KL och progression inom arbetsmetoden. Dessa teman bildade sedan fyra kategorier. De fyra kategorierna blev: indelning av par- och gruppkonstellationer, kooperativt lärande som undervisningsform, lärarens kunskap och utveckling inom kooperativt lärande och lärarnas attityder gentemot kooperativt lärande.

### 3.3 Etiska överväganden

Vid forskning har undersökaren flera etiska direktiv att ta hänsyn till. Vetenskapsrådet har framtagit riktlinjer för att värna om informanternas identitet samt för att säkerställa undersökningens kvalitet. I kommande text beskrivs i korta drag vilka etiska riktlinjer vi har utgått från vid planering och genomförande av studien. Vetenskapsrådet (2002:7–14) nämner fyra huvudkrav som forskaren bör förhålla sig till. Kraven är: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*.

Inför studien fick informanterna ett missivbrev via mejl. I missivbrevet fanns information gällande studiens syfte. Det framgick att informantens deltagande är frivilligt samt att personen när som helst under studiens gång kan avsluta samarbetet utan motivering eller negativa konsekvenser. Vi garanterade även fullständig anonymitet, genom att de angivna svaren inte på något sätt ska kunna spåras tillbaka till uppgiftslämnaren. Vi försäkrade informanterna om att det insamlade materialet endast kommer att användas i syfte att besvara studiens frågeställningar. Studien kommer sedan i sin slutversion att presenteras i form av en uppsats som publiceras på databasen DiVA. Genom att medverka i undersökningen tillät informanterna också att intervjuerna spelades in.

### 3.4 Pålitlighet och trovärdighet

Det går inte att dra några generella slutsatser från resultatet av vår studie, eftersom det är en kvalitativ studie, där vi har valt att koncentrera undersökningen på hur sex lärare förhåller sig till kooperativt lärande. Målet med undersökningen har varit att få mer kunskap inom området samt att belysa ämnet ur ett nytt perspektiv. Som Denscombe (2018:419) påpekar går det inte att kopiera begreppen reliabilitet och validitet som används vid en kvantitativ studie, utan vid kvalitativa studier talar man hellre om pålitlighet eller tillförlitlighet och trovärdighet. Vi uppnår pålitlighet genom att vi tydligt redovisar hur vi stegvis har arbetat. Genom att vi har synliggjort arbetsprocessen kan eventuella oklarheter förebyggas. Studiens pålitlighet stöds genom att informanternas svar har dokumenterats i form av ljudupptagning och transkribering. För att stärka studiens trovärdighet hade observationer kunnat vara ett komplement till intervjuerna, för att undersöka huruvida informanternas svar stämmer överens med verkligheten.

## 4 Resultat

### 4.1 Indelning av par- och gruppkonstellationer

I den litteratur som vi har läst inför studien benämns gruppkonstellationerna som hemgrupper. Informanterna benämner grupperna som lärgrupper, basgrupper och enbart grupper.

Alla tillfrågade lärare använder sig av någon form av grupp- och parkonstellation i den kooperativa undervisningen. De arbetar dock i olika stor utsträckning med dessa. Vanligast är att lärarna använder tillfälliga grupper, alltså grupper som inte är bestående under en längre tid. Det framkommer också att informella och varierande grupper förekommer. Lärare D nämner att denna form av indelning kan användas när exempelvis en elev är sjuk. Lärare A och lärare E skapar grupper på varierande vis. Det kan ske genom lottning. Det kan också variera beroende på syfte med uppgift eller lektion. Så här beskriver lärarna det:

Utan där är det bättre att vi bygger grupper och par utifrån vad vi behöver eller lottar för jag tycker att det är en vinst med att dom hamnar med olika personer. (Lärare A)

Sen är det ju olika för vad vi ska göra. Vad syftet är sen har vi läspar vi har inte startat upp ordentligt med lärpar utan där använder vi oss utav glasspinnar för att lotta. (Lärare E)

Lärare A berättar vidare att eleverna har fasta platser men arbetar med nya kompisar näst intill varje dag. Lärare F berättar att hen inte heller arbetar med fasta lärpar, utan det enda konstanta par hen använder är läspar. Läsparen är sammansatta efter vilken nivå eleverna befinner sig på. Lärare F använder sig ofta av läsparen när det kommer till uppgifter där läsning övas. Vid andra tillfällen har läraren en annan tanke bakom indelningen av paren:

När vi har jobbat med det inom matte eller något sånt där då sätter jag ihop dom utifrån en starkare och svagare. Så att dom får båda lära sig någonting. (Lärare F)

När det kommer till att dela in eleverna i grupper använder fem av sex lärare sig av liknande strategier (Lärare B, C, D, E och F). Lärarnas mål är att skapa heterogena grupper. De fördelar eleverna utifrån vilka kunskapsnivåer individerna befinner sig på. Lärare C tar hänsyn till elevernas kunskapsnivå, sociala färdigheter och könstillhörighet:



Att man ska dels tänka lite på hur goda läsare dom är, lite hur dom är liksom socialt om dom bidrar väldigt mycket positivt i en grupp eller om man är sån som kanske... ja men som inte bidrar negativt men kanske inte kommer med liksom så mycket. Och likadant kön, att man tänker lite pojkar, flickor. (Lärare C)

Lärare C och lärare D har en given strategi bakom indelningen av grupper. Båda lärarna utgår från boken *Grundbok i kooperativt lärande* skriven av Fohlin et al. (2017). Eleverna delas in i basgrupper om fyra. En stark och en svag elev placeras diagonalt mot varandra, medan resterande två anses vara medelstarka. Syftet är att klyftan mellan eleverna inte ska vara allt för stor. Lärare B nämner att hen ibland placerar två starka elever tillsammans just för att de ska få möjlighet att utmana varandra. Så här beskriver lärare D den givna strategin:

Ja men jag använder ju den strategin som dom presenterar när man har en basgrupp på fyra och sen att man har en stark och en svag elev som sitter diagonalt mot varandra. Och sen dom två andra då är nå såhär mitt mellanstarka eller vad man ska säga. (Lärare D)

Alla lärare ser vinster med att arbeta med kooperativa grupper och par. De förklarar att constellationerna möjliggör samarbete mellan eleverna. Ord som återkommer hos samtliga lärare är *trygghet* och *sammanhållning*. Eleverna skapar goda relationer till varandra. Lärare E lägger tyngd på relationsbyggande:

Men vi stärker ju relationerna i gruppen, gruppen blir mer sammanhållen vilket jag tror gör att man mår bättre. Min förhoppning är ju att dom ska må bättre och känna mer den här vi-känslan. (Lärare E)

Lärare B, C och D förklarar att det i de kooperativa grupperna skapas ett klimat där eleverna känner sig trygga med att ta stöd av varandra. Eleverna blir inte ensamma i sitt lärande utan är en del av en grupp som tillsammans ska lyckas. Lärare D förklarar vinsten med att eleverna kan vända sig till varandra:

