



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# ”Helt klart att fler elever använder hjärnan större delen av dagen”

---

En fenomenografisk studie om lärares uppfattningar av kooperativt lärande och dess effekt på elevers lärande

**Sofie Henning**

Självständigt arbete L3XA1A

Examinator: Ola Strandler

Rapportnummer: VT19-2930-055-L3XA1A

## Sammanfattning

|                |  |
|----------------|--|
| Titel:         | ”Helt klart att fler elever använder hjärnan större delen av dagen” - En fenomenografisk studie om lärares uppfattning av kooperativt lärande och dess effekt på elevers lärande.              |
| Engelsk titel: | ”It’s clear that more students use their brains for the better part of the day” – A phenomenographic study of teachers’ perception of cooperative learning and its effect on student learning. |
| Författare:    | Sofie Henning  |
| Typ av arbete: | Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)  |
| Examinator:    | Ola Strandler  |
| Rapportnummer: | VT19-2930-055-L3XA1A   |
| Nyckelord:     | kooperativt lärande, uppfattningar, fenomenografi, lärande, effekt   |

I litteratur om kooperativt lärande ges det uttryck för vilka kriterier och principer som behöver följas för att det skall vara ett kooperativt lärande. I tidigare forskning, framkommer det även att metoden kan ha fler syften än ett lärande i relation till kunskapskrav. Av dessa anledningar är syftet med studien att undersöka lärares uppfattningar av metoden samt vilka syften de upplever att den har. Tidigare forskning kring kooperativt lärande i relation till dess effekt på elevers lärande visar både på en positiv effekt, men också på ingen effekt. Med anledning av detta är även syftet med studien att undersöka vilka uppfattningar lärare har kring vilken effekt metoden har på elevers lärande. I relation till detta undersöks även vilka uppfattningar några lärare har kring metodens gynnsamhet för eleverna och om det finns elever som missgynnas av den. Detta för att kunna synliggöra möjliga problematiska områden i metoden.

Genom kvalitativa intervjuer har data samlats in från fyra verksamma lärare i Sverige. Intervjupersonernas utsagor är analyserade och sammanställda utifrån en fenomenografisk analysmetod där slutligen fem och fyra beskrivningskategorier som rymmer lärarnas olika uppfattningar svarar på forskningsfrågorna. Resultatet visade att lärarna överlag har liknande uppfattning av metoden i relation till litteratur om den, däremot skiljer sig medvetenheten kring de fem grundprinciperna åt. Dessutom har metoden två syften, dels att eleverna lär sig i relation till kunskapskraven och dels ett relationellt syfte. Alla fyra lärare är samstämmiga gällande att metoden har en positiv effekt på alla elevers lärande. Deras kunskaper bekräftar genom att de får agera lärresurser, vara aktiva och bearbeta ämnesinnehåll. Slutsatsen dras att det inte behöver vara så att metoden bidrar till att eleverna lär sig mer, men däremot bidrar den, enligt lärarna, med att fler elever lär sig.

# Innehållsförteckning

|  |    |
|--|----|
| <b>1. Inledning</b> .....  | 1  |
| <b>2. Syfte och frågeställningar</b> .....                       | 2  |
| 2.1 Syfte .....  | 2  |
| 2.2 Frågeställningar .....                                       | 2  |
| <b>3. Vad är kooperativt lärande?</b> .....                      | 3  |
| 3.1 De fem grundprinciperna .....                                | 3  |
| 3.2 Förhållningssätt .....                                       | 4  |
| 3.3 Kooperativa grupper .....                                    | 5  |
| 3.4 Strukturer .....   | 6  |
| <b>4. En fenomenografisk utgångspunkt</b> .....                  | 7  |
| 4.1 Fenomenografi som forskningsansats .....                     | 7  |
| 4.2 Första och andra ordningens perspektiv .....                 | 7  |
| <b>5. Tidigare forskning</b> .....                               | 8  |
| 5.1 Lärares uppfattning av metoden och dess effekter .....       | 8  |
| 5.2 Kooperativt lärande i praktiken .....                        | 8  |
| 5.3 Kooperativt lärande och dess effekt på elevers lärande ..... | 9  |
| 5.4 Sammanfattning av tidigare forskning .....                   | 11 |
| <b>6. Metod</b> .....  | 12 |
| 6.1 Datagenerering .....   | 12 |
| 6.2 Urval .....  | 12 |
| 6.3. Genomförande .....  | 13 |
| 6.4. Analysverktyg .....   | 14 |
| 6.5. Forskningsetiska principer .....                            | 14 |
| 6.6. Reliabilitet, validitet och generalisering .....            | 15 |
| <b>7. Resultat</b> .....   | 17 |
| 7.1 Lärares uppfattning av kooperativt lärande .....             | 17 |
| 7.1.1 Ett relationellt syfte .....                               | 17 |
| 7.1.2 De fem grundprinciperna .....                              | 18 |
| 7.1.3 Utveckling av samarbetsfärdigheter genom sociala mål ..... | 20 |
| 7.1.4 Formella och informella grupper .....                      | 21 |
| 7.1.5 Problematisk aspekt: äldre elever .....                    | 21 |
| 7.2. Lärares uppfattning av effekten på elevers lärande .....    | 22 |
| 7.2.1 Elever blir mer aktiva .....                               | 22 |
| 7.2.2 Elever som lärresurser .....                               | 22 |
| 7.2.3 Elevers kunskaper befästs .....                            | 24 |

|  |    |
|--|----|
| 7.2.4 Kooperativt lärande gynnar alla .....  | 24 |
| <b>8. Diskussion</b> .....   | 26 |
| 8.1 Resultatdiskussion .....   | 26 |
| 8.1.1 Lärares uppfattningar av kooperativt lärande samt dess syften .....          | 26 |
| 8.1.2 Lärares uppfattningar av effekten på elevers lärande samt dess gynnsamhet... | 28 |
| 8.2 Metoddiskussion .....  | 29 |
| 8.2.1 Vidare forskning .....   | 30 |
| 8.3 Slutsatser .....   | 30 |
| 8.4 Slutord .....  | 30 |
| <b>Referenser</b> .....  | 31 |
| <b>Bilagor</b> .....   | 33 |
| Bilaga 1: mejlkontakt .....  | 33 |
| Bilaga 2: samtyckesblankett .....  | 34 |
| Bilaga 3: intervjuguide .....  | 35 |

# 1. Inledning

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. (SFS 2010:800)

Att elevers lärande är något man som lärarstudent eller lärare anser är den viktigaste aspekten i vårt yrke kan vi nog alla hålla med om. Läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2018) är målfokuserad. I den finns svar på de didaktiska frågorna *vad* som skall läras ut, vilka mål eleverna skall nå, samt *varför*. Den tredje frågan, *hur*, fokuseras inte på samma sätt som de andra frågorna. Läroplanen uttrycker att eleverna skall få utvecklas genom en variation av innehåll och arbetsformer. De skall få uppleva olika uttryck för kunskaper (Skolverket, 2018). Men detta lämnar fortfarande en del tolkningsutrymme. Hur läraren organiserar sin undervisning för att ge eleverna möjlighet att nå målen är till stor del upp till läraren. Så, hur skall läraren utforma sin undervisning så att eleverna når målen? Denna fråga har besvarats många gånger och resulterat i både olika lärandeperspektiv och metoder. Det finns olika sätt att se på lärande och hur elever lär sig på bästa sätt, och det har även utvecklats metoder som enligt egna utsagor skall gynna elevers lärande. En av dessa metoder har funnits sedan 1900-talet, men blivit allt mer populär i Sverige de senaste åren, är kooperativt lärande. Metoden baseras på att elever lär sig på bästa sätt genom strukturerat samarbete och strukturerat grupparbete.

Under mina perioder då jag varit ute på verksamhetsförlagd utbildning har jag upplevt brist på grupparbete och samarbetsförmågor hos eleverna. Jag har spenderat dessa perioder på tre olika skolor, och ansåg att alla saknade detta. De gånger jag observerat grupparbete har det snarare varit vad Forslund Frykedal (2008) benämner som individuellt grupparbete. Eleverna blir då tilldelade grupper där syftet är att de skall arbeta tillsammans, men i själva verket beslutar dem sig för att dela upp arbetet sinsemellan och genomföra deluppgifter individuellt. Min erfarenhet av undervisning är att det skedde på ett traditionellt sätt och det fanns alltid tendenser till individualism hos eleverna samt en viss tävlan kring vem som kommit längst eller vem som kan mest. Mitt fokus har alltid varit att sträva efter att stärka och utveckla elevernas relationer, med syfte att skapa ett bättre klassrumsklimat. Av dessa anledningar sökte jag efter metoder som bygger på detta och ämnar utveckla detta, och stötte då på kooperativt lärande. Under det senaste året har jag läst på om den, och kände att jag hade ett intresse för att forska om den i examensarbetet för att dels få bättre kunskaper om den men även undersöka om den är så pass effektiv som den utger sig för att vara. Enligt mina efterforskningar finns det däremot inga studier genomförd av metoden i Sverige, vilket vidare stärker mitt intresse av att genomföra denna studie. Tidigare forskning har visat på skilda resultat gällande metodens effekt på elevers lärande. Vissa anser att den har en positiv effekt, medan andra inte hittar det sambandet alls. Det finns även vissa kriterier som behöver uppfyllas för att lärandet skall gynnas samtidigt som metoden är grundad i fem principer som måste följas för att det skall vara ett kooperativt lärande. Med tanke på att forskningen visar på så skilda resultat, samt att metoden har så pass specifika ramar och krav, är det av intresse att undersöka lärares uppfattningar av metoden samt dess effekt på elevers lärande. Är det så att resultatet av denna studie tyder på att metoden har en positiv effekt på elevers lärande så menar jag att den bör få en större spridning i Sverige och möjligtvis presenteras för lärarstudenter på deras utbildningar.

## **2. Syfte och frågeställningar**

### **2.1 Syfte**

I litteratur om metoden ges det uttryck för vilka kriterier och principer som behöver följas för att det skall vara ett kooperativt lärande. Där, samt i tidigare forskning, framkommer det även att metoden har fler syften än ett lärande i relation till kunskapskrav. Av dessa anledningar är syftet med studien att intervjua några lärare som arbetar med metoden och undersöka vilka uppfattningar de har av kooperativt lärande samt vilka syften de upplever att metoden har. Tidigare forskning kring kooperativt lärande i relation till dess effekt på elevers lärande visar både på en positiv effekt, men också på ingen effekt. Med anledning av detta är även syftet med studien att undersöka vilka uppfattningar några lärare har kring vilken effekt metoden har på elevers lärande. I relation till detta undersöks även vilka uppfattningar några lärare har kring metodens gynnsamhet för eleverna och om det finns elever som missgynnas av den. Detta för att kunna synliggöra problematiska områden i metoden.

### **2.2 Frågeställningar**

- Vilka uppfattningar har lärare av kooperativt lärande?
- Vilket syfte upplever lärarna att kooperativt lärande har?
- Vilka uppfattningar har lärare av effekten på elevers lärande?
- Vilka uppfattningar har lärarna av vilka elever som gynnas eller missgynnas av kooperativt lärande?

### 3. Vad är kooperativt lärande?

Kooperativt lärande är en metod som utvecklades under det tidiga 1900-talet med Kurt Lewis i spetsen och hans tanke kring att kärnan i ett grupparbete är ett ömsesidigt beroende (Johnson & Johnson, 2002). Därefter tog Morton Deutsch vid. Han förde tanken kring det ömsesidiga beroendet vidare och utvecklade den till det positiva ömsesidiga beroendet, som nu anses vara själva hjärtat i kooperativt lärande. Under 1960-talet började bröderna Johnson (2002) att utveckla metoden som vi nu kallar kooperativt lärande.

En framstående psykolog som har influerat kooperativt lärande till hög grad är Robert E. Slavin. Slavin (2014) förklarar att metoden kooperativt lärande innebär att eleverna organiseras i grupper med syfte att hjälpa varandra. Detta syfte uppnås genom ett strukturerat samarbete (Fohlin, Moerkerken, Westman & Wilson, 2017). Det kooperativa lärandet grundar sig i fyra olika teoretiska perspektiv eller teoretiska förklaringsmodeller: utveckling och lärande genom ett sociokulturellt perspektiv, utveckling och lärande genom kognitiva konflikter, social sammanhållning genom ett ömsesidigt beroende samt betydelsen av motivationen för lärande i grupp (Fohlin, m.fl., 2017). Fohlin m.fl. (2017) är författare till boken "Grundbok i kooperativt lärande". Utifrån deras bok menar dem att metoden bidrar med möjligheter att lära genom kommunikation. Dessutom menar dem att eleverna blir mer aktiva, delaktiga och inkluderade. Fohlin m.fl. (2017) menar även att ett kooperativt lärande har en positiv effekt på elevers relationer.

I detta avsnitt kommer olika aspekter av kooperativt lärande att beskrivas för att ge läsaren en översikt av metoden samt en förkunskap för vidare förståelse av studien. Avsnittet börjar med att beskriva *de fem grundprinciperna* som metoden är baserad på. Därefter beskrivs två olika *förhållningssätt* lärare kan inta när de arbetar med metoden samt de olika formerna av *kooperativa grupper*. Avsnittet avslutas med att kort beskriva några få vanliga *strukturer* som är utvecklade inom ramen för metoden och som kommer att tas upp i resultatavsnittet.

#### 3.1 De fem grundprinciperna

Johnson och Johnson (2002) menar att det inte är tillräckligt att se på kooperativt lärande som grupparbete, även om de tycker att det är av stor vikt att låta elever diskutera med varandra, dela med sig av sina kunskaper till varandra samt hjälpa varandra. För att ett lärande skall vara kooperativt behöver fem principer uppnås (Johnson & Johnson 1999, 2002; Fohlin m.fl., 2017): *det positiva ömsesidiga beroendet, det egna ansvaret, samarbetsfärdigheter, lika delaktighet och samtidigt stödjande interaktion och återkoppling – 3F & Reflektion*. Dessa beskrivs nedan utifrån Johnson och Johnsons (1999, 2002) definition samt Fohlin m.fl. (2017) definition.

Teorin om *positivt ömsesidigt beroende* handlar om att eleverna är länkade med varandra på så sätt att varje medlem i gruppen måste lyckas för att gruppen som helhet skall lyckas, och enligt Johnson och Johnson (2002) samt Fohlin m.fl. (2017) är det denna princip som är den viktigaste i kooperativt lärande. Eleverna antingen misslyckas eller lyckas tillsammans, och det som varje individ presterar eller producerar gynnar de andra i gruppen (Johnson & Johnson, 1999, 2002). I praktiken innebär detta att läraren strukturerar sin undervisning på så sätt att eleverna blir beroende av att alla deltar för att det skall fungera eller för att de skall kunna bli klara med en uppgift (Fohlin m.fl. 2017). Det positiva ömsesidiga beroendet kan utvecklas och stärkas genom att grupperna exempelvis har gemensamma mål, får gemensamma belöningar eller har olika roller (Johnson & Johnson, 1999, 2002; Fohlin m.fl., 2017). Eleverna behöver varandra för att nå deras gemensamma mål och varje elev behöver känna att de är positivt ömsesidigt beroende av varandra för att lärandet skall vara kooperativt (Johnson & Johnson, 1999, 2002).

