



**Självständigt arbete, 15 hp,  
för Speciallärare, inriktning språk- läs- och skrivutveckling  
VT 2019**

# **Kooperativt lärande för elever i språklig sårbarhet**

## **En studie baserad på verksamhetspraxis**

**Cheryl Frode och Sara Pålsson**

**Författare**

Cheryl Frode och Sara Pålsson



**Titel**

Kooperativt lärande för elever i språklig sårbarhet - en studie baserad på verksamhetspraxis

Cooperative learning for pupils in linguistic vulnerability - a study based on activity practice

**Handledare**

Sofia Lindberg

**Examinator**

Carin Roos



## Förord

Vi har haft förmånen att samarbeta i denna studie, vilket vi är tacksamma för då vi haft varandra att stödja oss emot. I arbetsprocessen delade vi inledningsvis upp arbetet, men successivt har vi båda bearbetat studiens alla delar där vi dragit nytta av varandras olika perspektiv och kunskaper. Detta har vi sett som en fördel eftersom vi kunnat diskutera och reflektera tillsammans. Vi har även fått god stöttning och inspiration av vår handledare Sofia Lindberg som bidragit med intressanta reflektioner och tålmodigt guidat oss genom det vetenskapliga skrivandet. Vi har också fått både reflekterande men även uppmuntrande stöd av familj, vänner, studiekamrater och arbetskolligor längs med vägen som varit betydelsefullt för oss i vårt arbete. Därför vill vi rikta ett ödmjukt tack till Sofia Lindberg, våra familjer, vänner, studiekamrater och arbetskolligor som stöttat och uppmuntrat oss längs med vägen. Framförallt vill vi rikta ett stort varmt tack till våra respondenter. Vi känner stor tacksamhet till er, det har varit så intressant och och spännande att få ta del av era erfarenheter. Utan er hade den här studien inte varit möjlig.

Cheryl Frode och Sara Pålsson

*Kristianstad den 4 maj 2019*

**Abstract**

This study examines seven teachers' experiences on how cooperative learning works in primary school for pupils in linguistic vulnerability. The purpose of the study is to investigate how some teachers perceive the opportunities and barriers of cooperative learning for pupils in linguistic vulnerability. Six teachers and one special educator have been interviewed to share their experiences about cooperative learning based on the questions: What are the benefits of educators with cooperative learning in the work with pupils in linguistic vulnerability and what disadvantages do educators see with cooperative learning in the work with pupils in linguistic vulnerability? The result shows that the respondents see advantages such as inclusion, increased participation, more efficient distribution of teacher resources, development of collaborative capacity and social learning among the pupils, but also show disadvantages such as when pupils don't respond to the cooperation structures, don't want to work or are absent from the teaching and that the teacher needs to be present so the collaboration works and that the students learn what the teacher intended. The result also shows that the respondents see that pupils in linguistic vulnerability reach advantages through increased participation because they dare to communicate more in the smaller groups and can take part of the group members' responses which leads to increased self-confidence. Respondents emphasize that the structures of cooperative learning enable repetitive support which supports pupils in need of linguistic repetition. The students get the opportunity to hear words and concepts several times, and try and repeat them themselves. The respondents also point out that pupils in linguistic vulnerability also benefit from modeling support in the form of learning strategies, both from the structures but also from the collaboration with the comrades, which benefits all pupils. Cooperative learning is based on positive interdependence, which means that the group is responsible for ensuring that learning takes place throughout the group. The respondents point out that by the students learning from and together with each other, the teacher have time to target the students who are in need of extra support.

**Keywords**

Cooperative learning, linguistic vulnerability, inclusion, language development, language impairment



### **Sammanfattning**

Denna studie undersöker några pedagogers upplevelser av hur kooperativt lärande fungerar för elever i språklig sårbarhet. Syftet med studien är att undersöka hur några pedagoger uppfattar det kooperativa lärandets möjligheter och hinder för elever i språklig sårbarhet. Sex lärare och en specialpedagog har intervjuats för att delge sina erfarenheter av kooperativt lärande utifrån problemformuleringarna: Vilka fördelar ser pedagoger med kooperativt lärande i arbetet med elever i språklig sårbarhet och vilka nackdelar ser pedagoger med kooperativt lärande i arbetet med elever i språklig sårbarhet? Resultatet visar att respondenterna ser fördelar såsom inkludering, ökad delaktighet, mer effektiv fördelning av lärarresurser, utvecklande av samarbetsförmåga och socialt lärande hos eleverna, men visar också nackdelar såsom när elever inte svarar mot samarbetsstrukturerna, inte vill arbeta eller är frånvarande från undervisningen och att läraren behöver vara närvarande så samarbetet fungerar och att eleverna lär sig det som är tänkt. Resultatet visar att respondenterna ser att elever i språklig sårbarhet når fördelar via ökad delaktighet eftersom de vågar kommunicera mer i de mindre grupperna och kan ta del av gruppmedlemmarnas svar och på så sätt få ökat självförtroende. Respondenterna poängterar att strukturerna i kooperativt lärande möjliggör repetitivt stöd vilket stöttar elever i behov av språklig upprepning, där eleverna dels får höra ord och begrepp flera gånger, samt prova att upprepa dessa själva. Respondenterna tar även upp att elever i språklig sårbarhet även gynnas av modellerande stöd i form av lärandestrategier, både utifrån strukturerna men även utifrån samarbetet med kamraterna vilket gynnar alla elever. Kooperativt lärande utgår från positivt ömsesidigt beroende vilket innebär att gruppen ansvarar för att lärande sker i hela gruppen. Respondenterna tar upp att genom att eleverna lär av och tillsammans med varandra kan läraren rikta sig mot de elever som är i behov av extra stötning.