Så är jag ensam i ett klassrum med tjugo barn ungefär. Det är ju omöjligt för mig att hinna hjälpa allihopa. Och då att man kan känna tryggheten i att fråga liksom dom som sitter i sin lärgrupp om hjälp helt enkelt. (Lärare D)

Lärare B säger att det kooperativa lärandet medför att alla elever får känna sig delaktiga och behövda i gruppen. Läraren vill ge eleverna verktyg i form av strategier för samarbete. Lärare C nämner vikten av att låta eleverna lyckas. Läraren har förväntningar på gruppen men även den enskilda individen:

Så det tycker jag att det kooperativa gör så himla bra. Just att man ger dom förutsättningar innan, att man vet liksom att det här förväntar jag mig när ni är färdiga. Att när ni jobbar tillsammans i gruppen då är det ändå dom här målen vi ska klara. Vi har det gemensamma målet och vi har det sociala målet, men vi har också det egna ansvaret. (Lärare C)

Majoriteten av lärarna säger att genom att använda kooperativa grupper använder eleverna varandra som läresurser. Lärare C och lärare D berättar att de upplever att eleverna hjälper varandra på ett annat sätt under kooperativa arbetsformer. De ser en större öppenhet bland eleverna och mindre konkurrens, något som följande citat visar:

Jag tycker ändå att känslan av att man stöttar varandra tycker jag är tydligare än vad det har varit i mina andra grupper. [...] Det blir som en självklarhet att man gör någonting tillsammans, liksom inte att man sitter och håller för i boken [...] utan att man är mer öppen och hjälpsam mot sina kamrater. (Lärare C)

Framförallt märker jag ju samarbetet och det här samlärandet, att man att dom spontant hjälper varandra. Jag behöver liksom inte säga att nu hjälper vi varandra utan dom tar hjälp av varandra i gruppen. Och att man känner sig trygg och litar liksom på varandra, och det är inte det här ”nej men du får inte titta på mig”, utan det är mer så här ”ja men vi hjälps åt istället”. (Lärare D)

Lärare B och Lärare E förklarar hur eleverna genom det kooperativa lärandet blir beroende av varandra. Alla elever behövs för att gruppen ska lyckas med uppgiften. Eleverna är inte klara med uppgiften förrän alla har förstått och kan förklara lösningen eller svaret:

Om dom jobbar med en kompis och dom ska jobba med problemlösning, då ska båda kunna förklara problemet för då kan jag dra med glasspinnen sen. Då ska vem som helst kunna... ni är inte klara förrän båda kan förklara hur det går till. (Lärare B)

Med det kooperativa så behöver dom ju förstå för att kunna förklara för kompis. För jag blir inte klar förrän kompis förstår. (Lärare E)

## 4.2 Kooperativt lärande som undervisningsform

Fyra av lärarna (Lärare B, D, E och F) började arbeta med kooperativt lärande i liten skala. De framhåller att inskolningsperioden är viktig, både för den undervisande läraren och för eleverna. Lärarna började med någon enstaka struktur för att sedan utöka arbetet successivt. Så här beskriver lärare B och E hur de började arbeta med kooperativt lärande:

Och tog en struktur och testade den, för jag tror inte att man kan tro att man kan testa allting på engång. Jag skolas in i det här och dom skolas in i det också. (Lärare B)

Efter att vi hade varit på den utbildningen så började vi med litet enkelt. För att få med barnen i tänket. Små myrsteg framåt och så få träna så har vi tagit en strategi i taget. Så att det inte blir en massa nya saker för dom utan att det kanske blir en inlärningsperiod, både för eleverna och för oss lärare. (Lärare E)

De vanligast förekommande strukturerna som används av lärarna är: fråga-fråga-byt (samtliga), EPA (Lärare A, B, C, D och F), karusellen (Lärare A, C, D och E) och berätta mera (Lärare C, D, E och F). Andra strukturer som förekommer är: kloka pennan (Lärare B och C), speeddejting (Lärare E och F), mötas på mitten (Lärare B och D), inre yttre cirkeln (Lärare A och D), hör vi ihop (Lärare B och D) och sortering (Lärare A och D). De strategier som används i det kooperativa lärandet och som framkommer i intervjuerna är: glasspinnar (Lärare B, E och F), mini-whiteboard (Lärare A, B och E), slumpa frågan (Lärare B och D) och tysthetstecken (Lärare E). Vid planering av undervisning som utgår från kooperativt lärande tar lärarna också hänsyn till individ och grupp. Lärare C förklarar att hen anpassar undervisningen till den enskilda individen på samma sätt som i den traditionella undervisningen:

Så att det blir ju ändå ett sätt att anpassa för dom för det behöver man ju oftast göra i vanliga fall också. (Lärare C)

Lärare B, C och E nämner hur de stöttar eleverna i det kooperativa lärandet. De ser att elever som är nervösa eller har svårt att samarbeta är de elever som behöver stöd eller anpassning på olika sätt. Lärare E berättar hur hen agerar när en elev inte ännu vill medverka i grupparbetet:

Det är väl dom här som har svårt att samarbeta, som är svårt att få med. Fast jag ser ändå att... man ser dom där små stegen. I min grupp har jag några som är så här "Nej, jag ska inte vara med" sätter sig en bit bort. Men om man låter dom sitta där och lyssna då har dom ändå en tillhörighet till en grupp. Då ser man ju att stolen flyttar sig närmre och närmre. (Lärare E)

Tre lärare (Lärare D, E och F) anpassar också struktur efter vilken grupp de har framför sig. En del strukturer kan vara för svåra, inte passa gruppen eller för tidiga att använda. Lärare E förklarar att om hen skulle få en ny grupp som eventuellt har samarbetssvårigheter och

mycket konflikter i gruppen skulle hen välja att börja arbeta med kooperativt lärande i liten skala. Läraren säger att man alltid måste utgå från barnen:

Får man en grupp som inte alls klarar av att samarbeta eller blir osams. Då skulle jag börja i ännu mindre skala än vad jag har gjort nu. För att jag tror att det går men det är ju med allting man gör, man utgår från barnen... man ser vad som funkar. (Lärare E)

Jag kommer aldrig hålla på med någonting, om jag ser att det inte ger någon effekt. Det är inte så att jag har beslutat mig för att göra det här för att alla andra gör det. (Lärare E)

Samtliga lärare utvärderar arbetsmetoden men på olika sätt. Det sker både på individ-, grupp- och organisationsnivå. Tre lärare (Lärare B, E och F) utvärderar undervisningen tillsammans med en kollega. Fyra av lärarna (B, C, E och F) utvärderar även undervisningen tillsammans i arbetslaget. De diskuterar hur arbetet har gått och ger vidare tips och idéer om hur man kan arbeta kooperativt. Lärare A och C berättar att ambitionen på deras skola är att framöver kunna utvärdera arbetsmetoden på organisationsnivå, då kooperativt lärande är relativt nytt inom verksamheten. Två lärare (B och E) nämner att det kooperativa lärandet till viss del utvärderas på organisationsnivå. Så här säger lärare B:

Och sen grupp och organisation, så tar vi ju med det här. Som nu i onsdags när vi skulle diskutera efter målpuppfyllelsen. Då var det jättemånga som nämnde det här med kooperativt lärande. Så sitter ju vi när vi arbetar med kvalitetsredovisningar och verksamhetsuppföljning... nu har vi lagt en insats på det här. Är det något som ger resultat som gynnar eleverna. (Lärare B)

Lärare A, C, och D låter även eleverna få ta del av utvärderingen av de strukturer som används. Lärare F låter inte eleverna utvärdera strukturerna men låter dem genom tummen upp och tummen ned få uttrycka hur de tycker att lektionen har varit. Lärare C och lärare D låter eleverna utvärdera gruppens och individens insats:

Det vi brukar utvärdera det är mer det här med lärgruppen, när vi byter lärgrupp så brukar de få skriva ibland en individuell utvärdering och ibland så pratar de ihop sig om vad som har varit bra och vad de kan göra bättre nästa gång. (Lärare D)

Även om utvärdering sker, anser lärare A och lärare F att det är svårt att veta om resultaten beror på arbetet med kooperativt lärande eller inte. Lärare C förklarar att det är svårt att mäta

vilka kunskaper eleverna utvecklat via arbetet med kooperativt lärande. Hen säger att de behöver arbeta en längre tid för att få mätbara resultat:

Kunskapsmässigt är det svårt att mäta, det för att jag inte har hunnit så långt än och inte vi på skolan heller. Så att vi ska se några mätbara resultat. När man har börjat jobba på det här viset. Men jag hoppas ju och tror att flera framförallt de svaga eleverna blir hjälpta av att man jobbar på det här viset. (Lärare C)

Lärare F kan inte med säkerhet säga att eleverna utvecklats rent kunskapsmässigt. Hen upplever ändå att elevernas samarbetsförmåga och diskussionsförmåga har utvecklats. Lärare A tror sig kunna se att elevernas kunskaper har blivit bättre inom ämnet svenska. Hen tillägger att det är svårt att veta om det beror på det kooperativa lärandet då det inte än har mätts.

### **4.3 Lärarens kunskap och utveckling inom kooperativt lärande**

På frågan om lärarna känner sig bekväma med och har tillräcklig kunskap om det kooperativa lärandet skilde sig svaren något. Lärare B och lärare E känner sig trygga och bekväma med att använda kooperativt lärande i undervisningen, men vill samtidigt utveckla sina kunskaper och lära sig nya saker inom området. Lärare D känner sig bekväm och säger sig ha kunskap, men nämner att tiden är ett problem. Läraren vill ha tid till vidareutveckling och fördjupning inom det kooperativa lärandet. Lärare C och lärare F skiljer sig något mot de andra informanterna, då de uttrycker att de inte känner att de har tillräcklig kunskap inom området. Båda lärarna känner sig ändå mer bekväma med att använda arbetsmetoden nu än under tidigare termin:

Jag känner ju ändå att jag är i startgroparna och lite till. Jag känner mig mer bekväm än vad jag gjorde förra terminen, så är det ju. (Lärare C)

Jaa, men jag började ju förra terminen. Då blev jag mer eller mindre bara inkastad i kooperativt. Att "Det är bra". Så fick jag en bok. Och så provade jag själv. Och gjorde jättemycket fel [skratt]. Så det blev ju lite annat den här terminen. När vi fick en utbildning, eller en föreläsning innan där man fick strategier och hur man kunde tänka. Och just det här; börja smått. Det är ju den viktigaste delen i inkörningsperioden. (Lärare F)

Till skillnad från Lärare C och lärare F, känner sig lärare A väldigt bekväm med att arbeta med kooperativt lärande. Hen önskar mer praktiska tips från andra lärare som prövat olika strukturer i sitt klassrum:

Nej men alltså med det jag gör känner jag mig väldigt bekväm i. Jag är inte ett dugg orolig om jag ska på någon ny struktur eller sånt där. (Lärare A)

Lärare A och lärare B nämner att de i sin tidigare undervisning arbetat mycket med olika former av samarbete. De förklarar att delar av samarbetet har liknats vid kooperativt lärande men inte nödvändigtvis benämnts som det. Så här beskriver lärare B:

Olika former av samarbete i klassrummet eller olika sätt att lägga upp undervisningen, sen kanske man inte har satt ord på det som kooperativt lärande. Och så är det ju med alla såna här. Jag tänker på dom här strukturerna och det också. Jag menar det här med att använda sig av att slumpa frågan med hjälp av glasspinnar. (Lärare B)

Tre av sex lärare (Lärare A, D och E) nämner att de har gått på en kurs gällande kooperativt lärande. Jennie Wilson och Niclas Fohlin var kursledare. Lärare A och lärare D var positivt inställda till kurstillfället. Samtliga lärare får inspiration från andra lärare som arbetar med kooperativt lärande. Alla de tillfrågade lärarna nämner också att de till viss del utgår från boken *Grundbok i kooperativt lärande* (Fohlin et al. 2017). Så här säger lärare F och B:

Ja men jag har ju boken av Niclas Fohlin och Jennie Wilson. Det är ju grundbok för kooperativt lärande. (Lärare F)

Författaren Jennie Wilson som vi var och lyssnade på här förut har ju skrivit några böcker ihop med Niclas Fohlin. Det materialet har vi utgått en del från. (Lärare B)

Sociala medier är en återkommande inspirationskälla. Samtliga lärare nämner någon medieform som de aktivt besöker i syfte att hämta inspiration och nya idéer från. De sidor som framkommer är Facebook-grupper, bloggar och Instagram. Lärare A och lärare B säger:

Jag blev ganska inspirerad tror jag från [...] kooperativt.com. Den hemsidan... Jag började följa deras blogg och plockade upp liksom övningar jag såg som jag ville göra, som passade. (Lärare A)

Men Facebook, det är ju mycket därifrån. Alla delar ju med sig så friskt på Facebook och Instagram. (Lärare B)

Utöver sociala medier och litteratur anser majoriteten av lärarna att utbytet med andra kollegor är viktigt. Tre av lärarna (Lärare A, B, och C) nämner att skolans mål är att implementera kooperativt lärande i samtliga årskurser. Lärare C berättar att målet på deras skola är att implementera arbetsmetoden i hela verksamheten, även i förskoleklass och på fritids:

Ja, och även förskoleklasserna och fritids är ju tänkt att dom ska följa med också. Så att det blir ett gemensamt språk på skolan. Sen gör man väl kanske olika mycket så kommer det väl alltid vara.  
(Lärare C)

Lärare D nämner att det fanns en önskan om att implementera kooperativt lärande i hela verksamheten. Hen och en kollega fick möjlighet att gå en kurs inom området med ambitionen att sedan involvera de andra lärarna på skolan. Olika påverkande faktorer gjorde dock att det inte gick att genomföra.