Det positiva ömsesidiga beroendet baseras på att varje individ i en grupp måste lyckas för att gruppen skall lyckas, av den anledningen är även det *egna ansvaret* en av grundprinciperna inom kooperativt lärande. Det egna ansvaret innebär både att eleven tar ansvar för sitt lärande, men också för gruppens lärande (Fohlin m.fl., 2017). Det egentliga syftet med att arbeta i grupper är enligt Johnson och Johnson (2002) att varje individ skall utvecklas utifrån sin egna förmåga. För att kunna ge varje elev möjlighet att utvecklas och nå sina mål behöver varje elev hållas ansvarig för sitt lärande och bli individuellt bedömd, det är då det egna ansvaret existerar (Johnson & Johnson, 2002). I praktiken kan denna princip utvecklas och stärkas genom att ge eleverna individuella prov, att be eleverna återberätta vad gruppen genomfört eller vilka lärdomar som gjorts, att endast välja en medlem i gruppen som skall redovisa vad gruppen lärt sig eller att som lärare inta en observationsroll under tiden grupperna arbetar. Genom att läraren observerar grupperna när de arbetar, kan de även observera de enskilda individerna och få syn på deras förmågor och kunskaper.

För att grupperna skall vara framgångsrika och kooperativa behöver eleverna besitta *samarbetsfärdigheter* (Johnson & Johnson, 1999, 2002). Förmågan att samarbeta och kunna arbeta i en grupp kommer enligt Fohlin m.fl. (2017) inte av sig själv, utan detta är något eleverna måste få möjlighet att öva på och utveckla. Johnson och Johnson (2002) menar att elevers prestationer i grupperna ökar ju större förmåga de har att samarbeta. Av den anledningen är det av stor vikt att läraren fokuserar lika mycket på utveckling av elevernas samarbetsfärdigheter som på deras akademiska färdigheter (Johnson & Johnson, 2002).

Den fjärde grundprincipen är *lika delaktighet och samtidigt stödjande interaktion*. Lika delaktighet innebär att eleverna skall vara lika delaktiga i dialoger, och ordet lika innebär här att eleverna deltar utifrån sin egna förmåga (Fohlin m.fl., 2017). Den andra delen av principen, stödjande interaktion, innebär att eleverna interagerar med varandra på ett stöttande sätt. De förklarar för varandra, delar med sig av sina kunskaper, lär varandra, stöttar varandra och hjälper varandra (Johnson & Johnson, 1999, 2002). Principen innebär alltså att eleverna skall främja samt vara involverade i varandras lärande. Eleverna behöver få tid till detta och syftet med det är att gruppen skall kunna förbättra sin förmåga att nå sina mål (Johnson & Johnson, 2002).

Den femte, och sista, grundprincipen är den som Fohlin m.fl. (2017) benämner som *återkoppling – 3F & Reflektion*. 3F står för feedup, feedback och feedforward. Principen innebär att de kooperativa grupperna ska få möjlighet att reflektera och ge återkoppling till varandra gällande hur deras samarbete fungerat och vad de åstadkommit, varför samarbetet fungerat och hur de anser att deras nästa samarbete skall se ut (Fohlin m.fl., 2017).

### **3.2 Förhållningssätt**

Johnson och Johnson (2002) menar att all undervisning kan organiseras kooperativt, det spelar alltså ingen större roll vilket ämne det gäller eller vad för typ av ämnesområde undervisningen skall beröra. Kooperativt lärande kan däremot ses utifrån två olika förhållningssätt, ett *formellt* och ett *informellt*.

Att arbeta med kooperativt lärande utifrån ett *formellt* förhållningssätt innebär att lärarens fokus skall läggas på samarbete och kooperativa lärgrupper (Fohlin m.fl., 2017). Eleverna får då grupper som de arbetar med under exempelvis en lektion, men det kan även vara grupper som används i upp till flera veckor. Utifrån ett formellt förhållningssätt skall läraren planera sina lektioner utifrån de fem grundprinciperna, med särskilt fokus på det positiva ömsesidiga beroendet (Fohlin m.fl., 2017). Själva syftet med det formella förhållningssättet är att elevernas grupper



skall utvecklas till kooperativa grupper (Fohlin m.fl., 2017). Undervisningen utifrån detta förhållningssätt är elevcentrerad och läraren skall fokusera på att utveckla elevernas samarbetsförmågor samt deras förmåga att mediera kunskap till varandra. Lärandet ska ske mellan eleverna (Fohlin m.fl., 2017) och det är upp till läraren att planera sin undervisning så att detta sker.

Ett informellt förhållningssätt innebär för läraren att låta eleverna arbeta tillsammans i tillfälliga grupper som endast är aktiva i några få minuter (Johnson & Johnson, 2002). Fohlin m.fl. (2017) menar att elever ofta behöver hjälp i sina tankeprocesser i en undervisningssituation och då passar ett informellt förhållningssätt. Istället för att fokusera på långsiktiga mål för samarbete inom grupperna som det formella förhållningssättet, har läraren här istället fokus på interaktioner och tydliga instruktioner för hur eleverna ska samarbeta (Fohlin m.fl., 2017). I praktiken innebär det informella förhållningssättet att läraren skapar små tillfälliga grupper vars syfte är att diskutera eller svara på frågor som behandlar undervisningsinnehållet (Fohlin m.fl., 2017). Förhållningssättet passar exempelvis bra för att befästa ett mindre lärandemål eller för att eleverna ska få möjlighet att dela med sig av sina kunskaper till resten av klassen. Det kan ses som en ersättning till den traditionella handuppräkningsmetoden (Fohlin m.fl., 2017).

### 3.3 Kooperativa grupper

Att bilda en grupp kan ses som lätt, men enligt Fohlin m.fl. (2017) är en grupp inte densamma som en kooperativ grupp. En kooperativ grupp skapas av läraren utifrån ett medvetet sätt och grupperna skall ges möjligheter och förutsättningar för att kunna utvecklas tillsammans (Fohlin m.fl., 2017). Grupperna skall innehålla både ledarskap, olika strukturer och tydliga roller och har som syfte att utföra olika uppgifter men också att utveckla samarbetsfärdigheter (Fohlin, m.fl., 2017). Medlemmarna i en grupp arbetar tillsammans mot ett gemensamt mål, de är alltså beroende av varandra och tar ett ansvar för gruppen samtidigt som varje medlem har ett eget ansvar (Fohlin m.fl., 2017). Det finns tre olika kooperativa grupper, *formella*, *tillfälliga* och *basgrupper*. De olika grupperna skall inte ses som separata, utan snarare som komplement till varandra då alla kan användas under en lektion (Johnson & Johnson, 2002; Fohlin m.fl., 2017).

Den *formella kooperativa gruppen* kan också kallas för team, lärpar, hemgrupper eller lärgrupper och används ofta i samband med ett formellt förhållningssätt (Fohlin m.fl., 2017). Grupperna kan skapas i syfte att arbeta tillsammans under en lektion eller i några månader (Fohlin m.fl., 2017). De formella kooperativa gruppernas syfte är att genom positivt ömsesidigt beroende samt gemensamma mål låta eleverna lära sig tillsammans och uppnå ett eller flera kunskapsmål samt sociala mål (Fohlin m.fl., 2017). Lärares roll i samband med dessa grupper är att handleda dem och att utveckla deras samarbetsfärdigheter (Fohlin m.fl., 2017).

*Tillfälliga kooperativa grupper* är grupper om två till fyra elever som enbart skapas för stunden i samband med en uppgift, en lektion eller ett mål (Fohlin m.fl., 2017). I praktiken kan detta yttra sig genom att läraren bryter sin undervisning vid några tillfällen för att låta eleverna diskutera eller svara på frågor tillsammans med en eller några klasskamrater (Smith, Sheppard, Johnson & Johnson, 2005). Kooperativa grupper kan skapas genom ett medvetet val av läraren, på ett slumpmässigt sätt eller genom att eleverna väljer. Att använda tillfälliga kooperativa grupper innebär att undervisningstiden minskar från lärarens håll, men bidrar med att eleverna blir mer aktiva samt involverade i att förstå vad som skall läras (Smith m.fl., 2005). Syftet med de tillfälliga grupperna är att eleverna skall nå ett lärandemål samt utveckla olika samarbetsfärdigheter. Genom dessa grupper kan tillfällen skapas där eleverna lär av varandra och de tillfälliga kooperativa grupperna används ofta i samband med ett informellt förhållningssätt (Fohlin m.fl., 2017).

Den tredje typen av kooperativa grupper är *basgrupper*. Dessa består av tre till fem elever och används under en längre period, allt från några månader till en termin eller några år (Johnson & Johnson, 2002; Fohlin m.fl., 2017). Basgrupperna är stabila grupper, de består alltid av samma medlemmar. De har som syfte att ge varandra uppmuntran och stöd i arbetet att nå deras gemensamma mål, att ge stöd till varandra att utvecklas som medmänniskor samt att hålla varandra ansvariga för att lära sig samtidigt som de skall vara ansvariga för deras egna individuella utveckling i skolan (Fohlin m.fl., 2017). Med anledning av att basgrupperna används under en lång period så menar Fohlin m.fl. (2017) att deras samarbete utvecklas genom att de tillsammans tar sig igenom saker och gemensamt löser olika problem.

### **3.4 Strukturer**

Begreppet strukturer inom modellen kooperativt lärande innebär olika innehållsoberoende ramverk för hur lärare kan strukturera samarbetet mellan elever (Fohlin m.fl., 2017). Dessa strukturer har som uppgift att bidra med en form och ett stöd genom att exempelvis innehålla ordningsföljd, arbetsprocess och fokus. Några strukturer som beskrivs i Fohlins m.fl. (2017) bok "Grundbok i kooperativt lärande" är:

#### **EPA – enskilt, par och alla**

Lärare ställer först en öppen fråga till hela klassen. Eleverna ges sedan tid till att tänka och fundera på svaret enskilt. Därefter får de diskutera svaret i par för att sedan dela med sig av svaren till alla.

#### **Mötas på mitten**

En lärare delar ut whiteboards till varje elev som läggs mitt på bordet. Finns inte whiteboards kan ett stort papper användas med en ruta i mitten och fyra fält runt om. En öppen fråga ställs och därefter får eleverna själv fundera på frågan och skriva ned sina svar på sin whiteboard eller på ett av de fyra fälten. Läraren bryter sedan och eleverna delar med sig av sina tankar till de andra i gruppen. De väljer ut sina bästa argument och får sammanfatta dessa på deras gemensamma whiteboard eller i rutan i mitten av pappret. Lösningarna eller argumenten diskuteras sedan i helklass eller mellan grupper.

#### **Kloka pennan**

Eleverna delas in i par och får uppgifter som kräver att de antecknar eller ritar. Läraren bestämmer vilka i paren som ska tänka och vem som ska skriva. Den som tänker löser uppgifter och säger svaret, och den andra eleven skriver ned svaret utan att kommentera tills den som tänker är klar. Därefter kan den som skrivit berömma eller hjälpa till att hitta rätt svar. Eleverna får växla mellan dessa roller.

#### **Pussel**

Eleverna arbetar i sina sedan tidigare bestämda grupper om fyra elever (formell kooperativ grupp). De blir tilldelade siffrorna 1–4. En från varje grupp träffas i en expertgrupp. I denna grupp blir de experter på sin del genom att diskutera och ställa frågor till varandra. Innan detta får de läsa texten de ska jobba med enskilt. De lär sig sedan tillsammans och ser till att alla har de kunskaper som behövs för att vara expert i sin tidigare bestämda grupp. Experter går sedan tillbaka till sin formella grupp, och redovisar vad de lärt sig. När alla redovisat kan de sätta ihop sina kunskaper till en helhet, som ett pussel. Denna struktur avslutas fördelaktigt med exempelvis ett individuellt prov för att stärka det egna ansvaret.

## 4. En fenomenografisk utgångspunkt

### 4.1 Fenomenografi som forskningsansats

Fenomenografi är en kvalitativt inriktad forskningsansats som utvecklats av Ference Marton under 1970-talet vid pedagogiska institutionen vid Göteborgs Universitet (Uljens, 1989). Martons ledde forskningsgruppen INOM-gruppen (INläring och OMvärldsuppfattningar) som till en början sökte efter svar på frågor som handlade om att finna samband mellan hur människor tänker om studier och deras sätt att bedriva dem (Claesson, 2007). Med tidens gång utvecklades detta till att fenomenografiska studier alltmer fokuserade på att synliggöra och undersöka vilka uppfattningar som finns av ett visst fenomen (Claesson, 2007). Det huvudsakliga syftet med denna forskningsansats är att avslöja kvalitativt skilda sätt att erfara ett fenomen (Marton & Booth, 2000). Begreppet fenomen kan innebära allt ifrån hur elever löser ett matematiskt problem till hur människor uppfattar döden (Claesson, 2007), men i denna studie är fenomenet metoden kooperativt lärande samt elevers lärande. Marton och Booth (2000) beskriver att individer inom fenomenografin kan se på enskilda individer som bärare av skilda sätt att erfara ett fenomen. Forskaren har då ett intresse för att beskriva olika fenomen så som andra betraktar dem för att sedan visa och skildra variationerna av dessa. Med en fenomenografisk utgångspunkt kan forskaren till exempelvis inte undersöka eller studera lärande i allmänhet, men människors olika sätt att erfara lärande kan däremot studeras (Marton & Booth, 2000).

Fenomenografin grundar sig alltså i ett intresse för att beskriva olika fenomen i världen utifrån andras uppfattningar, för att sedan visa och beskriva variationer av dessa (Marton & Booth, 2000). För att åstadkomma detta i fenomenografiska studier genomförs ofta djupintervjuer, med syfte att få syn på de kvalitativa variationerna i människors olika uppfattningar (Claesson, 2007). Genom att titta på de uppfattningar som framkommer under djupintervjuer, samt analysera dem utifrån likheter och skillnader kommer olika beskrivningskategorier att bildas. Beskrivningskategorier används i fenomenografin för att synliggöra de skilda uppfattningar av ett fenomen som människor har (Uljens, 1989). Att beskriva individers uppfattningar utifrån kategorier innebär enligt Uljens (1989) att beskrivningen sker på en kollektiv nivå. Alltså, det är inte intressant att endast beskriva en individs uppfattning. Det blir endast intressant om deras uppfattning sätts i relation till andra individers. Claesson (2007) beskriver också detta och förklarar att det i en fenomenografisk studie kan delta 30 stycken individer, men resultatet presenterar inte 30 olika uppfattningar. All data som samlas in analyseras och bildar snarare några få kategorier. Med anledning av att fenomenografin tar sin utgångspunkt i att beskriva variationer i människors uppfattningar av olika fenomen är det huvudsakliga resultatet i en sådan studie de beskrivningskategorier som utkristalliserat sig.