### **Ämnesord**

Kooperativt lärande, språklig sårbarhet, inkludering, språkutveckling



## Innehåll

<b>1 Inledning</b>	8
1.1 Syfte	9
1.2 Problemformulering	9
<b>2 Litteraturgenomgång</b>	10
2.1 Kooperativt lärande	10
2.1.1 Inkludering och kooperativt lärande	12
2.1.2 Jämförelse mellan kooperativt lärande och traditionell undervisning	14
2.1.3 Lärares uppfattning av kooperativt lärande	16
2.1.4 Kooperativt lärande i praktiken	17
2.2 Språklig sårbarhet och kooperativt lärande	19
2.3 Sammanfattning av kooperativt lärande och språklig sårbarhet	23
<b>3 Teoretiskt ramverk</b>	26
3.1 Det kategoriska och det relationella perspektivet	26
3.2 Sociokulturellt perspektiv	27
<b>4 Metodbeskrivning</b>	30
4.1 Metodval	30
4.2 Urval	31
4.3 Genomförande	33
4.4 Bearbetning	35
4.5 Reliabilitet och validitet	36
4.6 Forskningsetiska överväganden	37
<b>5 Resultatbeskrivning</b>	39



5.1 Fördelar med kooperativt lärande	39
5.2 Nackdelar med kooperativt lärande	43
5.3 Resultatanalys	45
5.4 Sammanfattning av resultat	48
<b>6 Diskussion</b>	<b>50</b>
6.1 Metoddiskussion	50
6.2 Diskussion av resultat	53
6.3 Specialpedagogiska implikationer	58
6.3.1 Förslag på vidare forskning	59
7 Sammanfattning	60
<b>8 Referenslista</b>	<b>62</b>
<b>Bilaga 1 Missivbrev</b>	<b>68</b>
Missivbrev	69
Samtyckesblankett	70
<b>Bilaga 2 Intervjufrågor</b>	<b>71</b>



## 1 Inledning

Sedan några år tillbaka upplever vi att kooperativt lärande har blivit mer framträdande i de svenska skolorna. Intresset för kooperativt lärande gjorde oss nyfikna på hur det fungerar i verksamheten, framförallt för elever som befinner sig i språklig sårbarhet. Med elever i språklig sårbarhet avses i denna studie elever vars språkliga förmågor och förutsättningar utmanas i förhållande till de krav som ställs på dem, exempelvis elever med fonologiska svårigheter, läs- och skrivsvårigheter, språkstörningar samt med annat språk än svenska som modersmål. I internationell forskning används begreppet *specific language impairment*, vilket vi använt som motsvarighet till språklig sårbarhet då direkt överförbarhet saknas. Utifrån vår roll som blivande speciallärare med inriktning språk-, läs- och skrivutveckling ser vi den språkutvecklande faktorn som kooperativt lärande utlovar som gynnsam för elever i behov av språkligt stöd, men saknar erfarenhetsbaserade exempel från svenska skolor. Enligt examensordningen (2011:186) ska specialläraren visa kunskap om aktuell forskning och visa kunskap i relationen mellan vetenskap och beprövad erfarenhet och därför är det viktigt att kritiskt undersöka hur nya trender inom pedagogik svarar mot de behov som finns i skolan, exempelvis för elever i språklig sårbarhet. I skollagen (SFS 2010:800) och genom läroplanen (Skolverket, 2018) beskrivs att eleverna ska kunna lära, utvecklas och interagera tillsammans med andra för att i förlängningen kunna fungera i samhällets gemenskap. Barnkonventionen (2009) och Salamancadeklarationen (2006) tar upp att alla barn har rätt till utbildning och att det är skolans uppdrag att tillgodose alla elevers behov. Salamancadeklarationen poängterar att alla elever ska undervisas tillsammans oavsett skillnader och svårigheter. När man läser om kooperativt lärande anses det vara ett inkluderande undervisningsätt, av bland annat Fohlin, Moerkerken, Westman och Wilson (2017), där eleverna lär sig att samspela och kommunicera





med varandra, vilket vi utifrån vår blivande yrkesroll finner intressant utifrån ett språkutvecklande perspektiv. Enligt examensordningen (SFS 2011:186) ska specialläraren efter genomgången utbildning visa djup kunskap inom elevers språkutveckling och kunna bidra till att analysera och utveckla lärmiljöer, arbeta förebyggande och undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer genom att visa fördjupade förmågor till ett individanpassat arbetssätt.

## **1.1 Syfte**

Kooperativt lärande blir mer framträdande i svenska skolor och därför vill vi undersöka hur några verksamma lärare upplever att kooperativt lärande fungerar i praktiken och synnerligen i förhållande till elever i språklig sårbarhet. Syftet med studien är att undersöka hur några pedagoger uppfattar det kooperativa lärandets möjligheter och hinder för elever i språklig sårbarhet.

## **1.2 Problemformulering**

För att nå kunskap om vilka möjligheter och hinder som kooperativt lärande kan ha i verksamhetspraxis för elever i språklig sårbarhet har dessa problemformuleringar skapats:

- Vilka fördelar ser pedagoger med kooperativt lärande i arbetet med elever i språklig sårbarhet?
- Vilka nackdelar ser pedagoger med kooperativt lärande i arbetet med elever i språklig sårbarhet?



## 2 Litteraturgenomgång

I detta kapitel beskrivs litteratur och rådande forskningsläge gällande kooperativt lärande och språklig sårbarhet. Litteraturgenomgången avslutas med en sammanfattning av kapitlets innehåll utifrån syftet att undersöka hur några pedagoger uppfattar det kooperativa lärandets möjligheter och hinder för elever i språklig sårbarhet.

### 2.1 Kooperativt lärande

Fohlin, Moerkerken, Westman och Wilson (2017), Jolliffe (2007) och Kagan och Stenlev (2017) förklarar att kooperativt lärande innebär att elever arbetar i mindre grupper med det gemensamma målet att stödja varandras lärande. Upplägget har tydlig struktur och är baserat på samarbete. Läraren ansvarar för att skapa goda förutsättningar för samarbetet. Salamancadeklarationen (2006) betonar vikten av en metodik som sätter barnet i centrum där elevernas kompetens att hjälpa varandra tas tillvara, där undervisningsgruppen delar ansvaret för varje elevs framgång eller misslyckande och där läraren leder undervisningen och stödjer eleverna via kontinuerligt stöd. Kagan och Stenlev (2017) belyser att det finns olika strukturer som läraren lägger till innehåll i och detta är det kooperativa arbetet tillsammans med de fyra grunderna som är samtidig interaktion, positivt ömsesidigt beroende, eget ansvar och lika delaktighet. Författarna diskuterar att alla elever interagerar samtidigt så alla blir aktiva och delaktiga i lärandet. Vidare blir eleverna beroende av varandra för att lösa uppgifterna och måste ta eget ansvar. Författarna menar att dessa grunder gör att alla elever är med och lär sig och bidrar. Fohlin m.fl. (2017), Jolliffe (2007) samt Kagan och Stenlev (2017) tar upp att läraren kan använda helklassövningar, parövningar och gruppövningar för att stärka elevernas lärande och gör via detta arbetssätt eleverna positivt ömsesidigt beroende av varandra. Alla



författarna poängterar att positivt ömsesidigt beroende är en viktig aspekt inom all typ av kooperativt lärande och läraren behöver förstå hur det ömsesidiga beroendet påverkar gruppens attityd till ett gemensamt lärande. Fohlin m.fl. (2017) förklarar att positivt ömsesidigt beroende innebär att individer upplever att de kan nå sina mål om de övriga personerna som de samverkar med också uppnår sina mål, vilket främjar ömsesidigt beroende där individerna stöttar varandra mot gemensamma mål. Författarna poängterar att när detta beroende uppnås får gruppen en stark social sammanhållning vilket genererar ett effektivt samarbete. Hennebry och Fordyce (2017) har i sin studie, som utförts på universitet, kommit fram till att kooperativt lärande behöver formas utifrån att alla som är med i gruppen är ömsesidigt beroende av varandra. Resultaten från Goodyears (2016) undersökning på gymnasieskolor påvisade att lärarna anpassade ramverket i kooperativt lärande som består av positivt ömsesidigt beroende, gruppbearbetning och individuellt ansvar. Det gjorde att lärarna utvecklade elevernas sociala färdigheter samt deras förmåga att lära sig och tillämpa olika mönster.