#### **4.4 Lärarnas attityd gentemot kooperativt lärande**

Samtliga lärare har en positiv inställning till kooperativt lärande. Lärare D upplever också att eleverna tycker att det är ett bra arbetssätt. Samtliga lärare lyfter flera fördelar och vinster med arbetsmetoden. Lärare A och lärare D ser kooperativt lärande som ett självklart inslag i undervisningen:

Det är inte så att det finns ett vara eller inte vara det är ett sätt i min undervisning, helt klart liksom!  
(Lärare A)

Absolut! Jag tror inte att det finns något att förlora på det. Sen kanske man behöver jobba mer aktivt för att få in det i en ny grupp och det kanske ännu mer successivt och utvärdera vad de tycker och så. Men jag tror på själva konceptet, just för att flera barn blir delaktiga och engagerade. (Lärare D)

Lärare C nämner att många arbetsmetoder har kommit och gått under åren. Hen har aldrig tidigare använt sig helt av en arbetsmetod, utan endast hämtat delar från dem. När hen upptäckte kooperativt lärande blev det en arbetsmetod hen valde att helt anamma, eftersom hen känner stark tilltro till metoden. Lärare A, C och E ser kooperativt lärande som ett övergripande förhållningssätt. Ambitionen är att det kooperativa lärandet ska genomsyra hela deras undervisning. Lärare D och lärare E ser det kooperativa lärandet som ett sätt att få mer

delaktiga och engagerade elever. De vill frångå en undervisning där eleverna får få tillfällen till att tala eller endast får tala när de blir tilldelade ordet:

För anledningen till att jag började med det var för att jag ville komma ifrån det här med att fröken ställer en fråga, många räcker upp handen och en får svara. Kanske några stycken till. Just att flera får möjlighet att prata. (Lärare D)

Men vi vill ju att det ska vara som en grundtanke. Vi vill inte ha det där helt tysta klassrummet. (Lärare E)

Vinsterna är många enligt samtliga lärare. Det kooperativa lärandet möjliggör samarbete under strukturerade former. Eleverna får också lära sig hur man samarbetar. Lärare D upplever att genom den trygghet som skapas via det kooperativa lärandet, blir eleverna mer engagerade och delaktiga i undervisningen. Lärare B, D och E lyfter den språkutvecklande aspekten. Eleverna får stort talutrymme, dessutom får alla elever möjligheten att tala:

Den största fördelen tänker jag är just att flera kommer till tals, att det är fler som har möjlighet att få sin röst hörd. Även om det är i ett lite mindre sammanhang. Men också just det att man skapar en trygghet... att man skapar en sådan trygghet att man vågar prata också att man vågar göra sin röst hörd... att man blir mer engagerad och mer delaktig. (Lärare D)

Dels får dom själva uttrycka det dom tänker, det blir ju ett helt annat prat i klassrummet. Jag hör ju matematiken på ett annat sätt när dom sitter och diskuterar tillsammans med sina kompisar. (Lärare B)

Lärare A och lärare F ser det kooperativa lärandet som en god arbetsmetod för de elever som anses vara något svagare. Lärare A förklarar hur metoden bidrar till en varierad undervisning, där eleverna även fungerar som resurser för varandra:

Det är många utmaningar och sju eller åtta barn kan inte skriva en berättelse på egen hand. Det betyder ju att man inte kan räkna till ordentligt och jag tänker att genom att arbeta kooperativt, får många väldigt mycket träning på väldigt många olika sätt. Där dom är resurser för varandra. (Lärare A)

Strukturerna medför att eleverna stöder varandra i lärandet. Lärare B och lärare F erfar att det elevstödet avlastar lärarnas arbete. De uttrycker att de får mer tid att lägga på de elever som är i behov av mer stöd i undervisningen. Lärare B och lärare C tror att de utdelade rollerna i grupperna gör att eleverna tar mer ansvar över sitt eget lärande, vilket lärare C uttrycker på följande sätt:



Ja men precis, och där tycker jag ju att det är så himla bra med dom här rollerna. Att alla liksom får en roll. [...] Jag menar man har ju egentligen redan roller, att det är en som är väldigt duktig då tar den på sig ansvaret. Sen är det några som lajjar runt, här blir dom ju mer tvingade till att ta sitt eget ansvar. Och det är ju jätte jättebra med KL att alla i gruppen... ni är inte klara förrän alla i gruppen kan det här. (Lärare C)

Samtliga lärare upplever att arbetsmetoden inte är knuten till något specifikt ämne. De ser fördelar med att arbeta med kooperativt lärande inom flera ämnen. Lärare C anser att det kooperativa lärandet kan användas i hela undervisningen. Hen ser ändå att metoden med fördel används vid tillfällen då eleverna ska läsa och skriva:

Nu arbetar jag ju med kooperativt i liksom flera ämnen. Men i svenskan använder vi det oftast. Framförallt kanske när man ska läsa tillsammans, när vi gör skrivuppgifter. (Lärare C)

När lärarna blir tillfrågade om de upplever några nackdelar med kooperativt lärande, framkom inte några tydliga svar. De uppger dock några eventuella konsekvenser som kan uppstå under arbetet med kooperativt lärande. Lärare A och F upplever att eleverna ibland kan ha svårt att genomföra en uppgift enskilt eftersom grupparbete är en stor del av undervisningen i kooperativt lärande:

Så här om jag vill att det ska vara tyst och att de ska jobba på egen hand så tar dom ändå hjälp utav varandra för att dom är så vana vid det. (Lärare A)

Ja eller när det är någon uppgift där jag bara vill se vad den här eleven kan så kan det bli att dom börjar hjälpas åt ändå, fast det inte är meningen då. Men då kanske det handlar mer om mina instruktioner, jag vet inte [skratt]. (Lärare F)

Tre av lärarna (Lärare A, B och F) nämner bedömning av den enskilda individen som en eventuell svårighet. Eleverna arbetar mycket av tiden i grupp och tar därmed mycket stöd av varandra. Det kan då vara svårt att med säkerhet avgöra om varje individ har bidragit något till arbetet. Samtidigt förklarar lärare B att eleverna är i behov av den kooperativa stödstrukturen. I det följande citeras de tre lärarna:

Kanske kan jag se ibland att det är svårt med bedömningen, se vad kan varje individ. Man måste ju verkligen vara mycket mer med i varje process för att se vad bidrar den här eleven med. (Lärare A)