### 4.2 Första och andra ordningens perspektiv

Utifrån ett fenomenografisk synsätt kan verklighet studeras på olika sätt. Å ena sidan kan man som forskare studera den direkt, och beskriva samt koncentrera sig på den direkta verkligheten (Uljens, 1989). Å andra sidan kan verkligheten studeras på ett indirekt sätt. Det innebär ett intresse för att beskriva hur andra personer uppfattar verkligheten, vilket gör att forskaren istället koncentrerar sig på mänskliga uppfattningar och på att göra en jämförelse av dessa istället för den direkta verkligheten (Uljens, 1989). Dessa två olika sätt att se på hur forskning kan undersöka verkligheten benämns inom fenomenografin som första ordningens perspektiv, där verkligheten studeras direkt, och andra ordningens perspektiv där verkligheten studeras genom andra människors uppfattningar. Genom att göra en fenomenografisk studie tar forskaren ett andra ordningens perspektiv. I denna studie tas andra ordningens perspektiv på så sätt att det är lärares uppfattningar av vad metoden innebär samt deras uppfattningar av vilken effekt metoden har på elevers lärande som studeras.

## 5. Tidigare forskning

Kooperativt lärande har funnits sedan mitten av 1900-talet och därav finns det en stor mängd forskning som studerat kooperativt lärande utifrån olika aspekter, så som dess effekt på motivation och prestation (Hancock, 2004) eller dess effekt på elevers relationer (Van Ryzin, Roseth och Graham, 2018). För att här kunna sammanställa relevant tidigare forskning har avgränsningar gällande studiers syfte samt frågeställningar gjorts. De behövde antingen undersöka lärarens uppfattningar av metoden och dess effekt, eller dess faktiskt effekt på elevers lärande, eller både och. Det gjordes inga avgränsningar gällande årskurser eller länder som studien genomförts i, av den anledningen att det enligt mina efterforskningar inte finns tillräckligt med relevant forskning genomförd på lågstadiet och det finns dessutom ingen genomförd i Sverige. De studier som sammanställs nedan är genomförda från 1983 fram till 2018, och har valts av samma anledning som ovan, att det enligt mina efterforskningar inte finns tillräckligt med relevant forskning för att kunna göra en avgränsning gällande årtal. Tidigare forskning presenteras nedan under rubrikerna *lärarens uppfattning av metoden, kooperativt lärande i praktiken* och *kooperativt lärande och dess effekt på elevers lärande*.

### 5.1 Lärarens uppfattning av metoden och dess effekter

Usunboylu och Kinik (2018) har undersökt lärarens åsikter kring metoden kooperativt lärande på Cypern. Deras resultat visade på att lärarna anser att metoden är lätt att applicera i klassrummet och lätt att använda utan särskilt material eller verktyg. Vidare visade resultatet att lärarna var positiva till metoden, samt dess effekt på elevers lärande. Begreppet lärande innebär i detta fall inte lärande relaterat till de kunskapsmål eller förmågor som styrdokumentet innehåller. Lärarna pratar om lärande i former av de sociala förmågor som eleverna får möjlighet att utveckla när de arbetar kooperativt. Lärarna menar att metoden är mycket värdefull med anledning av att den sägs öka elevernas sociala relationer samtidigt som deras redan existerade vänskapsrelationer utvecklas och stärks. Usunboylu och Kivik (2018) avslutar med att förklara att användandet av kooperativt lärande bör öka och användas i fler klasser, men detta bygger på att lärare behöver få utbildas av experter inom området för att kunna applicera och implementera metoden. Deras resultat visade nämligen på att lärare som blivit utbildade av experterna hade en mer positiv uppfattning och syn på kooperativt lärande.

Även Alias, Hussin, Hassan, Mohamed Adnad, Othman och Hussin (2018) har genomfört en pilotstudie där de undersökt lärarens uppfattning av kooperativt lärande. De genomförde studien i Malaysia och samlade in data genom semistrukturerade intervjuer. Deras resultat visade att lärare anser att en positiv effekt av metoden är att elever blir mer aktiva än i jämförelse med traditionell undervisning. Deras resultat stämmer väl överens med Usunboylu och Kiviks (2018). Lärarna har överlag en positiv syn på metoden. De anser att den bidrar till ett bättre klassrumsklimat samt en utveckling av en mer positiv attityd gentemot lärprocessen. Deras resultat visade även på att kooperativt lärande skapar en elevcentrerad undervisning och lärande, i jämförelse med mer traditionella metoder som kan ses som mer centrerade kring läraren. Däremot presenterade de resultat som visar på vissa svårigheter med metoden. Lärarna uttryckte att det är tidskrävande att planera sin undervisning utifrån metoden, och det krävs ett stort engagemang från lärarens håll för att metoden skall bli effektiv. Lärarna lägger mer tid på att organisera samt planera sin undervisning och sina lektioner. Trots de negativa aspekterna ser lärarna på metoden på ett positivt sätt och känner sig säkra på att arbeta med den för att öka elevernas lärande och deras prestationer, samt för att utveckla eleverna till att bli bra människor.

### 5.2 Kooperativt lärande i praktiken

I likhet med Usunboylu och Kinik (2018) har Emmer och Gerwels (2002) undersökt kooperativt lärande med fokus på lärarens upplevelser och uppfattning av metoden. De gjorde detta genom

intervjuer i USA. De genomförde även observationer av drygt 50 lektioner, och tittade då på hur eleverna presterade, hur de samarbetade samt deras engagemang. Genom intervjuerna undersökte de vilka roller som lärarna tar när de arbetar med metoden, hur lärarna organiserar grupper, vilka effekter de ser samt vilka fördelar och nackdelar de anser finns. Utifrån deras observationer kunde de komma fram till att en av grundprinciperna, det positiva ömsesidiga beroendet, på något sätt fanns med på alla lektioner. Beroendet kunde visa sig på olika sätt, antingen genom att grupperna skulle producera en gemensam produkt, genom att lärarna delar ut specifika roller till eleverna eller genom att lärarna lade ett stort fokus på att eleverna skulle samarbeta. När Emmer och Gerwels (2002) presenterade deras resultat visade det sig att 13 av lektionerna de undersökt ansågs vara framgångsrika, varav 8 var mindre framgångsrika. De framgångsrika lektionerna präglades av att lärarna antog en roll som observatör av alla grupper samt stannade upp och gav feedback i form av stöttande kommentarer om det behövdes. Det visade sig även vara av stor vikt att eleverna skulle få möjlighet att hinna göra klart uppgiften de blivit tilldelade, alternativt göra färdigt ett delmål av en större uppgift. De framgångsrika lektionerna präglades även av en hög nivå av samarbete mellan eleverna. De mindre framgångsrika lektionerna hade en låg nivå av samarbete. Eleverna arbetade då ofta med individuella uppgifter, och gruppens uppgift utvecklades till att i princip delge varandra rätt svar. Deras studie visade på att det egna ansvaret, ansvar för gruppen eller både och hade ett starkt samband med de lektioner som ansågs vara framgångsrika.

Under de intervjuer som Emmer och Gerwels (2002) genomförde med lärarna framgick det att deras roll i klassrummet ofta är som observatör. De lägger stor vikt vid att låta eleverna försöka lösa problem själva innan de själva ingriper. Deras roll som observatör skall fylla två syften: att titta på hur pass framgångsrikt eleverna löser en uppgift och hur grupperna arbetar i form av samarbete. Emmer och Gerwels (2002) lyfter fram en intressant aspekt, vilket är att lärare inte alltid följer de delar av kooperativt lärande som finns rekommenderade. De anpassar metoden utefter vad som passar dem som lärare, vilka mål de har med lektionen eller deras undervisning, deras grupp samt vilka klassrumsförhållande som finns. Lärarna uttrycker i samband med detta inga bekymmer gällande hur pass exakt de använder sig av de delar som kooperativt lärande består av, utan lägger istället fokus på elevernas prestation, hur pass involverade de är samt olika beteenden.

### **5.3 Kooperativt lärande och dess effekt på elevers lärande**

Robert Slavin (1983) har genomfört en metaanalys av 46 studier som undersökt kooperativt lärande och dess effekt på elevers lärande. Utifrån hans sammanställning och analys av resultaten av dessa studier visade det sig att 29 tydde på en positiv effekt på elevers lärande när de arbetade kooperativt. 15 av studierna hittade inget samband mellan effekt och metod och 2 visade på att de elever som arbetade med andra metoder snarare hade högre prestationer än de elever som arbetade kooperativt. Sammanfattningsvis var det 63 % av studierna som visade på en positiv effekt på elevers lärande. Däremot menar Slavin (1983), efter sin analys, att det finns vissa specifika kriterier som behöver uppfyllas för att kooperativt lärande skall ha den positiva effekt på elevernas lärande som 29 av studierna visade. De kriterier som behöver uppfyllas är att läraren skall ge belöningar till gruppen, inte till enskilda individer. Dessutom skall eleverna ta ett eget ansvar. Det visade sig att när elever arbetar i grupp utan att bli tilldelade gruppbelöningar och där fokus ligger på det individuella lärandet metoden inte bidrog till en positiv effekt på deras lärande.

Att det finns ett samband mellan kooperativt lärande och en positiv effekt på elevers lärande är något Tran (2014) även kommit fram till. I undersökningen deltog 110 stycken vietnamesiska studenter. Två klasser studerades, varav en arbetade utifrån traditionella undervisningsmetoder och en med metoden kooperativt lärande. Ett kunskapstest genomfördes på alla elever innan

och efter lektioner. Testen visade att den klass som arbetade kooperativt uppvisade en högre nivå av akademisk prestation än den klass som arbetat på ett traditionellt och föreläsningssbaserat sätt. Resultatet i Trans (2014) forskning visade även att de elever som arbetade med kooperativt lärande fick en mer långvarig kunskap, den befästes mer. Slutsatsen av Trans (2014) forskning är att elever genom kooperativt lärande uppvisade högre nivåer av prestation och fick en mer långvarig kunskap.

Emerson, English och McGoldrick (2015) har i sin studie undersökt vilka effekter metoden har på elevers lärande när de, i det här fallet, studerar ekonomi. För att kunna få syn på detta undersökte de 12 lektioner, där halva klassen arbetade kooperativt och andra halvan arbetade med individuella uppgifter. De elever som arbetade kooperativt gjorde detta genom strukturen EPA (se strukturer, s. 6). Emerson m.fl. (2015) ställde sig frågan om det kooperativa arbetssättet och den sociala interaktionen som följer med metoden kommer att resultera i mer positiva effekter än det individuella arbetssättet. Till skillnad från Slavin (1983) och Tran (2014) visade Emerson m.fl. (2015) resultat att de elever som arbetade kooperativt inte visade någon större positiv effekt på lärandet än den grupp av elever som arbetade individuellt. De lämnar dock resultatet till viss del öppet, då de menar att om elever arbetar kooperativt under en längre tid, mer frekvens och möter fler strukturer så kan de fördelar teorin förespråkar uppstå.

I likhet med Emerson m.fl. (2015) har Hänze och Berger (2007) genomfört en studie som jämför elever som arbetar utifrån modellen kooperativt lärande med elever som arbetar med traditionell undervisning. De undersökte mer än 100 elever som går i gymnasiet i Tyskland. De elever som arbetade kooperativt gjorde det genom användning av expertgrupper, eller pussel som denna struktur har benämnts i Sverige (se strukturen, s. 6). Detta arbetssätt innebär att ett område delas upp i delområden, där varje medlem i en grupp om fyra får varsitt. De får sedan studera och bli expert på detta område, för att sedan presentera detta och agera läresurs åt sina klasskamrater. Hänze och Berger (2007) gav eleverna ett test före och efter lektionerna som undersökte deras akademiska prestationer. Deras resultat pekar åt samma håll som Emerson m.fl. (2015), men belyste fler aspekter av resultatet. De elever som arbetade kooperativt visade att de hade mer kunskap om just det område de läst in sig på jämfört med de elever som arbetat traditionellt. Däremot var de sämre på de delområden som gruppmedlemmarna hade presenterat och informerat dem om. Utifrån detta kunde alltså den grupp som arbetat traditionellt mer om alla delområden. Slavin (1983) berör expertgrupper, och menar att användning av dessa och gruppbelöningar ökar deras prestationer medan individuella belöningar inte har denna effekt. Om, eller hur, grupperna blivit tilldelade belöningar i form av betyg eller liknande, framkommer dock inte i Hänze och Bergers (2007) studie.

Däremot menar Hänze och Berger (2007) att det kooperativa lärandet ändå har en påverkan på deras prestationer, på ett indirekt sätt genom att eleverna får ett förhöjt självförtroende. Eleverna upplever en större känsla av kompetens, de blir mer självgående samt mer socialt involverade med sina klasskamrater. Studiens resultat pekade dock på att det inte finns något samband mellan kooperativt lärande och elevers prestation, däremot kan metoden vara ett sätt att öka elevernas akademiska självförtroende. Hänze och Berger (2007) hittade nämligen ett positivt samband mellan elever som hade ett lågt akademiskt självförtroende och kooperativt lärande. De kände sig mer kompetenta i jämförelse med en traditionell undervisningssituation, genom att de i detta fall fick vara experter på ett delområde. Denna relation mellan elevers självförtroende och deras uppfattning av den egna kompetensen kan förklara fördelarna med kooperativt lärande (Hänze & Berger, 2007). Studien kunde dock inte hitta någon direkt positiv effekt på elevernas akademiska prestationer, däremot visade den på en positiv effekt av elevernas inre motivation vilket kan vara en bidragande förklaring till fördelar med arbetssättet.