Kagan och Stenlev (2017) pekar på att erfarenhet och forskning tyder på att lärgrupperna inom kooperativt lärande ska vara heterogena. Författarna menar att fördelarna med detta för svagare elever är att de starkare eleverna kan hjälpa de svagare att komma vidare till nästa utvecklingszon. Fördelarna med heterogena grupper med tanke på de starkare eleverna är att de starka eleverna utmanas genom att de behöver använda olika förklaringsmodeller. Om det var homogena grupper skulle det kunna leda till att de starka eleverna snabbare uppnår en känsla av att kunna innehållet och därför inte tränar sig i att förklara och tänka på olika sätt. Kagan och Stenlev framhåller att strukturerna alltid innehåller något steg med individuellt ansvar där eleven utmanas. Vidare behöver eleverna förhålla sig till innehållet som de ska lära sig och inte bara till varandra. Författarna påpekar att alla elever gynnas av det positiva klimatet som uppstår vid arbete med kooperativt lärande och att menar att eleverna lyfter varandra.



### 2.1.1 Inkludering och kooperativt lärande

Göransson och Nilholm (2014) pekar på att några gemensamma punkter inom begreppet inkludering är en sammanhängande helhet, gemenskap på olika nivåer, att olikhet ses som tillgång och att elever är pedagogiskt och socialt delaktiga. Kagan och Stenlev (2017) framhåller att de fyra grunderna inom kooperativt lärande är samtidig interaktion, positivt ömsesidigt bemötande, eget ansvar och lika delaktighet. Både Kagan och Stenlev och Göransson och Nilholm (2014) framhåller delaktigheten. Göransson och Nilholm menar att man kan nå en bra bit till en inkluderande skola genom att försöka nå de mål som sätts i skollag och läroplaner. Skollagen (SFS 2010:800) poängterar skolans ansvar för att elever ska kunna lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra och att det då är viktigt att de som arbetar i skolan stöttar elever i behov av särskilt stöd och arbetar tillsammans för att skolan ska bli en bra miljö för lärande. I examensordningen (SFS 2011:186) beskrivs att specialläraren ska kunna analysera lärmiljön och arbeta förebyggande för att undanröja hinder och svårigheter samt kunna individanpassa arbetssätt för elever som är i behov av det och vara en kvalificerad samtalspartner gällande frågor som rör elevers språk-, läs- och skrivutveckling. Genom läroplanen (Skolverket, 2018) lyfts även fram att skolan har som uppdrag att lära eleverna grundläggande värden för att de senare ska kunna fungera väl i samhället där alla som arbetar i skolan ska arbeta för att stärka elevernas känsla för gemenskap, empati och ansvar. Läroplanen (Skolverket, 2018) tar även upp att skolan har ansvar för att varje elev ska kunna arbeta tillsammans med andra i gemenskap, känna tilltro till sin förmåga och kunna interagera med andra människor.

Ahlberg (2013) beskriver att det finns många olika beskrivningar av vad inkludering står för. De flesta beskrivningarna innefattar alla människors lika värde och att alla har rätt att delta i samhällets och skolans gemenskap. Lutz (2013) tar upp att inkludering inom



specialpedagogiken innebär att fånga upp mångfalden bland barnen och skapa förutsättningar för en pedagogik som verkar mot exkludering av vissa barn.

Fohlin m.fl. (2017) anser att kooperativt lärande kan bidra med att utveckla goda kamratrelationer vilket i sin tur kan leda till inkludering. Författarna beskriver att kooperativt lärande utgår från ett kommunikativt och relationsinriktat perspektiv, vilket både är språkutvecklande och kunskapsutvecklande. Författarna förklarar att kooperativt lärande utgår från strukturer för samarbete och flerstämmighet där eleverna övar på och utvecklar sitt språk och sina kognitiva och sociala förmågor. Kooperativt lärande anses enligt Fohlin m.fl. vara ett inkluderande sätt att undervisa på, vilket Salamancadeklarationen (2006) också förespråkar. Kagan och Stenlev (2017) belyser att deltagandet i det kooperativa lärandet nästan sker omedvetet eftersom det naturliga beteendet i arbetet med strukturerna inbjuder till deltagande.

Erbil och Kocabaş (2017) undersökte hur kooperativt lärande påverkade elevers attityd till demokrati, och hur det kooperativa lärandet påverkade elevers inställning till att acceptera varandra som de är, motverka diskriminering, uppskatta samarbetet och utveckla sitt ansvarstagande och mål med arbetet, samt värdesätta varandras olikheter. Författarna utgick från frågeställningen om det fanns någon signifikant skillnad gällande demokratiska attityder mellan experimentgruppen som arbetade med kooperativt lärande och kontrollgruppen som inte arbetade med kooperativt lärande. Författarna kom fram till att kooperativt lärande hade signifikant betydelse för elevers attityd till ett demokratiskt förhållningssätt och författarna förmodar utifrån studiens resultat att det är nödvändigt att implementera en medvetenhet hos eleverna från en tidig ålder och skriver att kooperativt lärande påverkar elevers attityd till ett demokratiskt förhållningssätt på ett fördelaktigt sätt.



Carlsson och Nilholm (2004) resonerar kring begreppet inkludering utifrån de olika perspektiven svag inkludering och stark inkludering. Svag inkludering innebär att undervisningen sker utifrån ett inkluderande förhållningssätt där exkluderande lösningar förekommer. Författarna tar upp att trots att Salamancadeklarationen förespråkar *en skola för alla* så ger skollagen möjlighet för särlösningar genom speciella undervisningsgrupper. Stark inkludering innebär en inkludering utan kompromisser, där skolan ska organiseras utifrån den mångfald som finns, vilken också blir representerad i klassrummet. Författarna tar upp att även om inkludering kan ses som en tydlig idealtyp så ställs den i realiteten mot mer öppna och tolkningsbara betydelser, exempelvis elevers rätt till särskilt stöd och huruvida denna rättighet berättigar en exkludering. Författarna kommer fram till att i den deliberativa demokratin skapas bäst möjliga förutsättningar för inkludering då den förutsätter, perspektivtagande och respekt för varandras synsätt, men menar att det förutsätter att byråkratiska strukturer inte tvingar fram kategoriseringar och arrangemang som är exkluderande.