Men ja, bedömningen kan ju blir svårare att göra någonting med. Eller man får tänka om på ett annat sätt. Eftersom då kanske dom har jobbat tillsammans eller har jobbat i grupp och man vet ju inte vem... förhoppningsvis har ju alla gjort lika mycket men man vet ju aldrig, och vem som har tagit till sig vad och inte. (Lärare F)

Men samtidigt så tror jag ändå att... för dom behöver så mycket strukturer och så mycket stödmallar eller stöd i att dom ska komma någonvart, så att dom har nytta av det. Det blir en del av inlärningsprocessen, innan dom är framme till det. Annars så lämnas dom själva i sitt lärande på ett helt annat sätt. (Lärare B)

## 5 Analys och diskussion

### 5.1 Resultatdiskussion

Studiens resultat visar att samtliga tillfrågade lärare har en positiv inställning och attityd till arbetsmetoden kooperativt lärande. Majoriteten av lärarna ser KL som ett självklart inslag i den ordinarie undervisningen. En lärare uttrycker även sin starka tilltro till metoden och förklarar hur kooperativt lärande är den första arbetsmetod hen någonsin valt att helt anamma. Vi är inte förvånade över lärarnas positiva inställning, eftersom vi centrerat studien på lärare som aktivt undervisar inom kooperativt lärande, men något oväntat är det att ingen av lärarna ställer sig kritisk till någon av arbetsmetodens delar. Vi kan relatera till känslan när nya spännande arbetsmetoder presenteras och marknadsförs via sociala medier och kollegor. Risker när en metod är väldigt omtalad och positivt framförd är att man gärna vill ta del av materialet och praktiskt utföra det i sin egen undervisning, utan att nödvändigtvis besitta relevanta kunskaper. Läroplanen (Skolverket 2019a) bidrar idag till en större tolkningsfrihet för lärare än tidigare läroplaner. Det innebär att läraren själv ska finna lämpliga arbetsmetoder och arbetsformer som möjliggör gruppens förväntade utveckling. Det bidrar eventuellt till att populära metoder kommer och går i äldre och nya tappningar. Vi får inte glömma att kooperativt lärande inte är något nytt påfund utan hade sina glansdagar under 80- och 90-talet. Vi upplever att metoden ändå marknadsförs som något relativt nytt.

Vinsterna med kooperativt lärande tycks vara många. Lärarna nämner hur arbetssättet möjliggör samarbete under strukturerade former. Eleverna får genom gruppstärkande övningar utveckla ämneskunskaper men också sin sociala kompetens. Till skillnad från traditionellt grupparbete tycks eleverna i kooperativt lärande få mer övning och möjlighet att praktiskt prova på olika samarbetsformer, för att utveckla sin samarbetsförmåga. Stensmo (2008) framhåller att ett vanligt misstag vid traditionellt grupparbetet är just att eleverna får för lite förberedande social färdighetsträning eller ingen alls, och eleverna går då miste om viktiga kunskaper som ligger till grund för ett lyckat grupparbete. Lärarna säger också att eleverna blir mer delaktiga, aktiva och blir tvungna att ta mer ansvar vid kooperativt lärande. Strukturerade grupparbeten genererar mer verksamma elever enligt de tillfrågade lärarna. Uppgifterna är dessutom utformade på så vis att eleverna ansvarar för att hela gruppen når det förväntade målet. Kagan och Stenlev (2017) nämner *lika samtidigt interaktion, delaktighet och eget ansvar* som tre av de fyra grundprinciperna som det kooperativa lärandet vilar på. Eleverna ska vara aktiva och få möjlighet att vid olika tillfällen synliggöra sitt eget lärande för gruppen. De ska också få utrymme att samtala om, presentera och diskutera

lektionsinnehållet. Dessutom ska varje gruppmedlem tillföra lika mycket till gruppen. Det framgår även av lärarnas svar att de tar hänsyn till den sista grundprincipen som är *positivt ömsesidigt beroende*. Det gör de genom att skapa uppgifter som innebär att eleverna är beroende på sätt att de inte är klara förrän deras kamrater är det. De blir beroende av andra individers framgång.

Två lärare anser att kooperativt lärande främst gynnar svaga elever. De anser att fördelen med den här formen av grupparbete möjliggör att eleverna fungerar som läresurser till varandra. De nämner också vikten av att undervisningen blir varierad. Det är intressant att endast två lärare nämner att kooperativt lärande är särskilt viktigt för svaga elever, eftersom Stevens och Slavins forskning (1995) visar att akademiskt svaga elever utvecklas signifikant när kooperativt lärande används som ett övergripande förhållningssätt i undervisningen. Resultaten visade att eleverna hade mycket högre resultat än jämförelseskolorna inom ordförråd, ordförståelse, språklig uttrycksförmåga, matematiska beräkningar och tillämpning av matematiska strategier. En möjlig förklaring till att inte fler lärare nämner det, kan vara att de anser att alla elever gynnas av förhållningssättet, alternativt att metoden inte främst gynnar akademiskt svaga elever. Märkbart är också att endast en lärare nämner att kooperativt lärande även gynnar starka elever. Samma forskning gjord av Stevens och Slavin (1995) visar att också högpresterande elever gynnas av metoden. De får möjlighet att utföra komplicerade förklaringar för gruppmedlemmarna, vilket är viktigt för att utveckla deras fördjupade kunskaper inom teori och praktik.

Som vi nämnt tidigare ställer sig ingen lärare kritisk gentemot kooperativt lärande. Däremot belyser lärarna två möjliga svårigheter med arbetsmetoden. Lärarna upplever att eleverna ibland kan ha svårt att arbeta enskilt utan att ta stöd av en klasskamrat. Eleverna blir förhållandevis vana vid att arbeta tillsammans, eftersom samarbete är grunden till kooperativt lärande. Vi ställer oss frågande till varför. Å ena sidan kan det möjligtvis bero på att eleverna får få tillfällen till enskilt arbete utan stöttning från andra elever, å andra sidan kan det kanske bero på lärarnas instruktioner vid sådana lektionstillfällen. Vi upplever att det kan vara bra att ha detta i åtanke och finna en balans vad gäller enskilt arbete och grupparbete. Tre av lärarna benämner även bedömning av den enskilda individen som en eventuell svårighet. Utgångspunkten för kooperativt lärande är lärpar och hemgrupper. Det kan därför bli svårt att utskilja vilken elev som gjort vad. Forslund Frykedal (2008) nämner att risken med att alltid bedöma gruppens prestation kan vara gruppkonkurrens och brist på engagemang. Därför anser vi att det blir viktigt att försöka skapa tillfällen då lärarna kan bedöma den enskilda individens prestationer.