#### **5.4 Sammanfattning av tidigare forskning**

Det har genomförts en mängd forskning ur olika aspekter på metoden kooperativt lärande. I detta avsnitt har några av dessa presenterats för att ge en uppfattning av de variationer, likheter och skillnader som studierna resulterat i. I de studier som undersökt metoden utifrån andra ordningens perspektiv, alltså lärares uppfattningar, visar resultatet på att lärarna har en positiv attityd gentemot metoden. Genom att arbeta med metoden har undervisningen blivit mer elevcentrerad, vilket har bidragit med att eleverna blivit mer aktiva (Alias m.fl., 2018). Dock lyfts vissa problematiska aspekter fram, så som att metoden är tidskrävande samt kräver ett stort engagemang från läraren (Alias m.fl., 2018). Det framkom även i en studie att lärarna pratar om lärande som lärande av sociala förmågor och samarbetsfärdigheter, inte lärande i relation till kunskapsmål. Lärarna menar här att metoden bidrog till stärkta vänskapsrelationer (Usunboylu & Kinik, 2018). Emmer och Gerwels (2002) studie bidrog med faktorer som gjorde kooperativa lektioner framgångsrika. För att lektionerna skulle vara framgångsrika behövde läraren ha en roll som observatör. Det behövde även vara en hög grad av samarbete mellan eleverna samtidigt som de skulle ta ett eget ansvar.

Både Slavins (1983) och Trans (2014) resultat tydde på att kooperativt lärande har en positiv effekt på elevernas lärande. Trans (2014) resultat tyder även på att elevernas kunskaper blir mer långvariga, i jämförelse med elever som arbetar på ett traditionellt sätt. I motsats till detta hittade varken Emerson m.fl. (2015) eller Hänze och Berger (2007) någon positiv effekt på elevernas lärande när de arbetar med metoden. Hänze och Berger (2007) hittade dock ett samband mellan kooperativt lärande och en ökning av elevernas akademiska självförtroende, vilket de menar kan vara en förklaring till fördelarna med metoden.

## 6. Metod

Studien har följt Kvale och Brinkmanns (2009) sju stadier i en intervjuundersökning, där det första stadiet handlar om att fastställa syftet samt frågeställningarna med studien. Under detta stadie skall man som forskare även tillförskaffa sig tillräckligt med kunskap kring det som skall studeras. Detta gjordes genom att läsa olika artiklar som beskriver vad kooperativt lärande är (Johnson & Johnson, 2002, 1999; Slavin, 2014) samt den svenska boken ”Grundbok i kooperativt lärande” av Fohlin m.fl. (2017). De resterade sex stadierna berör planering, intervjuerna, utskrifter, genomförande, analys, verifiering och rapport. Dessa kommer att beskrivas i ordningsföljd i detta avsnitt under rubrikerna *datagenerering*, *urval*, *genomförande*, *analysverktyg*, *forskningsetiska principer* och avslutas med *reliabilitet*, *validitet* och *generalisering*.

### 6.1 Datagenerering

För att syftet med studien skulle uppfyllas samt frågeställningarna besvaras användes kvalitativa intervjuer. Som forskare vill man med den kvalitativa forskningsmetoden skapa en uppfattning om den sociala verklighet deltagarna befinner sig i (Bryman, 2011). Vid användning av metoden kvalitativ intervju finns ett intresse för vad intervjupersonerna i studien har för ståndpunkter. Det finns även ett fokus på att utvinna mer detaljerade och djupgående svar än jämförelsevis med den kvantitativa forskningsmetoden (Bryman, 2011). Studiens resultat kommer att analyseras utifrån fenomenografin, vilket innebär att det är intervjupersonernas uppfattningar av ett fenomen som får tala. Det är deras likheter och skillnader i deras uppfattningar som lyfts fram (se 6.4, s. 14). Med anledning av att denna studie undersöker just lärares uppfattningar av metoden kooperativt lärande samt deras uppfattningar av metodens effekt på elevers lärande valdes metoden kvalitativ intervju. Med intervjuerna, och en semistrukturerad intervjuguide, kommer lärarnas uppfattningar att bli synliga.

I denna studie används semistrukturerade intervjuer vilket innebär att en intervjuguide med vissa teman som forskaren vill beröra och ställa frågor kring används (Bryman, 2011). Syftet med att använda semistrukturerade intervjuer är här att behålla en flexibilitet i relation till de svar intervjupersonerna ger samtidigt som intervjuguiden bidrar med en viss struktur samt frågor som besvarar frågeställningarna och syftet med studien. Intervjuguiden ämnar dels till att bidra med en bred bild av lärares uppfattningar av vad metoden kooperativt lärande är. Av den anledningen är intervjuguiden (se bilaga 3, s. 35) tematiskt strukturerad utifrån de fem grundprinciperna inom kooperativt lärande. Intervjuguiden introduceras med bakgrundsfrågor för att sedan fortsätta med de teman som berör grundprinciperna. De frågor som berör elevers lärande finns integrerat med resterande frågor.

### 6.2 Urval

För att den insamlade empirin skall vara av relevans samt kunna besvara frågeställningarna användes ett målinriktat urval (Bryman, 2011). De lärare som skall delta i studien behöver vara relevanta för den, alltså att de arbetar med kooperativt lärande. För att kunna öka chanserna att få en större mängd deltagare gjordes inga avgränsningar gällande geografiskt område. Deltagare söktes i hela Sverige, och detta gjordes möjligt genom att erbjuda telefonintervjuer. I studien deltog fyra stycken lärare som hade varit yrkesaktiva mellan femton till tjugo år. Tre av fyra intervjupersoner arbetade på lågstadiet, och en arbetade på mellanstadiet. De fyra lärarna har fått fiktiva namn: Kim, Alex, Charlie och Robin.

**Kim** är en grundskollärare sedan 20 år tillbaka och arbetar i årskurs ett. Kim kom i kontakt med metoden kooperativt lärande i samband med att skolan hade den som ett fokusområde under ett år. På Kims skola har metoden döpts om från kooperativt lärande till samarbetslärande. Kim är



förstelärare och har i uppdrag att hålla i konferenser och har som ansvar att utbilda resterande lärare på skolan. Kim har arbetat med kooperativt lärande sedan ett år tillbaka.

**Alex** är en grundskollärare sedan 20 år tillbaka och arbetar i årskurs ett. Alex kom i kontakt med metoden kooperativt lärande i en grupp på det sociala mediet Facebook och upplevde en igenkänningsfaktor. Alex har nämligen alltid arbetat på detta sätt men aldrig satt ord eller begrepp på det. På Alex arbetsplats hade de kooperativt lärande som ett fokusområde under ett år, och metoden har sedermera döpts om till samarbetslärande. Alex är även en förstelärare och har i uppdrag att hålla i konferenser och utbilda resterande lärare på skolan. Alex har arbetat med kooperativt lärande sedan ett år tillbaka.

**Charlie** är en grundskollärare sedan 15 år tillbaka och arbetar i en årskurs fyra. När Charlie sökte efter en metod som skulle fungera språkutvecklande för eleverna så kom Charlie i kontakt med kooperativt lärande. Charlie har även gått en kurs som hölls av Niclas Fohlin samt Jennie Wilson (två av författarna av boken *Grundbok i kooperativt lärande*). Charlie har arbetat med kooperativt lärande sedan två år tillbaka.

**Robin** är en grundskollärare sedan 15 år tillbaka och arbetar i en årskurs tre. Robin kom i kontakt med kooperativt lärande genom en bokcirkel på arbetet där Spencer Kagan och Jette Stenlevs bok "Kooperativt lärande: samarbetsstrukturer för elevaktiv undervisning" behandlades. Robin kände en direkt positiv känsla gentemot metoden, och har sedan 2017 arbetat med kooperativt lärande.

Tabell 1.1

| Intervjuperson | Erfarenhet av kooperativt lärande | Antal verk-samma år som lärare | Genomförande         | Kontakt         | Intervjutid |
|----------------|-----------------------------------|--------------------------------|----------------------|-----------------|-------------|
| Kim            | 1 år                              | 20 år                          | Lärarens arbetsmiljö | Mejl med rektor | 45 minuter  |
| Alex           | 1 år                              | 20 år                          | Lärarens arbetsmiljö | Mejl med rektor | 45 minuter  |
| Charlie        | 2 år                              | 15 år                          | Lärarens arbetsmiljö | Mejl med rektor | 60 minuter  |
| Robin          | 2 år                              | 15 år                          | Telefonintervju      | Instagram       | 40 minuter  |

### 6.3. Genomförande

I och med det målinriktade urvalet behövdes kontakt skapas med lärare som arbetar med kooperativt lärande. För att detta skulle ske användes två tillvägagångssätt. För det första lades ett inlägg ut i en grupp för kooperativt lärande på det sociala mediet Facebook. Gruppen har 18 700 medlemmar. I inlägget presenterade jag mig, vilken utbildning jag studerar, vilket syfte studien har samt att jag söker deltagaren till den. Dessutom redogjordes de forskningsetiska principerna i relation till studien (se 6.5, s. 14). För det andra togs direkt kontakt med de skolor i Göteborgsområdet som arbetar med kooperativt lärande. Mejlet bestod av samma innehåll som inlägget i gruppen "kooperativt lärande" på Facebook gjorde gällande presentation av mig, studiens syfte samt de forskningsetiska principerna och skickades till de respektive rektorerna (se bilaga 1, s. 33). När kontakt med lärare som ville delta skapats skickade jag samma text till dem direkt, för att säkerställa att de fått samma information som rektorn fått. Kontakten fortsatte

via mejl och ett datum och tid för intervjun bokades. Alla deltagare i studien kontaktades via mejl, inga deltagaren kommer från gruppen "kooperativt lärande" på Facebook. En deltagare kom jag i kontakt med via det sociala mediet Instagram, kontakten skedde därefter även via mejl. Med denna deltagare genomfördes en telefonintervju.

Tre av fyra intervjuer genomfördes i lärarnas arbetsmiljö, vilket bidrog till att vissa störningar så som elever som hämtade material eller kollegor som rörde sig genom rummet skedde. Där emot var det inte en stor mängd störningar, vilket gjorde att dessa inte påverkade intervjun nämnvärt. Intervjuerna tog cirka en timma vardera och spelades in. Att spela in intervjuer bidrar till att intervjuaren kan återge vad intervjupersonerna sagt ordagrant vid transkribering. Dessutom bidrar det till att kunna fokusera, lyssna aktiv och ställa följdfrågor istället för att exempelvis anteckna vad intervjupersonen svarar (Trost, 2010).

Det första steget efter varje intervju var att lyssna på dem för att sedan skriva ner det som ansågs vara av vikt för studien. Alla transkriberingar strukturerades på samma sätt, utifrån intervjuguidens frågor och detta gjordes för att på ett lättare sätt kunna analysera datan (Trost, 2010). Intervjupersonens svar skrevs ner ordagrant. Det som inte transkriberades var sådant som inte berörde studiens syfte, så som personliga anekdoter eller pauser då elever eller kollegor pratade med intervjupersonen.

#### **6.4. Analysverktyg**

Studien tar avstamp i fenomenografin. Detta innebär att lärarnas utsagor skall analyseras och resultera i ett antal beskrivningskategorier (Uljens, 1989). Grunden inom fenomenografin är att beskriva fenomen så som andra uppfattar dem samt att beskriva variationer av dessa (Marton & Booth, 2000) och det är med utgångspunkt i detta som beskrivningskategorierna tagits fram. Alla kategorier är baserade på variationer, likheter och skillnader i de fyra lärarnas utsagor. Genom att läsa transkriberingarna och urskilja dessa variationer struktureras kategorierna på ett kvalitativt sätt, kategorier med olika innebörd (Uljens, 1989). Beskrivningskategorierna behöver ha en tydlig koppling till undersökningens fenomen (Marton & Booth, 2000), alltså skall varje kategori säga något om hur lärarna uppfattar något. Av den anledningen är resultatet strukturerat efter forskningsfrågorna och baserat på lärarnas uppfattningar. Kategorierna skall även höra ihop med varandra (Marton & Booth, 2000) vilket de gör genom att vara strukturerade på så sätt att de svarar på forskningsfrågorna.

För att möjliggöra en fenomenografisk analys lästes transkriberingarna ett flertal gånger för att kunna urskilja variationer mellan lärarnas utsagor samt hitta de olika beskrivningskategorierna. Genom att föra små anteckningar, minnesnoteringar och understrykningar började dessa att framträda. För att på ett tydligare sätt få en överblick kodades dessa anteckningar efter färger, vilket gjorde att det blev enklare att se vad som sades mer frekvent i intervjupersonernas utsagor. När all data hade färgkodats samlades de dåvarande 15 kategorierna och analyserade ytterligare för att få syn på vilka som kan samlas under en och samma kategori samt vilka som besvarar forskningsfrågorna. Därefter var det 9 kvarvarande kategorier, vilka är de som presenteras under resultat (s. 17). De första fem kategorierna svarar på första forskningsfrågan, och de resterande fyra svarar på den andra.

#### **6.5. Forskningsetiska principer**

I detta avsnitt beskrivs och motiveras hur de fyra huvudkraven *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2002) uppfylls i samband med genomförandet av denna studie.

Vid den initiala mejlkontakten med deltagare fick de information som behandlade syftet med studien samt hur studien skall genomföras. Dessutom beskrevs att alla deltagare är garanterade anonymitet genom att inga personuppgifter kommer att synas, att empirin endast kommer att behandlas av mig och endast användas i forskningsändamål samt att fiktiva namn kommer att användas i studien. I informationen förklarades även att de som deltagare i studien är fria att avbryta sin medverkan när som helst utan att det blir några efterföljande konsekvenser.

I tre av fem fall var den första kontakten mellan rektorn på den aktuella skolan och mig. I och med att samtyckeskravet behandlar vikten av att deltagaren inte får utsättas för någon påverkan eller påtryckningar (Vetenskapsrådet, 2002) ville jag säkerställa att den deltagande lärare inte upplevde någon sorts påverkan från deras arbetsgivare. Detta uppfylldes genom att samma information som skickades till rektorn sedan skickades till läraren när väl en direkt kontakt skapats.

För att ytterligare säkerställa att deltagarna var väl införstådda med studiens syfte, att de garanteras anonymitet samt att alla uppgifter är konfidentiella, att deras deltagande är frivilligt samt kan avbrytas och att empirin endast kommer att behandlas av mig och användas i forskningsändamål skickades en samtyckesblankett ut (se bilaga 2, s. 34). Denna blankett kunde deltagaren läsa i lugn och ro för att sedan skriva under om deltagaren fortfarande ville genomföra undersökningen. Syftet med samtyckesblanketten var alltså att säkerställa att alla de fyra forskningsetiska principerna uppfylls samt att deltagarna förstått dessa.

## **6.6. Reliabilitet, validitet och generalisering**

Reliabilitet, validitet, och generalisering är de kriterier som ligger till grund för att kvalitén av en undersökning skall kunna avgöras (Bryman, 2011). Kvale och Brinkmann (2009) menar att kritik som vanligen riktas mot kvalitativa intervjuer inom forskning är att dess resultat kan ses som ogiltiga på grund av att intervjupersonens svar kan vara falska. Som forskare måste man kunna visa att den insamlade datan är relevant för studien (Trost, 2010). I och med att frågeställningarna syftar till att undersöka lärares uppfattningar gör att undersökningen är upplevelsebetonad (Kvale & Brinkmann, 2009) och intervjupersonernas svar då inte längre kan ses som falska.