### 2.1.2 Jämförelse mellan kooperativt lärande och traditionell undervisning

Både Fohlin m.fl. (2017) och Kagan och Stenlev (2017) påpekar att undervisning utifrån traditionella normer innebär att elever förväntas göra sitt eget arbete och inte bry sig om andra och att det är läraren som hjälper eleven framåt. Om läraren frågar något så är det en elev i taget som får ordet. Författarna hänvisar till att det inom kooperativt lärande är meningen att alla elever ska diskutera, samarbeta och vara aktiva samtidigt. Kagan och Stenlev (2017) poängterar att aktivt deltagande blir det naturliga i kooperativt lärande. Kagan och Stenlev (2017) belyser att det i det traditionella klassrummet är läraren som hjälper eleven till nästa utvecklingssteg men menar att ”eleverna ska inte lära en i taget, när läraren har tid, utan alla samtidigt” ( s. 13). Kagan och Stenlev skriver om att Kagan, tillsammans med andra forskare,



ända sedan 1960-talet har forskat i och utvecklat strukturer som leder till samarbete och vilja att hjälpa hos barn och att det är dessa strukturer som ligger till grunden för det kooperativa lärandet. Författarna beskriver vidare att kommunikation är något som sker naturligt men att det kooperativa lärandet ger eleverna strukturer för hur man kommunicerar, vilket kan underlätta för elever med språkliga eller sociala svårigheter.

Kagan och Stenlev (2017) påpekar att fördelar med kooperativt lärande, som har framkommit genom erfarenhet och undersökningar, är bättre kunskapsmässiga resultat, bättre sociala förmågor, ökad självkänsla samt en positiv uppfattning om skolan. Hsiung (2012) jämför i sin studie kooperativt lärande med traditionell undervisning och resultatet visade att gruppen som arbetade utifrån kooperativt lärande presterade bättre både vid hemstudier och examinationer, jämfört med gruppen som arbetade utifrån ett traditionellt arbetssätt. Hsiung kom också fram till att lärandet inledningsvis visade att traditionellt lärande var mer effektivt än kooperativt lärande, men när gruppen med kooperativt lärande arbetat ihop ett tag (i studien 18 veckor) förändrades detta till att gruppen med kooperativt lärande blev mer effektiv. Resultatet pekade dock på att gruppen med kooperativt lärande utmanades mer eftersom samarbetet ställde krav på förmågan att bemöta och hantera skillnader i kompetens hos gruppens deltagare, inklusive omognad och samtidigt kunna hantera strukturerna i kooperativt lärande vilket bidrog till konflikter mellan gruppens medlemmar. Hsiung menar att dessa faser nästan är oundvikliga att gå igenom vid den inledande fasen av kooperativt lärande, men när gruppen blivit mer van vid samarbetet minskade konflikterna och samarbetet förbättrades vilket ledde till bättre resultat för gruppens medlemmar. Författaren poängterar att kooperativt lärande kräver tålamod och ihärdighet för att visa sin potential för lärandet. Kagan och Stenlev (2017) diskuterar att elevernas motivation för arbete kan uppkomma automatiskt på grund av strukturerna och samspelet i det kooperativa lärandet utan att ämnet i sig behöver upplevas som intressant för



eleverna. Författarna belyser att kooperativt lärande ger bättre kunskapsmässiga resultat samtidigt som de sociala och språkliga förmågorna ökar.

### 2.1.3 Lärares uppfattning av kooperativt lärande

Saborit, Fernández-Rio, Estrada, Méndez-Giménez och Alonso (2016) har gjort en studie med syftet att bedöma lärares attityd och uppfattning av kooperativt lärande i en utbildningskontext. Resultatet indikerade en positiv attityd från lärarna oavsett vilket ämne och vilken årskurs de arbetade i, men författarna kunde se skillnader utifrån vilken ålder och yrkeserfarenhet lärarna hade. Det framgick även att övning var en viktig faktor för framgång vid implementerandet av kooperativt lärande i en lärmiljö. Även Gillies och Boyle (2010) undersöker i sin studie tio lärares uppfattning av implementerandet av kooperativt lärande. Resultatet visar att även om lärarna hade positiva erfarenheter av kooperativt lärande så mötte de svårigheter med implementerandet i undervisningen på grund av samarbetssvårigheter i grupperna, förmågan att använda arbetstiden effektivt och det förberedande arbetet som krävs. Författarna tar även upp lärares uppfattning av goda förutsättningar för att kooperativt lärande ska vara framgångsrik såsom rätt grupsammansättning, arbetsuppgiftens utformning, erfarenhet av att samarbeta utifrån lärandets struktur och den sociala kompetens som förutsätts vid samarbete med andra, samt förmågan att kunna bedöma huruvida alla i gruppen tillgodogjort sig kunskaperna eller inte. Jolliffe (2007) diskuterar lärares attityder till kooperativt lärande och pekar på att lärare kan känna att de mister kontrollen eftersom det är eleverna som ska interagera och kommunicera med varandra och läraren får en helt annan roll än i traditionell undervisning. Jolliffe poängterar att de sociala färdigheterna behöver tränas på innan kooperativt lärande fungerar fullt ut.





Salimah, Hussin, Hassan, Syamimi, Adnan, Hashin och Hussin (2018) skriver att Malaysia har en lång tradition av lärarcentrerad undervisning där eleverna inte har fått engagera sig i lärandeprocessen. Regeringen har försökt understryka vikten av kommunikation, kreativitet och nyskapande för elevernas utveckling och vill att skolor ska använda sig mer av elevcentrerade undervisningssätt som exempelvis kooperativt lärande. Med kooperativt lärande åsyftas i denna studie interaktionen mellan elev och lärare och användande av hjälpmedel i undervisningen som ljud, bild och dator. 25 lärare var med i studien och resultaten tyder på att lärarna har en positiv attityd mot kooperativt lärande och att de känner sig säkra på det och vill använda sig av det. Begränsningar som lärarna tog upp inom kooperativt lärande är klassrumskontroll, tid och begränsning av läromedel.