Samtliga lärare känner sig bekväma med att arbeta med kooperativt lärande. Fyra av lärarna säger att de besitter tillräcklig kunskap om arbetsmetoden, men de vill samtidigt vidareutvecklas och få mer fördjupade kunskaper. Två av lärarna säger emellertid att de inte känner att de har tillräcklig kunskap. Det är intressant att svaren skiljer sig åt. Majoriteten av lärarna har arbetat med kooperativt lärande i mindre än två år, och de har dessutom endast gått en kurs som behandlat ämnet. Vi ställer oss frågande till att flera av skolorna har ambitionen att implementera arbetssättet i hela verksamheten, men samtidigt endast har erbjudit lärarna en kurs och viss litteratur. Med tanke på att lärarna uttrycker en önskan om mer kunskap och praktiska råd bör ledningen göra en större insats vad gäller lärarnas fortbildning inom kooperativt lärande. Stevens och Slavins (1995) forskning ger ytterligare stöd för att kooperativt lärande ger bäst resultat om arbetsmetoden implementeras i hela verksamheten. Vår uppfattning är också att alla lärare måste vara engagerade och motiverade till ett införande av metoden. Vi tror att det kan vara svårt att uppnå dessa goda resultat om kooperativt lärande endast används småskaligt och som ett sporadiskt inslag.

När lärarna började arbeta med kooperativt lärande var det i liten skala. Samtliga lärare säger att det är viktigt med en inskolningsperiod, både för eleverna och för dem själva. Det går helt i linje med Fohlins et al. (2017) rekommendationer vid införandet av arbetsmetoden. Lärarna ska börja småskaligt och välja strukturer som är relativt enkla. Inskolningen bör göras stegvis och innehållet ska öka gradvis. De strukturer som framkommer under intervjuerna kan vi alla finna i Fohlins et al. (2017) bok, *Grundbok i kooperativt lärande*. Tre lärare anpassar även strukturerna utefter vilken grupp de har framför sig. De förklarar att en del strukturer kan vara för svåra, för tidigt att använda eller inte passa gruppen. En lärare säger även att hen kan tänka sig att arbeta med kooperativt lärande i liten skala om gruppen har samarbetssvårigheter. Stevens och Slavin (1995) hävdar dock att kooperativt lärande endast kan bidra till högre resultat om arbetsmetoden används i sin helhet, alltså som ett förhållningssätt snarare än sporadiska inslag.

Värt att nämna är att vi inte kan utläsa någon vidare individuell anpassning i arbetet med kooperativt lärande. Lärarna ger några exempel på hur de ger stöd på individnivå men ger inga detaljerade beskrivningar. Det framgår som tidigare nämnt att akademiskt svaga elever gynnas av den heterogena gruppammansättningen genom att eleverna fungerar som läresurser för varandra. Det framgår dock inte om det finns ytterligare individanpassningar för de elever som är i behov av extra stöd. Viss försiktighet bör iaktas när dessa resultat tolkas, eftersom ingen specifik intervjufråga handlade om individanpassning. I läroplanen (2019) belyses varje skolas särskilda ansvar för de elever som är i behov av anpassningar och

stöd. Undervisningen ska inte utformas på samma sätt för hela gruppen utan anpassas för att möta varje enskild individs förutsättningar och behov. Samtidigt framgår det att elevernas samarbetsförmåga och demokratiska färdigheter ska främjas. Mot bakgrund av detta förefaller det enligt oss problematiskt att utläsa i vilken grad undervisningen ska anpassas till den enskilda individen.

Alla tillfrågade lärare använder sig av någon form av grupp- och parkonstellationer i den kooperativa undervisningen, men de arbetar i olika stor utsträckning med dessa. Tre av lärarna utgår från *Grundbok i kooperativt lärande* (Fohlin et al. 2017) när de placerar och delar in eleverna i hemgrupper, och de arbetar sedan med dessa grupper under en längre tid. De resterande tre lärarna använder sig av temporära grupper som är slumpmässigt utformade. Dessa resultat stämmer till viss del överens med Kagan och Stenlevs (2017) råd om tillfälliga gruppammansättningar; de rekommenderar att tillfälliga grupper används för att eleverna ska få omväxling och möjligen ny motivation. Författarna anser dock att dessa gruppammansättningar endast bör användas under kortare perioder eller vid undantagsfall. En lärare utmärker sig genom att en del elever har haft konstanta platser sedan årskurs 1 men får ändå möjlighet att arbeta med nya kamrater näst intill varje dag. Detta upplever vi frångår grundtanken i det kooperativa lärandet om konstanta hemgrupper. Fohlin et al. (2017) förklarar att de yngre eleverna bör få möjlighet att samarbeta i samma lärpar i en till tre veckor. Forslund Frykedal (2008) framhäver i sin forskning att just mycket tid är en faktor som kan påverka förtroendet i gruppen positivt.

Resultatet visar att utvärderingen av arbetsmetoden tycks vara något bristfällig. Vi tolkar det som att lärarna utvärderar strukturer och strategier inom kooperativt lärande snarare än utvärderar hur arbetsmetoden påverkar elevernas resultat. Lärarna berättar hur de utbyter erfarenheter med varandra, exempelvis hur ett lektionstillfälle har artat sig samt hur de möjligtvis kan förbättra sin undervisning. Vi anser att en sådan utvärdering är viktig men vi kan samtidigt sakna en mer omfattande utvärdering på organisationsnivå. I läroplanen (Skolverket 2019a) framgår det tydligt att huvudmannen på varje enskild skola ansvarar för att verksamheten ständigt analyseras och utvärderas, nya metoder ska dessutom granskas. Vidare står det i Skollagen (SFS 2010:800) att varje huvudman systematiskt ska planera, följa upp och utveckla utbildningen. Majoriteten av de tillfrågade lärarna säger att verksamhetens ambition är att implementera kooperativt lärande på hela skolan. Vi menar att en sådan stor satsning bör få större uppmärksamhet och bör vara ett aktuellt ämne på organisationsnivå. Två lärare nämner förvisso att utvärdering av arbetsmetoden till viss del sker på organisationsnivå. Två av de övriga lärarna säger att det finns en ambition om utvärdering på organisationsnivå i

framtiden. Utifrån den utvärdering lärarna faktiskt gör upplever de att det är svårt att veta om elevernas kunskaper har förbättrats genom att införa kooperativt lärande. Tre av lärarna upplever att elevernas samarbetsförmåga och diskussionsförmåga har förbättrats men de har svårt att se mätbara resultat gällande ämneskunskaper. Vi tycker att det är intressant att lärarna inte kan se några förbättrade ämneskunskaper, då tidigare forskning (Stevens & Slavin 1995, Yavuz & Arslan 2018) visar signifikanta ökade kunskaper inom bl.a. ordförråd, läsförståelse och matematiska beräkningar. Resultatet skulle kunna förklaras av att ingen av de tillfrågade lärarna gör för- eller eftertester. Det är svårt att se mätbara skillnader om inte någon ämneskunskapsbaserad utvärdering görs. En lärare säger att det ännu inte går att utröna några eventuella gynnsamma resultat då hen inte arbetat med arbetsmetoden tillräckligt länge. Det går i linje med Stevens och Slavins (1995) forskning. De såg under det första året inte lika stora förbättringar som under andra och tredje året. Forskarna framhåller att skillnaden kan bero på att metoden under det första året ännu inte var helt inarbetad.