För att ytterligare kunna bedöma en undersöknings validitet krävs det att läsaren får de metodiska förfarandena presenterade för sig (Kvale & Brinkmann, 2009). Detta innefattar urvalet, hur intervjupersoner kontaktades, hur de informerades samt vilka frågor som ställdes vid intervjutillfället. Det skall dessutom framgå hur analysen genomfördes samt vilka argument forskare har för resultatens validitet (Kvale & Brinkmann, 2009). För att stärka denna studies validitet har alla dessa kategorier beskrivits detaljerat under metodavsnittet (s. 12).

Kvale och Brinkmann (2009) menar även att en undersöknings validitet även hänger på forskarens hantverksskicklighet. De färdigheter som krävs för att göra en intervju av hög kvalitet baseras på mycket träning. I och med att jag som forskare inte har erfarenhet av att genomföra intervjuer kan inte validitet stärkas på det sättet. Detta kan dock uppvägas av att jag som forskare var påläst om metoden, samt haft en intervjuguide som är grundad i metoden som ett stöd inför intervjuerna.

Att kunna upprepa en undersökning vid ett nytt tillfälle där resultatet blir detsamma är vad man brukar kalla reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Trost (2010) menar dock att en situation måste vara standardiserad för att den skall kunna ha hög reliabilitet, och den kvalitativa intervjun är snarare baserad på en låg standardisering i och med att det inte är en mätning som sker

utan en strävan efter att veta något om enskilda individer. Men för att stärka reliabiliteten i intervjuforskning är det av stor vikt att information samt tydliga beskrivningar av tillvägagångssättet, metoden, i en studie finns. Detta bidrar till att andra forskare kan, genom dessa steg, i princip genomföra en liknande studie. För att stärka denna studies reliabilitet finns alla delar av tillvägagångssättet beskrivit under metodavsnittet (s. 12).

Vanlig kritik mot intervjuforskning är att resultaten inte kan generaliseras på grund av att det inte finns tillräckligt med intervjupersoner (Kvale & Brinkmann, 2009). Resultaten i denna studie går inte att generalisera. Trots avsaknad av ett generaliserbart resultat är studien av intresse på så sätt att den bidrar med mer djupgående insyn och bild av några få lärares uppfattningar. Studien kommer inte att producera ett generaliserbart resultat då syftet med den är att undersöka individuella uppfattningar.

Ett sätt att stärka denna studies validitet samt generaliserbarhet hade varit att ha med ett större antal deltagare i undersökningen. Dessutom hade ett första ordningens perspektiv kunnat intas genom att observera intervjupersonerna i en undervisningssituation. Det hade kunnat fungera som ett komplement.

## 7. Resultat

Studiens huvudresultat är att lärarna uppfattar metoden i huvudsak på liknande sätt. De menar även att den bidrar till stärkta relationer hos eleverna på så sätt att de genom metoden utvecklar elevernas samarbetsförmågor med hjälp av sociala mål och modellering av läraren. För lärarna är samarbetsförmågorna grundläggande inom metoden, och två av lärarna har till och med döpt om metoden från kooperativt lärande till samarbetslärande. Medvetenhet kring de fem grundprinciperna skiljer sig åt, men det positiva ömsesidiga beroendet och det egna ansvaret anses utifrån resultatet vara av stor vikt. Lärarna använder sig av två av de tre olika kooperativa grupperna, de informella samt de formella grupperna.

Enligt lärarna har kooperativt lärande en positiv effekt på alla elevers lärande. Den positiva effekten beror på att eleverna agerar lärresurser för varandra och är mer aktiva jämförelsevis med en traditionell undervisningssituation. På grund av detta menar lärarna att elevernas kunskaper befästs. Metoden gynnar, enligt lärarna, både de elever som anses vara lågpresterande som de elever som är högpresterande.

I detta avsnitt kommer resultatet att presenteras. För det första besvaras första forskningsfrågan, vilka uppfattningar lärarna har av metoden. Den besvaras utifrån fem beskrivningskategorier. Därefter besvaras andra forskningsfrågan, vilka uppfattningar lärare har av metodens effekt på elevers lärande, utifrån fyra beskrivningskategorier.

### 7.1 Lärares uppfattning av kooperativt lärande

Under analysarbetet av intervjuerna med utgångspunkt i den första forskningsfrågan framkom det främst likheter mellan lärares uppfattningar av vad kooperativt lärande är. Trots att mycket av lärarnas utsagor liknade varandras så skiljde de sig dock på vissa punkter. Deras likheter och skillnader kring de olika kategorier som framkommit under analysen kommer nedan att beskrivas under rubrikerna *ett relationellt syfte, de fem grundprinciperna, utveckling av samarbetsförmågor genom sociala mål, formella och informella grupper och problematisk aspekt: äldre elever.*

#### 7.1.1 Ett relationellt syfte

Syftet är ju alla relationer. Skapa nya relationer och förstå att vi är olika och hitta varandras styrkor. Hitta varandras superkrafter och att vi har användning för varandra. (Alex)

För tre av de fyra intervjupersonerna har metoden kooperativt lärande två syften, dels ett lärandesyfte i relation till förmågor och kunskapsmål som kommer att presenteras under lärares uppfattning av effekten på elevers lärande. Men metoden har även ett relationellt syfte, som visade sig vara mycket framträdande under intervjuerna. Kim, Alex och Charlie ger alla tre uttryck för vilka fördelar kooperativt lärande har på elevernas relationer och deras förmåga att skapa en stark gemenskap i klassen. För dem är detta alltså en betydande del av metoden. Genom att arbeta på detta sätt har eleverna, enligt dem, blivit mer omhändertagande gentemot varandra och utvecklat en vi-känsla istället för ett mer individuellt tänk. Charlie, som arbetar i en årskurs fyra, började arbeta med metoden med syftet att det skulle vara språkutvecklande. Charlie sökte efter en metod där eleverna skulle få använda språket på ett strukturerat sätt, och kom då i kontakt med metoden. Något som däremot överraskade Charlie efter att ha använt metoden ett tag var att det utöver det språkutvecklande syftet även fanns en relationell aspekt.

Det är en del som vuxit mer och mer och det är att det är väldigt relationsbyggande. Det var inte något jag tänkte på i början. Det har liksom byggt

en gemenskap på ett sätt som jag inte riktigt hade trott från början. De hjälper varandra på ett annat sätt, så det tycker jag har varit en vinning som var ganska oväntad. (Charlie)

När lärarna pratar om de vinster eleverna får ur ett relationellt perspektiv menar de inte att det är skilt från det andra syftet med metoden, lärandesyftet. De pratar alltid om dessa två syften tillsammans och de verkar gå hand i hand. Det blir då tydligt hur tätt sammankopplat relationer och lärande är för dessa lärare. I och med att kooperativt lärande bygger på att eleverna skall samarbeta menar lärarna att detta har lett till att relationerna även har stärkts. Alla tre lärare som tog upp det relationella perspektivet i sina intervjuer nämnde även att eleverna ofta leker med de klasskamrater som är i deras kooperativa grupper under lektionerna, vilket för dem bevisar att metoden är relationsbyggande och relationsstärkande. De menar att eleverna får upp ögonen för nya kamrater i klassen vilket ofta leder till att nya relationer skapas och eleverna får fler vänner. Alex beskrev, som citerat ovan, att det är relationerna som är syftet med hela metoden. Kim beskriver också hur relationer är grundläggande för att eleverna skall kunna lära, och pekar då på det samband jag tidigare beskrivit mellan det relationella syftet och lärandesyftet.

En annan effekt blir att eleverna blir mer bekväma med alla. Det blir inte det där att de bara kan vara med den där personen liksom. Man skapar möjligheten att se på varandra med andra ögon [...] man får upp ögonen för personer man kanske inte ens hade tänkt på. (Kim).

Någonstans är också relationer grundläggande för att man ska kunna lära eleverna. För har man goda relationer så blir det ju också att det blir en annan glädje i gruppen. Så det är ju grunden för att allt ska fungera, det är relationerna. (Kim)

### 7.1.2 De fem grundprinciperna

Metoden kooperativt lärande baseras på fem stycken grundprinciper. Hälften av lärarna beskrev alla fem principer, medan resterande hälften endast beskrev fyra av dem på samma sätt som litteraturen gör. Kim beskrev att eleverna arbetade med bedömning eller utvärdering, men då i form av att ge konstruktiv kritik till varandras arbeten. Den grundprincipen som berör bedömning, *återkoppling – 3F & Reflektion*, handlar istället om att eleverna skall få möjlighet att utvärdera sitt samarbete vilket både Robin och Charlie beskrev när de talade om den principen.

Eleverna skulle läsa en kompis text, då handlar det om att ge konstruktiv kritik och positiv feedback. Det gjorde då att eleven fick en möjlighet att förbättra sin text. (Kim).

Vi har små lappar som vi gjort där de kan fylla i hur samarbetet fungerat och om de tycker att alla har arbetat och varit delaktiga och så. (Robin)

Ja men vi utvärderar ganska mycket så här att hur tycker du samarbetet gick i den här gruppen. (Charlie)

Av de fem grundprinciperna som metoden baseras på så var det tre stycken som framhölls extra av lärarna: *det positiva ömsesidiga beroendet*, *det egna ansvaret* och *samarbetsfärdigheter*. Den tredje principen som handlar om samarbetsfärdigheter presenteras mer under 7.1.3 (s. 20). Det positiva ömsesidiga beroendet var särskilt framträdande och innebörden av begreppet beskrevs av lärarna på så sätt att alla elever skall vara delaktiga i grupparbetet, hjälpa varandra, själva förstå nyttan de har av varandra samt ta sitt egna ansvar samtidigt som de tar ett ansvar för gruppen. Deras tankar kring det positiva ömsesidiga beroendet framkom när de besvarade

frågan kring vilka de viktigaste aspekterna är när eleverna arbetar i grupp samt vad som är en välfungerande grupp.

Ja en välfungerande grupp är när alla tar sitt ansvar och att alla är delaktiga. Och att de själva känner vinsten i att faktiskt göra det här tillsammans [...] det funkar ju bäst när man ser att det här positiva ömsesidiga beroendet existerar. Och det är ju dit man vill komma. (Kim).

Det är när de tar sitt ansvar och de förstår att det är viktigt att alla tar sitt ansvar för alla, och det är det ömsesidiga beroendet. Och att de förstår att vi inte är klara med uppgiften förrän alla i gruppen kan eller alla i gruppen har gjort, ja men då hjälps de åt. (Alex)

I samband med att lärarna beskrev det positiva ömsesidiga beroendet och framhöll det som en viktig del av det kooperativa lärandet så talar de även om principen som behandlar det egna ansvaret. Utifrån lärarnas utsagor blir det tydligt att dessa två principer hör ihop. Alla fyra lärare har liknande beskrivningar av vad det egna ansvaret innebär i denna metod. För dem betyder det egna ansvaret att alla elever, trots att de arbetar i grupp, har ett ansvar att kunna det som uppgiften handlar om. Det skall inte vara möjligt att som individ i en grupp sammansättning kunna förlita sig på att resterande gruppmedlemmar gör arbetet eller färdigställer en uppgift, utan det skall vara upp till var och en att veta att alla i gruppen måste kunna. Utifrån lärarnas beskrivningar kan detta åstadkommas genom att ge eleverna enskilda uppgifter som berör lektionsinnehållet eller arbetet som gruppen gjort. En av lärarna, Robin, beskriver hur det egna ansvaret kan stärkas genom att arbeta med expertgrupper. Alltså att man blir expert på ett delområde för att sedan presentera detta för sina gruppmedlemmar. Detta är en struktur som kallas pussel (se strukturer, s. 6). Något som tre av fyra lärare beskriver som ett sätt att stärka det egna ansvaret är att ge eleverna siffror i grupperna. När läraren i slutet av en uppgift eller en lektion vill exempelvis höra vad grupperna kommit fram till sägs en slumpmässig siffra, exempelvis att alla som har siffran två i grupperna skall presentera gruppens tankar. På så sätt är alla elever medvetna om att vem som helst skall kunna svara.

Det tycker jag är lite häftigt med kooperativt. Att man liksom inte kan sitta och luta sig tillbaka i sin grupp utan på något sätt kommer det egna ansvaret. Som när vi jobbade med rymden, då skulle du kunna berätta om solen när du kommer ut i din nya grupp. Att det är ett eget ansvar. Men att man alltid är noga med det innan, att man talar om att vi jobbar i grupp men sen så är det ditt egna ansvar. (Robin)

Det handlar ju också om det egna ansvaret, det är viktigt att du är verkligen är med i grupparbetet för sen ska du göra detta själv och har du då inte varit delaktig, ja då blir det problem. (Charlie)

Robins utsagor skiljer sig en del från de andras när det gäller de fem grundläggande principerna. Medan de andra tre lärarna ofta beskriver sin kooperativa undervisningsmetod utefter strukturer, beskriver Robin den utefter strukturer och de fem grundprinciperna. Robins uppfattning av kooperativt lärande är alltså inte mestadels baserat på att använda strukturer i sin undervisning, utan även att organisera lektionerna så att alla grundprinciper följs. På så sätt är även Robin den enda läraren som använder det formella förhållningssättet, då det baseras på att planera sin undervisning utefter de fem grundprinciperna.

Jag och min kollega gick utbildning här för ett år sen, så jag har ju lagt upp lektioner och sånt utefter KL helt också. Då har det ofta varit SO och

NO, då har jag verkligen försökt få med alla KL-delarna. Då ska man få med alla de här grundreglerna. (Robin)

### 7.1.3 Utveckling av samarbetsfärdigheter genom sociala mål

Alla lärare framhåller vikten av att kontinuerligt arbeta med samarbetsfärdigheter med eleverna för att ett kooperativt lärande skall fungera och uppfylla sitt syfte. Samarbetsfärdigheter är även en av de fem grundprinciperna. Lärarna menar att ett grupparbete inte kommer att fungera om eleverna inte kan samarbeta. Att skapa situationer och möjligheter där eleverna lär sig samarbetsfärdigheter är grundläggande, enligt Charlie är detta nämligen något eleverna inte självmant kan.