#### 2.1.4 Kooperativt lärande i praktiken

Kagan och Stenlev (2017) poängterar att samma typ av resultat har framkommit i undersökningar av kooperativt lärande i olika åldersgrupper och ämnen vilket tyder på att resultat utifrån undersökningar kan jämföras utan att vara åldershomogena eller ämnesshomogena. Herrmann (2013) har undersökt hur kooperativt lärande fungerar för elever på universitet och kom fram till att kooperativt lärande kan generera goda lärandetillfällen men för att det ska bli så behöver lärarna vara förberedda på att anpassa uppgifterna till rätt nivå samt handleda under lärprocessen. Författaren menar att det kan vara utmanande att handleda eftersom eleverna gärna vill att läraren ska ge rätt svar istället för att eleverna ska behöva diskutera sig fram till rätt lösning och riskera att möta sina egna eller kamraters missuppfattningar på vägen. Herrmann lyfter att elever behöver se kooperativt lärande som meningsfullt för att delta i lärandeprocessen och då finns risken att elever som inte upplever kooperativt lärande som meningsfull därmed inte heller deltar till fullo i samarbetet. Därför



hänvisar författaren till att lärare behöver vara tydliga med att förklara syftet med kooperativt lärande. Hennebry och Fordyce (2017) har i sin studie, som utförts på universitet, kommit fram till att det är viktigt att lärarna har förståelse för eventuella fördelar som kooperativt lärande kan ge såsom sociala och kommunikativa vinster för att de kooperativa strukturerna ska fungera och vara gynnsamma. Författarna menar att det kooperativa lärandet inte kommer att vara gynnsamt om lärarna endast fokuserar på att eleverna ska få så mycket kunskapsstoff som möjligt utan poängterar att det är viktigt att lärarna fokuserar på själva processen.

Även Yamarik (2007) har undersökt kooperativt lärande i universitetsmiljö och jämförde då studenters resultat utifrån traditionell undervisning med studenters resultat utifrån kooperativt lärande. Resultatet visade att elever som undervisats utifrån kooperativt lärande hade bättre resultat på examinationerna och författaren kunde se att eleverna drog fördel av sitt samarbete både i skolan och i studiegrupper inför examinationer. Författaren observerade att eleverna i den kooperativa lärandegruppen ställde fler frågor och även uttryckte fördelar av att få bearbeta lärandet både via lärare och lärandekamrater.

Slavin (2014) har undersökt vilka resultat kooperativt lärande får i grundskolan genom att, utifrån fyra teoretiska perspektiv på framgångsfaktorer hos kooperativt lärande, diskutera arbetssättet i förhållande till tidigare forskning av framgångsrikt lärande. De teoretiska perspektiv som Slavin utgår från är motivationens betydelse, socialt samspel och kognitiv betydelse både gällande mognad och utveckling men också förmågan att bearbeta information i en socialt interagerande lärandekontext. Vidare utgår författaren även från det strukturerade upplägget i kooperativt lärande och dess påverkan för lärandet. Slavin kommer fram till att samarbetet i grupp kan påverka lärandet eftersom målsättningen att alla inom gruppen ska lära sig genererar ett samarbete där kognitiva färdigheter utmanas och utvecklas. Slavin nämner



ansvarstagande som en viktig aspekt i lärandeprocessen där gruppens samarbete och strategier för samarbete är avgörande för det kooperativa lärandets framgångar.

Helldin och Sahlin (2010), Aspelin (2013) och Bruce (2016) poängterar att det sociala klimatet samt relationen med eleverna är avgörande för att undervisningen ska fungera. Inom det sociala klimatet är stimulans, trygghet, hjälpsamhet, delaktighet och ansvar exempel på viktiga aspekter. Helldin och Sahlin (2010) skriver ”Människan är inte i sig själv utan blir i möte med omvärlden” (s. 97) och lyfter fram att gynnsamma miljöer och det sociala klimatet handlar om att utveckla utbildningsmiljön i positiv riktning så att den kan påverka elevernas välbefinnande och indirekt påverka deras beteende och deras inläring. Kagan och Stenlev (2017) tar upp att sociala förmågor inte tränas upp genom att prata om dem utan genom att praktiskt använda dem.

## **2.2 Språklig sårbarhet och kooperativt lärande**

I skollagen (SFS 2010:800) står det att när det kan befaras att en elev inte kommer nå de kunskapsmål som minst ska nås ska stöd ges så fort som möjligt, i form av extra anpassningar, inom ramen för den ordinarie undervisningen. I läroplanen (Skolverket, 2018) poängteras att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Undervisningen ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. Specialläraren ska enligt examensordningen (SFS 2011:186) visa kunskap om aktuell forskning och ha kunskap i relationen mellan vetenskap och beprövad erfarenhet. Specialläraren ska även visa fördjupade kunskaper om elevers språkutveckling och kunna bidra till att analysera och utveckla lärmiljöer, arbeta förebyggande och undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer genom att visa fördjupade förmågor till individanpassat arbetssätt för elever i behov av det. Vidare ska



specialläraren även vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör elevers språk-, läs- och skrivutveckling.

Bjar och Liberg (2010) samt Nettelblatt och Salameh (2007) beskriver att en elev kan ha språkliga svårigheter inom olika områden i språket. Det kan handla om lexikala, fonologiska, grammatiska, semantiska eller pragmatiska svårigheter. Justice, Jiang, Logan och Schmitt (2017) drar slutsatsen från sin studie av elever med språkliga svårigheter att fonologisk medvetenhet och ordförråd är starka indikatorer för hur elevens språkliga förmåga utvecklas, där författarna kunde se att elever med svårigheter inom dessa områden visade en mer begränsad språklig utveckling. Författarna tar upp Matteuseffekten som gör att elever med svårigheter fortsätter att vara i svårigheter eftersom de gör mer av sådant som de redan är bra på vilket i sin tur leder till att de blir ännu bättre på det men inte utvecklas så mycket inom det som är svårare för dem. Författarna föreslår att elever med språkliga svårigheter får intensivträning inom fonologisk förmåga och utveckling av ordförråd eftersom det bidrar till en språklig utveckling.

Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius (2016) har infört begreppet språklig sårbarhet som de förklarar kommit till på grund på av obalans mellan barnets språkliga förutsättningar och de förväntningar som ställs på språket både kunskapsmässigt och i sociala relationer. Bruce m.fl. betonar att lärandemiljön och pedagogiken är avgörande för hur mötet med skolans krav blir för eleven och menar att skolan måste arbeta förebyggande och erbjuda både stödverktyg och olika former av språkutvecklande arbetssätt så att alla elever ges rätt förutsättningar i sin kunskapsutveckling. Bruce m.fl. tar upp vikten av att göra alla elever medvetna om vilka strategier som behövs inför olika utmaningar och poängterar att det är särskilt viktigt för elever i språklig sårbarhet så att de språkliga förmågorna inte hindrar lärandet. Författarna betonar



vikten av att inte sänka språkraven utan menar istället att läraren ska lyfta fram sin språkliga och didaktiska kompetens. Hajer och Meestringa (2014) tar upp att förutsättningar för elevers lärande skiljer sig åt utifrån faktorer som tidigare skolundervisning, livserfarenheter, motivation, inlärningsstrategier och språkfärdighet, vilket ställer krav på att undervisningen kan bemöta denna variation. Bruce m.fl. (2016) och Hajer och Meestringa (2014) tar upp vikten av att läraren stöttar eleverna via handledande pedagogik och gör eleverna medvetna om sina svårigheter och vilka strategier som gynnar deras utveckling, samt arbetar språkutvecklande. Hajer och Meestringa menar att språkutvecklande undervisning kan se olika ut men inbegriper att lärarna ställer höga krav samtidigt som de stöttar eleverna via handledning och möjliggör för eleverna att använda de begrepp, som de repetitivt möter, via arbetssätt som lockar till interaktion. Författarna lyfter även att strategierna för inläring kan fungera olika bra beroende på omständigheter och att elever därför behöver lära sig flera olika strategier. Bruce m.fl. (2016) tar upp att språklig sårbarhet försvåras när något är tidsbestämt och när språket behandlar specifika saker inom ett ämne som inte får stöd av sitt sammanhang. Försvårande faktorer är också när ämnet inte förankras i elevens erfarenheter. Språklig sårbarhet kan vara lättare att identifiera när det är mer expressivt tydligt, exempelvis via uttalssvårigheter eller i skrift, men när svårigheterna består i förmågan att bearbeta, behandla och förstå språket blir de svårare att upptäcka.

Brinton, Fujiki och Higbee (1998) har undersökt barn i språklig sårbarhet, *children with specific language impairment*, i en gruppuppgift utifrån kooperativt lärande. Resultatet visade att variationen mellan grupperna inte var märkbart avvikande, men för de grupper med språkligt sårbara elever kunde författarna se att eleverna kunde hålla en mer passivt kommunicerande roll men ändå arbeta aktivt genom att följa uppmaningar från de andra



eleverna i gruppen, imitera deras interaktionsstil och verbalt upprepa uttryck. Detta ledde till en viss delaktighet.

Dock kunde Brinton m.fl. se att eleverna med språklig sårbarhet drog sig undan i arbetet och visade både mottagliga och uttrycksfulla språkproblem. Författarna begrundar också möjligheten att det inte bara var de språkliga kraven på uppgiften som begränsade elevernas deltagande utan även de sociala kraven. Författarna pekar på att de flesta av eleverna med språklig sårbarhet inte kunde spela en viktig roll i gruppinteraktionen, trots att de visat intresse för uppgiften. Författarna menar att en slutsats som kan dras utifrån studien är att elever i språklig sårbarhet kan dra fördelar genom möjligheten att interagera med goda förebilder och få modeller för språk och socialt beteende, men att studien och det arbets sätt som användes inte var tillräcklig för att stödja eleverna i sin språkliga sårbarhet. Även Henry, Messer och Nash (2012) drar slutsatsen utifrån sin studie att barn i språklig sårbarhet, *specific language impairment*, visar svårigheter inom både verbala och ickeverbala kognitiva färdigheter gällande exempelvis ordningstänkande och resonemangskunskaper. Vidare menar författarna att elever med dessa svårigheter gynnas av att få språklig träning och stöd i strategier för att kunna genomföra uppgifter utan att dessa upplevs som övermäktiga. Fohlin m.fl. (2017) pekar på att fördelar med kooperativt lärande är att eleverna får möjligheter att sätta ord på sina kunskaper eftersom de pratar och förklarar för varandra. Kagan och Stenlev (2017) ger en beskrivning av att vissa forskare menar att vi människor lär oss cirka 10 procent av det vi hör och upp mot 70 procent av det vi säger. Kagan och Stenlev nämner att det är viktigt för elever som inte har svenska som modersmål att praktiskt träna på att uttrycka sig nyanserat eftersom det annars kan bli svårt för dem att tillägna sig de kunskaperna. Vidare påpekar de att fördelar med kooperativt lärande är bättre kunskapsmässiga resultat, bättre sociala förmågor, ökad självkänsla samt en positiv uppfattning om skolan. Författarna tar upp att kooperativt lärande är extra gynnsamt för



exempelvis de elever som saknar egen drivkraft och motivation eller de elever som har sociala svårigheter.

### **2.3 Sammanfattning av kooperativt lärande och språklig sårbarhet**

Fohlin, Moerkerken, Westman och Wilson (2017), Jolliffe (2007) och Kagan och Stenlev (2017) förklarar att kooperativt lärande innebär att elever arbetar i mindre grupper med det gemensamma målet att stödja varandras lärande. Upplägget har tydlig struktur och är baserat på samarbete.

Goodyears (2016) studie påvisade att elevernas sociala färdigheter och förmåga att lära sig och tillämpa olika mönster utvecklades genom kooperativt lärande. Erbil och Kocabaş (2017) påvisar att kooperativt lärande hade signifikant betydelse för elevers attityd till ett demokratiskt förhållningssätt. Kagan och Stenlev (2017) menar att fördelar med kooperativt lärande är bättre kunskapsmässiga resultat, bättre sociala och språkliga förmågor, ökad motivation, ökad självkänsla samt en positiv uppfattning om skolan. Hsiungs (2012) jämförande studie visade att gruppen som arbetade utifrån kooperativt lärande, efter en period, presterade bättre både vid hemstudier och examinationer, jämfört med gruppen som arbetade utifrån traditionellt lärande. Yamariks (2007) studie påvisade också att de elever som undervisats utifrån kooperativt lärande hade bättre resultat på examinationerna och författaren kunde se att eleverna drog fördel av sitt samarbete. Kagan och Stenlev (2017) beskriver att det kooperativa lärandet ger elever strukturer för hur man kommunicerar, vilket kan underlätta för elever med språkliga eller sociala svårigheter. Brinton, Fujiki och Higbees (1998) studie pekade på att elever i språklig sårbarhet kunde hålla en mer passiv kommunicerande roll i det kooperativa lärandet men ändå arbeta aktivt genom att imitera klasskompisarnas interaktionsstil och verbalt upprepa vad de sa, vilket ledde till viss delaktighet.



Gillies och Boyles (2010) studie visar att lärarna mötte svårigheter med implementerandet av kooperativt lärande i undervisningen på grund av samarbetssvårigheter i grupperna och problem i att använda arbetstiden effektivt. Resultatet i Hsiungs (2012) studie pekade på att gruppen som arbetade med kooperativt lärande i början utmanades mer eftersom samarbetet ställde krav på sociala förmågor vilket ledde till konflikter. Studien pekade på att kooperativt lärande kräver tid för att fungera optimalt. Även i Saborits m.fl (2016) studie framgick att övning var en viktig faktor för framgång vid implementerandet av kooperativt lärande. Jolliffe (2007) poängterar också att de sociala färdigheterna behöver tränas upp innan kooperativt lärande fungerar fullt ut. Herrmann (2013) lyfter att det finns en risk att elever inte deltar till fullo i det kooperativa lärandet eftersom som de inte upplever det som meningsfullt.

Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius (2016) har infört begreppet språklig sårbarhet som kommit till på grund på av obalans mellan barnets språkliga förutsättningar och de förväntningar som ställs på språket både kunskapsmässigt och socialt. Bjar och Liberg (2010) samt Nettelblatt och Salameh (2007) beskriver att en elev kan ha språkliga svårigheter inom olika delar i språket som exempelvis pragmatik eller fonologi. Justice, Jiang, Logan och Schmitt (2017) tar upp Matteuseffekten som gör att elever med svårigheter fortsätter att vara i svårigheter eftersom de gör mer av sådant som de redan är bra på vilket i sin tur leder till att de blir ännu bättre på det men inte utvecklas så mycket inom de områden som är svårare för dem. Bruce m.fl. (2016) och Hajer och Meestringa (2014) tar upp vikten av att läraren stöttar eleverna via handledande pedagogik, anpassar lärmiljön samt arbetar språkutvecklande. Författarna menar att det är viktigt att ställa höga krav samtidigt som eleverna lockas till interaktion genom ett repetitivt arbetssätt. De påpekar vidare att det är viktigt att eleverna lär sig olika lärandestrategier.





Brinton, Fujiki och Higbee (1998) kunde se i sin studie att eleverna som befann sig i språklig sårbarhet drog sig undan i arbetet i kooperativt lärande och visade både mottagliga och uttrycksfulla språkproblem. Författarna resonerar om att de språkliga och de sociala kraven påverkade elevernas deltagande. Även Henry, Messer och Nashs (2012) studie pekar på att elever i språklig sårbarhet visar svårigheter med verbala och ickeverbala kognitiva färdigheter gällande ordningstänkande och resonemangskunskaper.



## 3 Teoretiskt ramverk

I detta kapitel presenteras två filosofiska lärandeperspektiv som tar upp dels hur lärare och skola ser på elever som befinner sig i språklig sårbarhet och dels hur elever utvecklas i samarbete och kommunikation tillsammans med andra i utvecklingssteg.

### 3.1 Det kategoriska och det relationella perspektivet

Helldin och Sahlin (2010) och Aspelin (2013) tar upp att alla lärare ska sträva efter att föra dialog och pröva kunskaper för att kunna agera på ett bra sätt och undvika att elever blir kategoriserade i särskilda fack, vilket kan leda till misslyckanden. Alla pedagoger bör ha ett brett perspektiv för att se alla elever oavsett svårigheter och jobba mot en variationsrik verksamhet som gynnar alla elever. Aspelin (2013) påpekar att hur man väljer att lösa ett problem i stor utsträckning styrs av på vilket sätt man förklarar problemet. Inom specialpedagogisk forskning har det relationella och det kategoriska perspektivet använts under lång tid. I det kategoriska perspektivet ligger fokus på eleven och dennes egenskaper. Eleven anses ha svårigheter som är kopplade till själva individen. Med elever i språklig sårbarhet inom det kategoriska perspektivet är tanken att sätta in specialpedagogisk hjälp direkt till individen och dennes svårigheter eftersom problemet ligger hos individen. I det relationella perspektivet ligger fokus på omständigheter inom social gruppnivå och i organisationen. Kagan och Stenlev (2017) diskuterar att kooperativt lärande inte ska leda till att beskriva eleverna genom att tilldela dem egenskaper och sätta diagnoser på dem utan istället att undervisningen ska utvecklas. Ahlberg (2013) tar upp att det relationella perspektivet inom skolan innebär att förklaringar till skolproblem kan hittas i mötet mellan elev och miljö. Med elever som befinner sig i språklig sårbarhet inom det relationella perspektivet sätts specialpedagogiska åtgärder in



både hos eleven, läraren och i lärandemiljön. Läraren får hjälp att nyansera undervisningen och anpassa den efter elevens behov eftersom svårigheterna anses ligga på grupp-, miljö- och organisationsnivå. Denna studie ligger inom det relationella perspektivet eftersom eleven blir en del av ett socialt sammanhang genom de kooperativa strukturerna och att specialpedagogiska åtgärder sätts in hos lärare, på gruppnivå eller hos elev beroende på vilka behov som visar sig. Kagan och Stenlev (2017) belyser att för nå en individualiserad undervisning behöver man inte diagnostisera barnet utan utveckla själva undervisningen inom kooperativt lärande.

### **3.2 Sociokulturellt perspektiv**

Nilholm (2016) och Säljö (2015) belyser att den sociokulturella teorin lyfter fram kommunikationen och interaktionen som viktiga aspekter. Vygotskij (2000) lyfter fram den interpsykologiska processen, dvs. interaktionens betydelse för lärande och språk utifrån ett socialt sammanhang och menar att tankar och ord får en djupare innebörd efter att de samverkat med andra utifrån ett socialt sammanhang och sedan bearbetats utifrån den reflektion, den intrapsykologiska process, som blivit till följd av interaktionen. Även Strandberg (2006) tar upp att tillägnandet av språket sker genom språkliga samspel och att språket har en social och kommunikativ funktion. Den sociokulturella teorin är relevant för studien eftersom den tar upp att lärande sker i samarbete och kommunikation tillsammans med andra. Vidare tar den sociokulturella teorin upp att elever utvecklas gradvis med hjälp av andra och detta är en röd tråd genom studien. Kagan och Stenlev (2017) betonar att kooperativt lärande utgår från ett sociokulturellt perspektiv eftersom lärandet sker i ett socialt sammanhang i interaktion med andra. Författarna lyfter fram att språket spelar en central roll i det sociokulturella perspektivet



där språkliga formuleringar och olika sätt att uppfatta kunskapsinnehåll möts. Det utmanar och utvecklar individer utifrån en språklig interaktion.

Vygotsky (2000), men också Hyltenstam och Lindberg (2013), Nilholm och Wengelin (2013) och Øzerk (1998) samt Kagan och Stenlev (2017) tar upp *the zone of proximal development*, på svenska översatt till *den proximala utvecklingszonen*, vilket innebär att barn utvecklar sin förmåga gradvis i utvecklingssteg och att man märker när barnet är redo att lämna ett steg när det klarar detta steg självständigt. När barnet har klarat ett steg självständigt kan det komma till nästa steg med hjälp av kamrat, lärare eller förälder. Utbildning ska ge elever upplevelser som är inom deras proximala utvecklingszon för att uppmuntra och främja deras lärande. Kagan och Stenlev (2017) diskuterar den närmaste utvecklingszonen och att den är välkänd men svår att använda sig av i praktiken eftersom eleverna behöver utmanas av kamrater för att komma till nästa zon eftersom det tar för lång tid om de ska vänta på att utmanas av läraren.