### **5.1.1 Slutsats**

I denna uppsats har vi undersökt hur sex lärare förhåller sig till kooperativt lärande i den ordinarie undervisningen. Resultaten visar att samtliga tillfrågade lärare har en positiv syn på kooperativt lärande och ser arbetsmetoden som ett övergripande förhållningsätt. Baserat på deras inställning om att kooperativt lärande är ett gynnsamt inslag i alla ämnen har vi inte avgränsat undersökningen till enbart ämnet svenska. Lärarna ser vidare stora vinster med att använda sig av kooperativt lärande och belyser därför få eller inga förluster alls med arbetsmetoden. Det mest intressanta resultatet är lärarnas positiva inställning till kooperativt lärande trots avsaknad av mätbara kunskapsresultat. Likt lärarna i studien anser vi att de bör få möjlighet att utveckla och fördjupa sina kunskaper inom området om ambitionen är att implementera arbetsmetoden i hela verksamheten. Efter att vi genomfört denna studie anser vi att kooperativt lärande tycks vara en god arbetsmetod. Vi ställer oss dock tveksamma till hur mycket kunskap vi som lärare behöver för att få gynnsamma elevresultat. Dessutom ställer vi oss något kritiska till hur utvärderingen av kooperativt lärande går till. Det ses även som önskvärt att utvärderingen på organisationsnivå i framtiden får en mer central plats i verksamheten. Slutligen kan dessa resultat öka förståelsen för arbetsmetoden och ge mer kunskap till såväl verksamma lärare som lärarstudenter.

## 5.2 Metoddiskussion

Efter genomförd undersökning kan vi konstatera att valet av metod var rätt utifrån det syfte studien har. Vi kan med vårt resultat inte dra några generella slutsatser, utan vi har istället fått fördjupad kunskap om hur sex lärare arbetar och förhåller sig till kooperativt lärande.

Intervjuerna medförde att vi fick data som behandlar informanternas egna upplevelser och uppfattningar. Vi kan inte med säkerhet veta hur den faktiska verkligheten ser ut. Det är inte alltid uttryck och handling stämmer överens. För att få en mer tillförlitlig studie kunde vi ha kompletterat intervjuerna med observationer för att se om verkligheten överensstämmer med lärarnas egna uppfattningar. Vår tidsram och det faktum att jul och ledighet närmade sig medförde att det inte fanns möjlighet till någon komplettering av studien.

Den första kontakten skedde via mejl. Vi valde att kontakta rektorer på 15 skolor i förhoppning om att de kunde hänvisa oss vidare till aktuella informanter. Responsen från rektorerna var relativt låg, vilket resulterade i att vi skickade förfrågan till ytterligare 14 rektorer. En del rektorer skickade informationen vidare till sitt arbetslag, medan andra gav oss direktmejl till eventuella informanter. Arbetsprocessen blev långdragen och det skickades många mejl innan vi fick kontakt och svar om medverkan. Vi upptäckte att det var mer problematiskt att finna informanter än vad vi till en början trott. Istället för att kontakta rektorerna på respektive skola, kunde vi ha skickat förfrågan till samtliga lärare som undervisar i årskurs 1–3. Det skulle möjligtvis generera fler svar men också fler avslag. Vi kunde också ha skickat fler påminnelser, men risken för att framstå som påstridiga gjorde att vi väntade i hopp om att få svar. För att nå ut till fler lärare kunde sociala medier ha använts som ett kommunikationsverktyg.

När lärarna visat intresse för studien skickade vi missivbrev samt intervjufrågor. Syftet var inte att de på något sätt skulle förbereda sina svar utan endast påbörja en tankeprocess kring ämnet. Risken med att synliggöra intervjufrågorna innan mötet kan vara att de förbereder sina svar. Vi upplevde ändå att lärarnas svar var sanningsenliga och individuella upplevelser och uppfattningar. En av intervjuerna genomfördes via telefon. Anledningen till det var att möjligheten att ses var begränsad. Risken med en telefonintervju kan vara att det lättare uppstår missförstånd. Intervjuaren har ingen möjlighet att läsa individen utifrån gester eller mimik. Därmed påverkar avståndet samspelet mellan individerna. Vi upplevde att det uppstod viss kommunikationsproblematik genom att intervjuare och informant vid ett par tillfällen avbröt varandra. Vidare upplevde vi inga större



svårigheter. Ett alternativ kunde möjligtvis vara att genomföra intervjun via Skype. Det kunde eventuellt ha bidragit till ett bättre samspel.

Det är viktigt att miljön som intervjuare och informant vistas i är avskild och relativt tyst. Det uppstår annars en ökad risk för att yttre påverkande faktorer kan störa intervjun. Vi valde att genomföra fem intervjuer på respektive lärares arbetsplats. Vid närmare eftertanke kunde vi istället ha valt en annan lokal. Under tre intervjuer blev vi avbrutna av kollegor och elever. Avbrotten resulterade i att två av lärarna kom av sig i sitt svar, men de kunde efter en kort stund återgå till den aktuella frågeställningen.

Avslutningsvis är vi nöjda med vårt val av metod och anser att arbetsprocessen har varit tillfredställande.

### **5.3 Framtida forskningsfrågor**

Genom denna studie har flera frågor aktualiserats som kräver vidare forskning. Vi anser att det skulle vara av intresse att undersöka elevernas upplevelse och uppfattningar om kooperativt lärande. Resultatet visar att samtliga tillfrågade lärare är positivt inställda till att arbeta kooperativt, och därför skulle det vara intressant att se om elevernas uppfattning speglar lärarnas. Flera lärare säger att elevernas kunskaper inte alltid är mätbara. Det skulle också vara lärorikt att undersöka om det går att fastställa om kooperativt lärande ökar elevernas ämneskunskaper.