Sen tror jag man måste modellera jättemycket mer än vad man tror. Man förutsätter att de klarar så himla mycket mer än vad de klarar, man förutsätter att de kan samarbeta men det kan de inte. (Charlie)

Sen tycker jag också det är väldigt viktigt att man lär dem samarbetsfärdigheterna, för det är ju en förutsättning för att man ska kunna samarbeta. Vill man bara jobba själv blir det ju problematiskt (Kim)

För två av lärarna har samarbetet inom metoden kooperativt lärande tagit ett steg framåt och har blivit fokus i deras arbete då de döpt om kooperativt lärande till samarbetslärande. Även om två av lärarna lägger ett större fokus på just samarbetsaspekten, menar alla att det är av stor vikt att arbeta med samarbetsfärdigheterna. Det ses som grundläggande, och i praktiken arbetar de med att utveckla dessa genom sociala mål i samband med lektioner eller uppgifter. De sociala målen löper parallellt med lärandemålen. Sociala mål kan exempelvis vara att eleverna ska lyssna aktivt eller att säga sin åsikt.

Alltså vi jobbar ju med sociala mål. Och vi brukar också göra så att vi sätter upp målet tydligt och så återkopplar vi till det målet flera gånger. När vi har kunskapsmål har vi alltid ett socialt mål. Så det presenterar vi då när vi gör de här samarbetsövningarna. Det kan typ vara att vänta på sin tur som är ett socialt mål. De går hand i hand, så man inte bara har själva kunskapsmålet utan också det sociala. (Kim)

Det finns ju sociala mål, som idag var det sociala målet att lyssna aktivt, att hjälpa, att uppmuntra varandra, att låta andra prata till punkt, att ta plats i gruppen, att säga sin åsikt. De sociala målen ligger liksom till grunden hela tiden. Och vi försöker lyfta dem så eleverna ska bli bra på dem. (Alex)

En av lärarna, Charlie, som arbetar i mellanstadiet menar dock att utefter hennes erfarenhet är det av större vikt att aktivt arbeta med elevernas samarbetsfärdigheter när de går i de lägre årskurserna. När eleverna kommer upp till mellanstadiet menar Charlie att det snarare är så att man som lärare påminner eleverna om de olika samarbetsfärdigheterna och de sociala målen än att aktivt arbeta med dem.

Jag jobbade nog mer med det i början, när vi började med det här. Hur pratar man och hur samarbetar man. Mer än jag gör ju, men jag har tänkt att går jag ner och tar en etta skulle jag jobba väldigt mycket med det. De är så pass stora nu ändå, men hade man jobbat i en etta så hade man fått jobba mycket mer med hur man pratar med varandra, hur man samarbetar, de kan ju inte det. (Charlie)



#### 7.1.4 Formella och informella grupper

När lärare arbetar med kooperativt lärande så finns de tre olika sätt att använda och organisera grupper: formella grupper, informella grupper och basgrupper. Inga av lärarna använder basgrupper. Två av lärarna, Charlie och Robin, menar att de mestadels arbetar med formella grupper medan Kim och Alex beskriver att de mestadels arbetar med informella grupper och grupper som skapas på ett slumpmässigt sätt.

När man kanske jobbar med de äldre så kanske man mer måste styra, att man har fasta lärpar eller fasta basgrupper. Men här är det väldigt ofta slumpen som avgör. (Kim)

Ibland är det bara typ ”Vad var det bästa med rasten? Prata med den ni sitter bredvid” [...] en del är ju fasta, men som idag blev det slumpmässiga. Och då vet de att ibland blir det slumpmässiga grupper, ibland bestämmer vi, men det är också roligt och intressant att så här blev slumpen. (Alex)

Även här skiljer sig Robin åt genom att uttryckligen ha organiserat eleverna i klassrummet utefter ett kooperativt lärandetänk, vilket innebär att de alltid sitter i sina grupper om fyra, vilket i metoden ibland kan kallas för hemgrupper. Detta innebär alltså att Robin i sådana fall använder sig av formella grupper som är genomtänkta och skapade av läraren. Även Charlie vill sätta samman grupperna på ett medvetet sätt, och uttrycker en viss rädsla inför att låta grupperna skapas slumpmässigt. Charlie menar att man med slumpmässiga grupper på visst sätt förlorar kontrollen över att kunna organisera grupperna utifrån vilka som fungerar bra ihop.

Jag har inte jobbat med flexibla grupper, där man liksom slumpmässigt drar grupper. Men jag har tänkt att jag ska göra det nu om man har en kort uppgift, att det får bli lite slumpmässigt och att det inte ska spela så stor roll. Nu vill jag gärna ha tänkt till lite kring varje grupp för att jag vet lite vilka som funkar ihop. (Charlie)

Jag har ju placerat mina elever i klassrummet med ett sånt här KL-tänk. Så att de sitter fyra och fyra. Oftast 10 veckor har det varit att de varit i samma grupper. (Robin).

Utifrån alla lärares utsagor gällande hur de organiserar eleverna när de arbetar verkar det som om att olika grupper passar olika uppgifter. Att arbeta med informella grupper passar bra när läraren vill låta eleverna få diskutera en fråga i relation till undervisningsinnehållet under några minuter. De formella grupperna, eller hemgrupperna, är grupper som två av lärarna har under sex till tio veckor för att därefter organisera nya grupper. Dessa grupper passar bra när större arbeten eller uppgifter skall göras. Fasta basgrupper som ofta varar i upp till en termin eller ett år är det som nämnt ovan inga av lärarna som använder sig utav.

#### 7.1.5 Problematisk aspekt: äldre elever

Det finns en viss problematik som två av lärarna, Kim och Charlie, framhåller när de talar om metoden, vilken är de äldre eleverna. När eleverna kommer upp i högstadiet blir det ett helt annat fokus på att gynnas individuellt än vad det har varit i de tidigare årskurserna. Charlie menar att med betyg tillkommer även en fundering hos eleverna kring hur läraren skall kunna bedöma ens individuella insats när de arbetar i grupp. Med denna aspekt blir det då även viktigt för eleverna vilken grupp de hamnar i. Även Kim beskriver problematiken med att arbeta med metoden kooperativt lärande när elever är äldre.

Nu är det ju så att de som började med detta som hade årskurs åtta, där kanske det tar lite mer tid innan man kommer in i det. Där är man så inne i att man ska tänka på sig själv och man undrar om jag hjälper min kompis, påverkar det mitt betyg då? (Kim)

Sen kan det också vara så att jag tror det är svårare för de äldre kanske att motivera framförallt de som är duktiga. Där tror jag det är svårt. Varför ska jag alltid hjälpa de andra? Jag kan ju redan allt. Vad får jag ut av detta? Så jag tror det kan vara en utmaning faktiskt. (Kim)

Som en lösning på denna problematiska aspekt med metoden menar båda lärarna att det är av stor vikt att börja arbeta på detta sätt från att eleverna är små. Det är när de äldre elever byter från den traditionella undervisningen till kooperativt lärande som denna problematik blir synlig. Genom att kontinuerligt arbeta med denna metod från att eleverna är små menar lärarna att de blir vana att arbeta på det här sättet och problematiken med de äldre eleverna kommer då att inte vara lika stor, eller försvinna. Både Kim och Charlie menar att nyckel här är att börja tidigt.

## **7.2. Lärares uppfattning av effekten på elevers lärande**

Som beskrivit ovan uppfattar några lärarna dels metoden som ett sätt att stärka elevernas relationer. Alla lärare ser dock även på metoden som ett sätt att utveckla elevers lärande, och deras uppfattningar av detta kommer att beskrivas nedan i kategorierna *elever blir mer aktiva*, *elever som lärresurser*, *elevers kunskaper befästs*, *metoden gynnar alla elevers lärande*.

### **7.2.1 Elever blir mer aktiva**

Det är helt klart att fler använder hjärnan större delen av dagen. (Robin)

Alla lärare menar att den stora vinsten med att arbeta med denna metod är att eleverna är mer aktiva än vad de är i en traditionell undervisningssituation. Lärarna jämför allihop med en situation där de ställer en fråga till hela klassen och att det alltid är samma elever som svarar på frågan, och resterande elever vet de inte om de lärt sig något eller om de kan. Detta går i linje med det informella förhållningssättet, som ofta ses som en ersättning för den traditionella handuppräcksningen. Genom att eleverna arbetar i grupper innebär det att, i bästa fall, alla elever är delaktiga på något sätt. Utifrån deras utsagor menar lärarna att kooperativt lärande kanske inte bidrar till att eleverna lär sig att läsa bättre, eller göra mer komplicerade uträkningar inom matematik men däremot bidrar metoden till att fler elever lär sig och att fler elever når målen. Detta gör dem genom att få vara aktiva och delaktiga under lektionerna.

Genom att de är mer aktiva så tänker jag ändå att de lär sig mycket mer än de skulle göra annars. Att man når ut till fler och att det blir meningsfullt för fler än att bara sitta och vänta ut de här som alltid ska prata. (Charlie)

Alla är igång. Alla tvingas vara aktiva i övningarna. Det går inte att sitta i ett hörn. Man ska vara med. Det blir naturligt. Jobbar man mycket traditionellt då kanske det är någon som hämtar facit och skriver av, fattar ingenting, några jobbar och några jobbar inte alls. (Kim)

### **7.2.2 Elever som lärresurser**

Det har beskrivits ovan att lärarna ger uttryck för att fler elever når målen när de arbetar med metoden kooperativt lärande. Detta sker dels på grund av att de är mer aktiva men även genom att eleverna fungerar som lärresurser för varandra. Det är meningen att de ska hjälpa varandra, och som två av lärarna beskriver som "sno kunskaper", i positiv bemärkelse. Lärarna menar att

det nu är eleverna som är i fokus och att de lär och hjälper varandra. Detta är i linje med den fjärde grundprincipen: *lika delaktighet och samtidigt stödjande interaktion*. Kim beskriver en viss problematik som finns i skolans värld vilken är att det inte finns tillräckligt med resurser till de elever som har behov av särskilt stöd och som har svårigheter. Lärarna räcker inte till. Kim menar då att med anledning av att metoden, eller strukturerna, manar eleverna till att arbeta tillsammans och hjälpa varandra att lära sig så blir de mer fria som lärare. Det är betydligt många fler elever som hinner få hjälp, än om varenda en hade suttit och väntat på att få hjälp av läraren, menar Kim. Både Kim och Charlie menar att en positiv effekt av att eleverna fungerar som läresurser till varandra och får fler perspektiv blir att de som lärare får mer tid till att verkligen hjälpa till där det behövs. De ger här uttryck för en förbättring av ett tidigare problem som var att de inte hann hjälpa alla elever som behövdes hjälpas.

Det har varit lättare. Jag känner liksom att jag kan använda eleverna som läresurser för varandra så det underlättar för mig. Underlättar för mig låter ju fel men jag känner att jag kan hjälpa där det behövs hjälpas. (Charlie).

När eleverna fungerar som läresurser för varandra bidrar det även till att de måste sätta ord på sina kunskaper. Charlie ger uttryck för en glädje inför att höra hur barnen resonerar med varandra, hur de förklarar och använder begrepp som kanske annars aldrig hade sagts högt. Dessutom menar Charlie att det fanns en viss oro för de elever som kan väldigt mycket, att de inte skulle gynnas och endast ses som en läresurs. Däremot beskriver Charlie sedan hur eleven gynnades genom att utvecklas på ett metakognitivt sätt, att öva på att kunna förklara för någon annan.

Samtidigt kan jag tycka att många som är duktiga, om man säger så, har ju många gånger svårt att sätta ord på saker, utan säger bara men jag bara vet. Så de får ju verkligen träna på att sakta in, reflektera och tänka på vad är det jag har lärt mig, hur kan jag förklara detta och kan jag förklara på något annat sätt. (Robin)

I samband med att lärarna beskriver hur eleverna agerar som läresurser för varandra, och lär sig mycket genom detta, framhäver de allihop hur pass mycket deras roll som lärare har förändrats. De jämför med hur de undervisade tidigare, vilket mer var föreläsninginriktat. Då stod de framför klassen, berättade och undervisade om ämnesinnehållet och lät därefter eleverna arbeta med uppgifter. I samband med att de började arbeta med kooperativt lärande menar lärarna att deras roll har utvecklats till att mer fungera som en observatör. Med metoden menar dem att eleverna blir mer självständiga, mer självgående och inte har samma behov av att vänta på att få hjälp av en lärare. Detta bidrar till att tid frigörs för läraren. De fyra lärarna menar att detta gynnar både eleverna, som hinner få hjälp, men även läraren som upplever en känsla av att hinna se alla individer i klassrummet och hinner hjälpa de som behöver få hjälp.

Jag känner också att jag har mycket mer tid nu att gå runt och titta när de jobbar tillsammans och då blir det också mycket lättare att bedöma dem under lektionerna. Så att jag tycker att man får lättare att se vad de lär sig under varje lektion när man jobbar så här. (Kim)

Min roll blir kanske mer att påminna. Det blir ju att de inte frågar så mycket om hjälp utan det blir ju mer att de hjälper varandra. Så min roll blir kanske mer att påminna om de här samarbetsförmågorna egentligen. (Charlie)

### 7.2.3 Elevers kunskaper befästs

Tre av de fyra lärarna som medverkade beskrev att metodens effekt på elevers lärande är att deras kunskaper befästs. Genom att eleverna får diskutera och resonera med deras klasskamrater så bearbetas lektionsinnehållet på ett djupare sätt, vilket i sin tur enligt lärarna bidrar till att elevernas kunskaper befästs på ett annat sätt jämfört med vad de gör när de arbetar på ett traditionellt sätt. Kim, Robin och Charlie menar att när eleverna arbetar tillsammans så utbyter de tankar och kunskap med varandra vilket bidrar till en positiv effekt på deras lärande. Med många av strukturerna som lärarna använder så arbetar eleverna med samma innehåll på många sätt samt på ett upprepande sätt och då menar lärarna att kunskapen befästs. Robin beskriver exempelvis att när eleverna arbetar med strukturen Kloka pennan (se strukturer, s. 6) så har eleverna tillräckligt med tid att sätta ord på sina kunskaper och befästa den. Gör de fel så hjälper klasskamraten till och så resonerar de tillsammans för att bredda deras perspektiv och utveckla deras kunskaper.

Jag vill ju ändå tänka att de liksom har, att saker har blivit mer befästa för att de har fått diskutera och prata. Höra hur andra tänker. (Charlie)

Man gör ju samma sak flera gånger. Då blir det ju så att kunskapen befästs. (Kim)

Sen om man ska säga något negativt så är det ju tidskrävande liksom. Men det är ju att man får landa i det, att det nästan är bättre att det tar tid så att alla får chansen att verkligen befästa. Jag tror att det är de som vi många gånger gör fel annars, att man ska hinna så himla mycket. (Robin)

### 7.2.4 Kooperativt lärande gynnar alla

Som beskrivet ovan så har metoden utifrån lärares uppfattningar en positiv effekt på elevers lärande. Genom att de får vara lärresurser för varandra, vara mer aktiva och bearbeta ämnesinnehåll på ett mer djupgående sätt så befästs deras kunskaper på ett annat sätt i jämförelse med en traditionell undervisningssituation. Alla fyra lärare som medverkade i studien menar att metoden gynnar alla elevers lärande. De har inte stött på någon situation där metoden har haft en negativ påverkan på en elev, utan menar snarare att den på något sätt hjälper alla elever att lära sig bättre. Lärarna menar att alla elever i en klass behöver utvecklas inom olika områden, och kooperativt lärande ger eleverna möjlighet att göra detta.

Jag tycker nog att alla faktiskt gynnas. Min oro var att de väldigt starka inte skulle gynnas för att de bara skulle ses som lärresurs liksom. Men jag upplever nog att de gör det, de behöver träna på andra saker också. (Charlie)

Jag tycker nog alla gynnas. Jag tycker alla har någonting de behöver lära eller öva på. De som är lite svagare, om man säger så, får ju lite skjuts. Men om man är svag i matte så har man något annat man liksom är stark i. Man är bra på olika saker. (Alex)

Metoden är som tidigare beskrivit, och som läggs fram i resultatet, en metod som baseras till största del på kommunikation. Eleverna arbetar tillsammans i grupper, och ska lösa uppgifter tillsammans. Av den anledningen ställdes frågan till lärarna hur blyga elever fungerar i en situation där de arbetar kooperativt och där elever skall ta ansvar för gruppen och ta plats på ett socialt sätt. Frågan är om även deras lärande gynnas, i och med att de möjligtvis hämmas på grund av att metoden bygger på kommunikation och att vara socialt aktiv. Det var däremot inga

av lärarna som någonsin sett något problem gällande elever som är blyga. Alla lärare menar snarare att metoden gynnar dessa elever, då de på ett mer naturligt sätt får öva på sin förmåga att ta plats i en grupp eller en redovisningssituation istället för att det är något som sker då och då i ett traditionellt klassrum. Det framkommer här, i relation till blyga elever, att det är av stor vikt att som lärare vara medveten om detta och att anpassa metoden, eller strukturerna, så att de mer blyga eleverna vänjs vid att våga ta plats.

Det blir ju att de sakta men säkert slussas in. Istället för att man säger nu ska alla nästa vecka redovisa en faktatext, då kan det vara att en del får fullständig ångest och panik. Man tränar ju det här sakta men säkert från att de är små tills de är stora. Så man får ju med de som är blyga. (Kim)

Och man lär ju känna sin klass också, jag vet ju att jag kan gå till den gruppen jag vet att det är någon som har svårt för sig. Att man liksom hjälper till och kan börja med den personen, att de kan ta de här lättare sakerna liksom. (Robin)

Inga av lärarna nämner heller inte att elever med särskilda behov på något sätt inte gynnas av metoden. Det visar sig snarare vara tvärtom.

En vinning är att elever med speciella behov är lättare att inkludera. Man tror ju kanske inte att det är så, jag har barn med språkstörningar och det underlättar för dem jättemycket att få arbeta i par eller i grupp. (Charlie)

## 8. Diskussion

Syftet med studien var att undersöka vilka uppfattningar lärare har av kooperativt lärande samt vad de anser att metoden har för effekt på elevers lärande. Resultatet grundar sig i kvalitativa intervjuer med fyra stycken lärare som alla arbetar med kooperativt lärande. Lärarnas utsagor har analyserats utifrån ett fenomenografiskt perspektiv och gav upphov till fem respektive fyra beskrivningskategorier som alla innehåller variationer av lärarnas uppfattningar i relation till studiens forskningsfrågor. Resultatet tyder på att lärarnas uppfattningar av metoden överlag stämmer överens med litteraturen. De kvalitativa skillnaderna här gäller snarare hur de arbetar med metoden i praktiken än vad deras uppfattning av metoden är. Utifrån resultatet tyder lärarnas utsagor på att metoden har en positiv effekt på elevers lärande. De var samstämmiga gällande detta, elevernas lärande får en positiv utveckling på så sätt att deras kunskaper befästs. Detta sker genom att ämnesinnehåll bearbetas mer, genom att eleverna är mer aktiva och agerar lärresurser för varandra. Metodens effekt på elevers lärande innebär inte nödvändigtvis att eleverna lär sig mer, men att fler elever lär sig.

I kommande avsnitt diskuteras resultatet i relation till tidigare forskning och litteratur om kooperativt lärande för att sedan gå vidare till en *metoddiskussion* där vissa kritiska aspekter lyfts. Avsnittet avslutas med *slutsats* och *slutord*.

### 8.1 Resultatdiskussion

#### 8.1.1 Lärares uppfattningar av kooperativt lärande samt dess syften

Under analysarbetet framkom det en del kvalitativa skillnader både mellan lärares utsagor och mellan deras utsagor i relation till litteratur om metoden. Däremot gäller huvudsakligen dessa variationer snarare lärarna sinsemellan och hur de arbetar med metoden i praktiken, vilket även Emmer och Gerwels (2002) resultat tydde på. Utifrån deras studie visade det sig att lärarna inte alltid följer alla de delar som litteraturen om metoden förespråkar, utan anpassar den efter vad som passar dem i deras lärarroll, deras klass och vilka klassrumsförutsättningar de har. De praktiska variationerna i denna studie gällde först och främst hur lärarna satte samman grupper. Av de fyra lärare som medverkade var det hälften av dem som hade en mer avslappnad attityd gentemot hur grupper bildas. För dem spelar det ingen större roll om grupperna sätts ihop på ett slumpmässigt sätt, genom att eleverna väljer eller genom att lärarna väljer. Resterande hälften av lärarna menar dock att de själva är noga med att sätta samman grupperna genom att göra medvetna val. Gruppsammansättning varierar alltså mellan lärarna, men i relation till metoden använder de sig av både formella och informella grupper, men sätter helt enkelt samman dem på olika sätt.

Trots att lärarnas uppfattning av metoden stämmer överens med litteraturen överlag, så tydde resultatet på en betydande skillnad gällande en aspekt. I litteraturen som behandlar kooperativt lärande framhålls de fem grundprinciperna som grundläggande för metoden. Dessa måste följas för att det inte skall vara ett grupparbete, utan ett kooperativt lärande (Johnson & Johnson, 1999, 2002; Fohlin m.fl., 2017). I kontrast till detta arbetar inte alla fyra lärare aktivt, enligt deras utsagor, för att de fem grundprinciperna skall följas. Det är egentligen bara en lärare som uttryckligen benämner alla fem med rätt begrepp, och hur lektioner planeras utifrån dem. Det är alltså bara en lärare som använder det formella förhållningssättet fullt ut. Dessutom var det två av lärarna som inte beskrev den femte grundprincipen som innebär att läraren skall ge eleverna möjlighet att utveckla sitt samarbete. Lärarna beskrev det snarare i relation till att eleverna ger formativ bedömning på sina klasskamraters uppgifter. I och med att metoden uttryckligen är baseras på grundprinciperna och kräver att alla fem måste följas för att det inte ska vara ett grupparbete, kan det vara problematiskt att inte alla lärare är tillräckligt medvetna om vad alla

fem principer innebär. För att metoden skall få sin fulla kraft menar jag att de bör ha kännedom om att den femte grundprincipen innebär att eleverna skall utvärdera sitt samarbete. Detta är en del av metoden som också måste vara närvarande i undervisningen. En möjlig förklaring till att två av lärarna inte beskriver denna grundprincip på rätt sätt kan vara att de mestadels arbetar med strukturer. Dessa strukturer har på förväg bestämda ramar och instruktioner, vilket är praktiskt och lätt att applicera som lärare. Att däremot lägga mest fokus på strukturerna kan bidra till att läraren inte lägger lika stor medvetenhet på att de fem grundprinciperna skall följas för att det skall vara ett kooperativt lärande. Den lärare som benämnde och beskrev alla grundprinciper enligt litteraturens definition och beskrivning var även den läraren som arbetade med både strukturer och att planera lektioner endast utifrån grundprinciperna.

Emmer och Gerwels (2002) presenterade vilka kriterier framgångsrika lektioner hade i deras studie. Först och främst blev lektionerna framgångsrika genom att lärarens roll var att observera grupperna samt då och då stanna upp för att ge feedback och stöttande kommentarer. Lektionerna behövde också ha en hög nivå av samarbete mellan eleverna för att den skulle ses som framgångsrik. I likhet med detta visade resultatet i denna studie att lärarnas roll har förändrats, och att de nu ser sig själva som observatörer. Något som också stämmer väl överens med Emmer och Gerwels (2002) resultat är hur pass viktigt lärarna anser att elevernas samarbete är. Lärarna beskriver vikten av att eleverna får möjligheter att utveckla sina samarbetsfärdigheter för att kunna arbeta i sina grupper och uppnå syftet med dem. Lärarna menar att det är upp till dem att ge eleverna möjlighet att göra detta. Likheten mellan de fyra lärarnas uppfattning i denna studien och Emmer och Gerwels (2002) resultat kan förklara varför lärarna uppfattar metoden som så pass framgångsrik. Att lärarna avsätter mycket tid till att utveckla eleverna samarbete går även i linje med en av de fem grundprinciperna, samarbetsfärdigheter. Även Johnson och Johnson (2002) beskriver vikten av samarbetsförmågorna inom metoden. Ju större förmåga eleverna har att samarbeta, desto mer ökar deras prestationer. Detta innebär att läraren behöver lägga lika stor vikt vid att utveckla elevernas sociala förmågor som deras akademiska förmågor (Johnson & Johnson, 2002). Lärarna beskriver att de arbetar med sociala mål som löper parallellt med lärandemålen, vilket stämmer överens med Johnson och Johnson (2002).

Resultatet tydde på att kooperativt lärande har två syften som inte nödvändigtvis ses som skilda från varandra. Dels är syftet att eleverna ska nå de kunskapsmål som finns i styrdokumentet (Skolverket, 2018). Utifrån den betydelsen menar lärare att elevernas kunskaper blir befästa och att fler når målen. Ytterligare ett syfte som framkom var att eleverna utvecklar sociala förmågor och får stärka relationer. Utifrån lärarnas utsagor har metoden två syften, och begreppet lärande betyder både lärande i relation till kunskapskrav samt lärande i relation till elevernas sociala liv och relationer. Usunboylu och Kinik (2018) beskrev i sin studie att lärarna såg positivt på metodens effekt på elevers lärande. Även här tillskrevs begreppet lärande de sociala förmågor som eleverna får möjlighet att utveckla när de arbetar kooperativt. Lärarna menar i Usunboylu och Kiniks (2018) studie att metoden är värdefull på så sätt att den ökar elevernas sociala relationer samtidigt som deras redan existerande relationer stärks. Detta är i linje med vad resultatet tydde på i studien. Det var framför allt två av lärarna som framhöll lärandet som relationsstärkande. De hade även döpt om metoden från kooperativt lärande till samarbetslärande, vilket kan tyda på vilken betydelse och prioritering begreppet lärande har för dem. En av de medverkande lärarna började arbeta med metoden för att utveckla elevernas akademiska kunskaper, främst språkutveckling, men märkte efter tag att även deras relationer stärktes. Trots att denna läraren inte fokuserade eller var medveten om att metoden kan ha en positiv effekt på elevernas sociala liv, som två andra lärare i studien, så bidrog metoden med den effekten. Detta kan tyda på att begreppen lärande verkligen har två betydelser inom denna metoden. Trots att

den inte användes för att bygga och stärka relationer, så gjorde den det ändå som en positiv bieffekt.

Inte helt överraskande så visar lärarna en mycket positiv attityd gentemot kooperativt lärande. De har stött på metoden, arbetat med den samt valt att fortsätta göra det. De lyfter några få problematiska aspekter så som att metoden kan vara tidskrävande, eller att det kan finnas en viss problematik med äldre elever men detta är inget som de lägger något stort fokus på. Att några av lärarna lyfter aspekten kring äldre elever handlar snarare om att det blir problematiskt att byta undervisningsmetod från det traditionella då eleverna är vana vid att arbeta mer individuellt. Om eleverna endast arbetat med kooperativt lärande under sin skolgång misstänkte lärarna att problematiken inte skulle finnas kvar. Intressant nog är detta en aspekt som tidigare forskning inte lyft, vilket kan tyda på att det inte är ett vanligt problem. Inga av lärarna i denna studie har arbetat med metoden på högstadiet, och uttryckte snarare en oro för ett problem som kan uppstå, men inte något de erfärit. Inga av lärarna har arbetat med metoden längre än två år, vilket kan tyda på att vissa problematiska aspekter ännu inte hunnit dyka upp. Detta kan även ses ur en positiv synvinkel, att de endast arbetat med metoden i två år och redan ser så pass positivt på den.

Utifrån detta kan slutsatsen dras att lärarnas uppfattning av metoden kooperativt lärande stämmer överens med litteratur och forskning, överlag. Två av lärarna är däremot inte tillräckligt medvetna om den femte grundprincipen. De flesta variationer som resultatet tydde på gäller snarare användning av metoden i praktiken. Metoden har två syften, dels att eleverna lär sig i relation till kunskapskraven och dels det relationella syftet, att elevernas sociala liv och vänskapsrelationer stärks.

### **8.1.2 Lärares uppfattningar av effekten på elevers lärande samt dess gynnsamhet**

Huvudresultatet i denna studie, i relation till den andra forskningsfrågan, är att metoden har en positiv effekt på elevers lärande utifrån lärarnas uppfattningar. Genom att eleverna får bearbeta ämnesinnehåll på ett mer djupgående sätt både genom variation i undervisning och diskussioner med klasskamrater, samt att de är lärresurser för varandra så befästs deras kunskap. Detta resultat är i likhet med vad Tran (2014) kom fram till, att eleverna får en mer långvarig kunskap genom att arbeta utifrån metoden kooperativt lärande. Resultatet i denna studie stämmer överens med Trans (2014) studie samt Slavins (1983) metaanalys. De kom båda fram till att metoden har en positiv effekt på elevers lärande. Det som är viktigt att ha i åtanke här är att både Tran och Slavin har undersökt detta utifrån första ordningens perspektiv. Tran har mätt elevers prestationer, Slavin har sammanställt studier som gjort även detta. Denna studie har tagit ett andra ordningens perspektiv genom att undersöka lärarnas uppfattningar av vilken effekt metoden har på deras lärande, inte genom att faktiskt mäta hur verkligheten ser ut. Emerson m.fl. (2015) och Hänze och Berger (2007) hittade inget samband mellan metoden och en positiv effekt på elevers lärande. Detta står alltså i motsats till resultatet i denna studie.