## Litteratur

Denscombe, Martyn, 2018: *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 4 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Fohlin, Niclas, Moerkerken, Anneke, Westman, Lisa & Wilson, Jennie, 2017: *Grundbok i kooperativt lärande: vägen till det samarbetande klassrummet*. Lund: Studentlitteratur

Forslund Frykedal, Karin, 2008: *Elevers tillvägagångssätt vid grupparbete – om ambitionsnivå och interaktionsmönster i samarbetsituationer*. (Doctoral thesis, Linköping studies in behavioura l science N. 128. Linköping: Linköpings Univers ite t. Hämtad från: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:17754/FULLTEXT01.pdf>

Hensvold, Inger, 2006: *Elevaktiva arbetsmodeller och lärande i grundskolan [Elektronisk resurs]: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Kagan, Spencer & Stenlev, Jette, 2017: *Kooperativt lärande: samarbetsstrukturer för elevaktiv undervisning*. Lund: Studentlitteratur

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket, 2019a: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Reviderad 2019. Hämtad 2019-12-03 från: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019>

Skolverket, 2019b: *Systematiskt kvalitetsarbete – så fungerar det*. Hämtad 2019-12-03 från: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/systematiskt-kvalitetsarbete-i-skola-och-forskola/systematiskt-kvalitetsarbete-i-skola-och-forskola>

Skolöverstyrelsen, 1962: *Läroplan för grundskolan*. Stockholm:

Skolöverstyrelsen, 1969: *Läroplan för grundskolan. 1, Allmän del*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Skolöverstyrelsen, 1980: *1980 års läroplan för grundskolan: inledning: mål och riktlinjer*. Stockholm: LiberFörlag/Allmänna förl.

Stensaasen, Svein & Sletta, Olav, 1997: *Grupprocesser: om inläring och samarbete i grupper*. Stockholm: Universitetsförl.

Stensmo, Christer, 2008: *Ledarskap i klassrummet. 2., [rev.] uppl.* Lund: Studentlitteratur.

Stevens, J. Robert. & Slavin, E. Robert., 1995: The Cooperative Elementary School: Effects on Students' Achievement, Attitudes, and Social Relations. *American Educational Research Journal*, 32(2), 321–351.

Trost, Jan, 2005: *Kvalitativa intervjuer*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet, 1994: *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Vetenskapsrådet, 2002: *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Yavuz, Ozlem. & Arslan, Ali., 2018: Cooperative Learning in Acquisition of the English Language Skills. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 591–600. Doi: 10.12973/eu-jer.7.3.591



## Bilaga 1.

### Information om: Intervju gällande kooperativt lärande

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning. Vi är två lärarstudenter som går sista terminen på Grundlärarprogrammet F-3. Vi skriver nu en uppsats som behandlar kooperativt lärande inom ämnet svenska. Syftet med studien är att få större förståelse för hur lärare förhåller sig till det kooperativa lärandet i den ordinarie svenskundervisningen. Vi vill även få mer kunskap om hur arbetsmetoden utvärderas. Vi upplever att kooperativt lärande återigen har fått stor plats i undervisningen, och vi anser därför att undersökningen är relevant för såväl verksamma lärare som lärarstudenter.

Vi har valt intervju som datainsamlingsmetod till undersökningen. Målet är att intervjua sex till åtta lärare. Val av tillfrågade har skett utifrån arbetserfarenhet inom det kooperativa lärandet för årskurs 1-3. Vi uppskattar att din intervju kommer att ta 20-30 minuter att genomföra. Vid godkännande till att delta i denna undersökning tillåter du även ljudupptagning av intervjun. Vi följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, och därmed kommer materialet endast att användas i syfte att besvara våra forskningsfrågor. Du kommer att förbli anonym och dina svar kommer endast att vara tillgängliga för oss. Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du har rätten att när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering och utan några negativa konsekvenser för dig.

Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Mälardalens högskola som i sin slutversion läggs ut på databasen DiVA.

Med vänliga hälsningar  
Isabell Svensson och Vendela Söderberg

Västerås 2019/11/01

Isabell Svensson

Vendela Söderberg

E-post: isn15003@student.mdh.se

E-post: vsg16001@student.mdh.se

Telefonnummer: X

Telefonnummer: X

Handledare: Eva Sundgren

E-post: eva.sundgren@mdh.se

## **Bilaga 2.**

### **Intervjufrågor**

#### **Bakgrund**

Hur länge har du arbetat som lärare?

Vilken årskurs arbetar du i nu?

Vilken utbildningsbakgrund har du?

Hur länge har du arbetat med kooperativt lärande?

#### **Frågor**

Vad är kooperativt lärande för dig?

Vad är din inställning till att arbeta med kooperativt lärande i svenskundervisningen?

Vad ser du för fördelar respektive nackdelar med att använda kooperativt lärande?

Vilka effekter hos eleverna tycker du dig kunna se genom att använda kooperativt lärande?

Vilka strukturer används?

(Använder du även några strategier, och isf vilka?)

Har du någon speciell tanke bakom utformandet av hemgrupper/lärpar?

Hur gjorde du när du började använda kooperativt lärande i undervisningen? Fanns det/finns någon inskolningsperiod?

Använder du något speciellt material att utgå från? Specifik författare eller forskare?

Sker det någon utvärdering av arbetsmetoden? På vilken nivå, individuellt, grupp, organisation?

Får eleverna vara delaktiga i utvärdering av strukturer?

Väljer du att alltid använda dig av ett kooperativt lärande eller bestämmer du det utefter vilken grupp du har framför dig?

Hur bekväm känner du dig med att arbeta med kooperativt lärande? Känner du att du har tillräcklig kunskap inom området?

Finns det något du vill tillägga?

## Bilaga 3.

### Exempel på de ursprungliga fältanteckningarna

	Initial kod (nyckelord)	Temakod	Kategorikod
”Utan där är det bättre att vi bygger grupper och par utifrån vad vi behöver eller lottar för jag tycker att det är en vinst med att dom hamnar med olika personer”	Bygga grupper	Tillfälliga lärgrupper/lärpar	Indelning av par- och gruppkonstellationer
”Och tog en struktur och testade den, för jag tror inte att man kan tro att man kan testa allting på en gång. Jag skolas in i det här och dom skolas in i det också.”	Inskolning av KL	Progression inom arbetsmetoden	Kooperativt lärande som undervisningsform
”Så att det blir ju ändå ett sätt att anpassa för dom för det behöver man ju oftast göra i vanliga fall också”	Anpassning	Anpassning till elevgrupp	Kooperativt lärande som undervisningsform
”Jag känner ju ändå att jag är i startgroparna och lite till. Jag känner mig mer bekväm än vad jag gjorde förra terminen, så är det ju.”	Bekvämt att arbeta med KL	Lärarens utveckling	Lärarens kunskap och utveckling inom kooperativt lärande
”Författaren Jennie Wilson som vi var och lyssnade på här förut har ju skrivit några böcker ihop med Niclas Fohlin. Det materialet har vi utgått en del från.”	Material	Inspiration	Lärarens kunskap och utveckling inom kooperativt lärande
”Det är inte så att det finns ett vara eller inte vara det är ett sätt i min undervisning, helt klart liksom!”	Arbetsmetod i undervisningen	Lärarnas uppfattning och attityd	Lärarnas attityder gentemot kooperativt lärande
”Så här om jag vill att det ska vara tyst och att de ska jobba på egen hand så tar dom ändå hjälp utav varandra för att dom är så vana vid det”	Svårt med individuellt arbete	Konsekvenser av KL	Lärarnas attityder gentemot kooperativt lärande