Slavin (1983) och Trans (2014) resultat visade även på att eleverna får en ökad akademisk prestation genom att arbeta utifrån kooperativt lärande. Detta är inget som framkommer i resultatet i denna studie. När lärarna beskriver den positiva effekt metoden har på elevers lärande hänvisar de till de faktum att fler elever är aktiva. För att citera Robin ”det är helt klart att fler använder hjärnan större delen av dagen”. Alias m.fl. (2018) resultat tydde på samma sak, att lärare anser att en positiv effekt av metoden är att eleverna blir mer aktiva. De jämför då med en traditionell undervisningssituation, vilket även lärarna i denna studien gör. Resultatet skiljer sig från Slavins (1983) och Trans (2014) genom att lärarna inte framhåller att metoden bidrar



till ökad prestation hos eleverna. Däremot, genom att eleverna är mer aktiva, bidrar den till att det är fler elever som lär sig.

Hänze och Berger (2007) hittade ett positivt samband mellan metoden och elever som hade ett lågt akademiskt självförtroende. Genom metoden kan eleverna bli mer självgående, socialt involverade med sina klasskamrater och uppleva en större känsla av kompetens. I likhet med detta tydde resultatet i denna studie på att lärare anser att metoden gynnar alla elever. De elever som är blyga motiveras och stöttas av sina vänner, och de elever som har ett lågt akademiskt självförtroende kan bli stärkta genom att agera lärresurser, arbeta i grupp eller få nya perspektiv av sina klasskamrater. Sambandet mellan elever som har lågt akademiskt självförtroende och användning av metoden kan förklara fördelarna med kooperativt lärande enligt Hänze och Berger (2007), vilket även lärarna i denna studien framhåller. Enligt lärarna är det mycket positivt att metoden gynnar alla. De lyfter även en aspekt som inte tagits upp i tidigare forskning, att de elever som är högpresterande också gynnas. De har andra utvecklingsområden, och istället för att dem utmanas kunskapsmässigt så får de träna på att sätta ord på sina kunskaper, alltså en utveckling av deras metakognitiva förmåga.

Utifrån detta kan slutsatsen dras att lärare uppfattar att metoden har en positiv effekt på elevers lärande. Det innebär inte nödvändigtvis att de lär sig mer, men snarare att det är fler elever som lär sig. Dessutom menar lärarna att alla elever gynnas av metoden.

## 8.2 Metoddiskussion

I denna studie har det endast deltagit fyra lärare. Detta innebär att resultatet inte kan appliceras på allmänheten, eller på andra lärare, och kan därmed inte generaliseras. I en kvalitativ forskningsmetod är inte alltför många intervjuer att föredra (Trost, 2010) men att däremot ha för få intervjuer kan bidra till svårigheter att generalisera resultatet (Kvale & Brinkmann, 2009). För att studien skulle kunna generaliseras hade fler intervjupersoner behövt delta. Trots detta tar studien avstamp i fenomenografin, vilket innebär att jag som forskare intagit andra ordningens perspektiv och studerar uppfattningar och personliga ståndpunkter. Detta är något som i allmänhet är svårt att generalisera, vilket betyder att fler deltagare inte hade behövt bidra med ett generaliserbart resultat. För att få en djupare och bredare studie hade dock fler deltagare varit av intresse.

Mycket av den kvalitativa forskningsmetoden hänger på skicklighet hos forskare. Jag som forskare är oerfaren. Detta vägdes till viss del upp av en gedigen förkunskap samt en tydlig intervjuguide. Däremot kan oerfarenheten göra att det under intervjutillfället inte ställs rimliga följdfrågor som skulle kunna bidra till mer djupgående svar eller en mer kritisk ansats. På grund av bristen av erfarenhet kan intervjutillfället snarare bli mer onaturligt än upplevas som ett samtal, vilket också kan bidra till att intervjupersonerna inte uttrycker allt som de annars möjligtvis skulle kunna göra. I denna studie genomfördes även en intervju över telefon. En fördel med telefonintervjuer är att det blir enklare att få deltagare till sin studie, som man annars inte hade haft möjlighet att intervjua (Bryman, 2011). Nackdelen kan dock vara att man som forskare går miste om deltagarnas kroppsspråk och den mänskliga kontakten (Bryman, 2011). Transkriberingen av telefonintervjun kan alltså inte helt och hållet ses som likvärdig med de andra tre intervjuerna. På grund av att kroppsspråk och en personlig kontakt saknades kan jag ha uppfattat vissa utsagor på annat sätt än intervjupersonen initialt menade. Telefonintervjun blev heller inte lika djupgående, på grund av att samtalet inte upplevdes som ett samtal utan snarare en intervju. Däremot fungerade den som ett mycket positivt bidrag till studien, och dess användning föredras framför att endast ha tre deltagare.

### 8.2.1 Vidare forskning

Med anledning av att studiens resultat inte kan generaliseras hade det varit av intresse att genomföra en liknande undersökning med fler deltagare. Det hade även varit intressant att komplettera studien genom att inta ett första ordningens perspektiv och observera hur det ser ut i en undervisningssituation där lärarna arbetar med kooperativt lärande. Ytterligare vidare forskning skulle även kunna innefatta och fokusera elevers tankar genom att intervjua elever om deras uppfattningar och åsikter om kooperativt lärande. Därigenom kan andra perspektiv kring metoden fås som lärare möjligtvis inte är medvetna om.

### 8.3 Slutsatser

- Lärarnas uppfattningar av kooperativt lärande stämmer överens med hur metodens beskrivs och förklaras av litteratur, överlag.
- Hälften av lärarna var inte tillräckligt medvetna om grundprincipen: *återkoppling – 3F & Reflektion*.
- Variationer mellan lärarna handlar snarare om hur de arbetar med kooperativt lärande i praktiken.
- Lärarnas uppfattningar av metoden är att den har två lärandesyftet: ett relationellt lärande och ett lärande i relation till kunskapskraven.
- Lärarnas uppfattningar av kooperativt lärandes effekt på elevers lärande är att den är positiv. Det behöver inte betyda att eleverna lär sig mer, men att fler elever lär sig.
- Lärarnas uppfattar att metoden bidrar till att elevernas kunskaper befästs. Detta sker genom att eleverna är mer aktiva, de lär i en social kontext och att de agerar lärresurser för varandra.
- Lärarna uppfattar att kooperativt lärande gynnar alla elever.

### 8.4 Slutord

Som blivande lärare, med ett intresse för kooperativt lärande, har denna studie bidragit till en del lärdomar och förståelse för vissa aspekter av metoden. För det första, det är avgörande att alla fem grundprinciper följs för att metoden skall vara effektiv. Utan dem finns det en risk att det kooperativt lärande bara blir ett grupparbete. Jag finner det även intressant hur pass mycket metoden skiljer sig från traditionell undervisning, och menar att det finns mycket vinster med den. Det är ett välkänt problem i dagens skola att läraren ofta upplever brist på möjlighet att hinna hjälpa alla elever. Det kooperativt lärande verkar vara, utifrån denna studie, en möjlig lösning på detta problem. Nyckel verkar här vara att eleverna lär tillsammans och att undervisningen är mer elevcentrerad. Det verkar även som att metoden är ett sätt att möjliggöra så att fler elever når målen, genom att de är mer aktiva. Men det är många delar, ramar, principer och aspekter av metoden som måste tas i beaktning och följas. Jag tar med mig en förståelse kring att som lärare behöva lägga mer tid på organisering och planering vid arbete med denna metod så att det inte blir ett grupparbete, utan ett kooperativt lärande.

## Referenser

- Alias, N., Hussin, H., Hassan, J., Mohamed Adnan, N., Othman, M. & Hussin, K. (2018). Perception of teacher on cooperative learning. *MATEC Web of Conferences*, 150(05068), 1-4. doi: 10.1051/mateconf/201815005068
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Claesson, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken – några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Emerson, T., English, L. & McGoldrick, K. (2015). Evaluating the Cooperative Component in Cooperative Learning: A Quasi-Experimental Study. *The Journal of Economic Education*, 46(1), 1-13. doi: 10.1080/00220485.2014.978923
- Emmer, E. & Gerwels, M. (2002). Cooperative learning in elementary classroom: teaching practices and lesson characteristics. *The Elementary School Journal*, 103(1), 75-91, doi: 10.1086/499716
- Fohlin, N., Moerkerken, A., Westman, L. & Wilson, J. (2017). *Grundbok i kooperativt lärande – vägen till det samarbetande klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Forslund Frykedal, K. (2008). *Elevers tillvägagångssätt vid grupparbete – om ambitionsnivå och interaktionsmönster i samarbetssituationer*. (Doctoral thesis, Linköping studies in behavioural science N. 128. Linköping: Linköpings Universitet. Hämtad från: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:17754/FULLTEXT01.pdf>)
- Hancock, D. (2004). Cooperative Learning and Peer Orientation Effects on Motivation and Achievement. *Journal of Educational Research*, 97(3), 159-168, doi: 10.3200/JOER.97.3.159-168
- Hänze, M. & Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects and student characteristics: an experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12<sup>th</sup> grade physics classes. *Learning and Instruction*, 17(1), 29-41, doi: 10.1016/j.learninstruc.2006.11.004
- Johnson, D. & Johnson, R. (2002). Learning together and alone: overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105. doi: 10-1080/0218879020220110
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67-73. doi: 10.1080/00405849909543834
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4206>
- Slavin, R. (2014). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13*, 43(1), 5-14. doi: 10.1080/03004279.2015.963370
- Slavin, R. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429-445. doi: 10.1037/0033-2909.94.3.429
- Smith, K., Sheppard, S., Johnson, D. & Johnson, R. (2005). Pedagogies of engagement: classroom-based practices. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 87-101. doi: 10.1002/j.2168-9830.2005.tb00831.x
- Tran, D. (2014). The effects of cooperative learning on the academic achievement and knowledge retention. *International Journal of Higher Education*, 3(2), 131-140. doi: 10.5430/ijhe.v3n2p131
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning och uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Usunboylu, H. & Kinik, E. (2018). An evaluation of cooperative learning applications according to teacher opinions. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 9(2), 10-23. ISSN: 1989-9572

- Van Ryzin, M. & Roseth, C. (2018). Cooperative Learning in middle school: a means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of Educational Psychology, 110*(8), 1192–1201. doi: 10.1037/edu0000265
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

# Bilagor

## Bilaga 1: mejlkontakt

Hej!

Jag heter Sofie Henning och studerar till lärare för F-3 på Göteborgs Universitet. Jag tar examen till sommaren och skriver just nu mitt självständiga examensarbete. Mitt examensarbete kommer att behandla lärares uppfattningar av kooperativt lärande samt deras uppfattningar av metodens effekter på elevers lärande.

Jag fick veta att er skola arbetar med kooperativt lärande och därför hör jag nu av mig till er. I mitt examensarbete skall jag ut och forska och det är av intresse för mig att få komma i kontakt med lärare som arbetar med kooperativt lärande för att genomföra en intervju. Intervjun tar max en timma och deltagaren är garanterad anonymitet.

För de lärare som vill delta skall ett papper skrivas på där de samtycker till att delta i undersökningen. Dessutom kan de alltid avbryta när som helst. Intervjuerna kommer endast jag att ha tillgång till och i mitt examensarbete kommer inga namn, åldrar eller skolor att skrivas med. Deltagarna är garanterade anonymitet.

Min fråga till Er är om det finns några lärare på er skola som skulle vilja ställa upp på detta? Hör gärna av er med de lärare som vill delta, och skicka med deras e-post så tar jag kontakt med dem och bifogar samtyckesblankett samt vidare information.

Vänliga Hälsningar  
Sofie Henning  
0733013137

## Bilaga 2: samtyckesblankett

Sofie Henning

Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1-3

Göteborgs Universitet L3XA1A

# Samtyckesblankett

Du tillfrågas härmed om du är villig att delta i en studie som genomförs av Sofie Henning, lärarstudent på Göteborgs Universitet. Studiens syfte är att undersöka vad lärare har för uppfattning kring vad kooperativt lärande är samt dess effekt på elevers lärande.

Forskningen kommer att genomföras genom en intervju som spelas in. Ditt deltagande är frivilligt. Du som deltar är garanterad absolut anonymitet. Dina personuppgifter samt den inspelade intervjun kommer endast behandlas av mig och i studien kommer inga personuppgifter att vara med, fiktiva namn kommer att användas.

Du kan under hela processen välja att avbryta din medverkan utan att det blir några konsekvenser. Den insamlade empirin kommer endast att användas i forskningsändamål.

Din namnteckning på denna samtyckesblankett innebär:

- Jag deltar frivilligt i studien
- Jag är införstådd med att jag kan avbryta mitt deltagande när som helst utan att det blir några konsekvenser
- Jag är införstådd med att jag garanteras anonymitet
- Jag är införstådd med att den insamlade empirin endast kommer att användas i forskningsändamål

Underskrift:

---

Namnförtydligande:

---

Datum:

---

## **Bilaga 3: intervjuguide**

### **Intervjuguide**

*Baserad på grundprinciperna för KL: samarbetsfärdigheter, positivt ömsesidigt beroende, eget ansvar, delaktighet och samtidigt stödjande interaktion & feedback feedup feedforward*

#### **Bakgrundsfrågor**

1. Hur länge har du jobbat som lärare?
2. Hur länge har du arbetat med kooperativt lärande?
3. För vilka årskurser är du lärare?
4. Kan du säga något om när du började intressera dig för kooperativt lärande och varför?
5. Vad är enligt dig själva grundtanken med kooperativt lärande?
6. Hur har du lärt dig att arbeta med kooperativt lärande?
7. Hur arbetar du med kooperativt lärande i ditt klassrum?

#### **Tema samarbetsfärdigheter**

1. Kan du berätta om hur du låter eleverna arbeta? Hur placerar du dem?
2. Vilka är de viktigaste aspekterna enligt dig när eleverna arbetar i grupper/par?
3. Kan du beskriva vad en väl fungerande grupp/par är?
4. Vad har du för roll i elevernas grupper/par?

#### **Tema positivt ömsesidigt beroende**

1. På vilket sätt är eleverna betydelsefulla för varandra?
2. Vad tycker du att syftet är med att låta eleverna arbeta i grupper/par?
3. Finns det några andra mål än kunskapsmålen som du arbetar med? Hur förhåller de sig till kunskapsmålen?

#### **Tema eget ansvar**

1. Hur ser du på eleverna som individer?

#### **Tema lika delaktighet och samtidigt stödjande interaktion**

1. Vilka skillnader tycker du att det är mellan kooperativt lärande och annan undervisning?
2. Finns det olika grupper av elever som gynnas mer eller mindre av KL?
3. På vilket sätt tycker du att KL gynnar elevers lärande?
4. Hur vet du det?
5. Hur är det med nyanlända elever?
6. Hur är det med introverta/blyga elever?

#### **Tema feedback, feedup & feedforward**

1. Hur arbetar du med bedömning?
2. Hur låter du eleverna arbeta med bedömning eller utvärderingar?
3. Vad gör du med elevernas bedömningar/utvärderingar?
4. Hur vet du att eleverna uppnår målen?