Säljö (2000) poängterar att pedagogen har en viktig roll i att bestämma en elevs lägsta samt högsta tröskel för lärande eftersom det endast är mellan dessa två som lärandet kan ge resultat. Säljö påpekar att det kan vara ett stort avstånd mellan det som den lärande klarar av på egen hand och det som den klarar tillsammans med någon annan. Säljö och Hjärne (2013) förklarar att hänsyn ska tas till den situation som lärandet sker i för att skapa mening för eleverna. Det handlar om att ha fokus på eleven samtidigt som man ser till den aktivitet som eleven befinner sig i samt den erfarenheten som eleven har utifrån aktiviteten. Øzerk (1998) påpekar att det nya lärostoffet ska verka både utmanande och tillgängligt för eleven. Två viktiga faktorer i lärandet är dels att de innehållsmässiga och språkliga svårighetsgraderna överensstämmer dels nivån på elevens förhandskunskaper och språkliga färdigheter.



Säljö (2015) förklarar att ett begrepp inom den sociokulturella teorin som kommit att förknippas med den proximala utvecklingszonen är *scaffolding*, vilket kan översättas med orden stöd eller byggnadsställning. Detta symboliserar det språkliga eller materiella stöd som den lärande får under tiden som den lär. Detta stöd kommer i skolan oftast från en kamrat eller en lärare. Ju mer den lärande behärskar desto mindre behov av scaffolding har den. Vidare belyser Säljö att undervisning som siktar på att skapa och använda zoner för utveckling där elever ska ta hjälp och imitera andra ses som tecken på att en utvecklingsprocess är igång. Det som imiteras väljs ut av eleven själv och sker i relation till den potentiella utvecklingsnivån. Det eleven kan göra i samarbete idag kan den senare göra själv. Bråten och Thurmann-Moe (1998) och Säljö (2015) pekar på att utvecklingen som sker under tiden som individen lär sig att utföra en handling på egen hand kallas för *appropriering*. Först blir eleven visad ett språkligt eller materiellt redskap för att så småningom kunna behärska det på egen hand.



## 4 Metodbeskrivning

I det här kapitlet beskrivs studiens metodologiska utgångspunkt och tillvägagångssätt. Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur några pedagoger uppfattar det kooperativa lärandets möjligheter och hinder för elever i språklig sårbarhet.

### 4.1 Metodval

Studien baserades på kvalitativ metod genom intervjuer av sex lärare och en specialpedagog med erfarenhet av kooperativt lärande eftersom syftet var att undersöka några pedagogers uppfattningar om det kooperativa lärandets möjligheter och hinder för elever i språklig sårbarhet. För att nå kunskap om hur några pedagoger uppfattar det kooperativa lärandets möjligheter och hinder för elever i språklig sårbarhet skapades problemformuleringarna: Vilka fördelar ser pedagoger med kooperativt lärande i arbetet med elever i språklig sårbarhet och vilka nackdelar ser pedagoger med kooperativt lärande i arbetet med elever i språklig sårbarhet?

Nylén (2005) och Bryman (2011) tar upp att kvalitativ forskningsmetod innebär att forskaren undersöker sin forskningsmiljö på djupet i strävan efter förståelse, där ord och observationer utgör det empiriska materialet. Bryman (2015) och Dahmström (2011) poängterar att kvalitativ metod ger djup insikt i den aktuella del som studien berör och detta syftade denna studie till att göra. Sverke (2011) lyfter också att explorativ forskning används när syftet är att undersöka händelser med syfte att förstå dem, vilket kan vara aktuellt när tidigare forskning inom området är begränsat. Med tanke på hur lite tidigare svensk forskning om kooperativt lärande som har hittats inför studien så kan detta anses vara aktuellt. Vidare tar Bryman (2015) och Dahmström



(2011) upp att kvalitativ metod är fördjupad analys av enstaka fall utifrån given kontext, där resultatet inte nödvändigtvis kan generaliseras till andra fall.

Det empiriska materialet i denna studie bestod av talade och skrivna formuleringar genom intervjuer, vilket Nylén (2005), Bryman (2011) och Backman (2015) påpekar att kvalitativ metod består av. Kvale och Brinkman (2014) och Bryman (2011) ger en beskrivning av att kvalitativ intervju ibland kallas för ostrukturerad eller semistrukturerad intervju eftersom det inte finns strukturerade eller standardiserade procedurer för utförandet av dessa intervjuer. Intervjumetoden i denna studie var semistrukturerad vilket enligt Bryman innebär att intervjuaren utgår från en generellt hållen intervjuguide med frågor där utrymme finns för kompletterande frågor eller ytterligare frågor utifrån det som uppfattas vara viktiga svar från respondenten.

I denna studie valdes telefonintervjuer som metod eftersom geografiskt avstånd påverkade möjligheten till personliga möten. Bryman (2011) och Repstad (2007) skriver att telefonintervjuer har fördelen att respondenten i mindre utsträckning påverkas av intervjuarens personliga egenskaper såsom kön, ålder eller etnisk bakgrund. Bryman (2011) tar upp att nackdelar med telefonintervjuer är att kroppsspråk och mimik inte går att se vilket kan leda till missförstånd.

## **4.2 Urval**

Det gjordes ett målinriktat urval eftersom respondenterna skulle bestå av pedagoger som arbetade med kooperativt lärande minst en gång i veckan. Bryman (2011) lyfter att det är viktigt med ett målinriktat urval för att respondenterna ska vara relevanta och kunna yttra sig om forskningsfrågorna och därmed kunna ge relevanta svar för den aktuella studien. Urvalet i



studien styrdes initialt till en kommun där kooperativt lärande är utbrett med syfte att hitta pedagoger som ville ställa upp på intervjuer. Flera skolor fick frågan om lärare som arbetade aktivt med kooperativt lärande ville delta i studien och tre lärare tackade ja. Eftersom deltagandet var begränsat i antal respondenter valdes att utöka sökningen via två kooperativa lärandegrupper på Facebook. Där ställdes frågan om någon kunde tänka sig att ställa upp på en telefonintervju inom kooperativt lärande utifrån elever i språklig sårbarhet och två respondenter valde att medverka i studien, varav den ena arbetade som specialpedagog och den andra arbetade som lärare. Ytterligare två respondenter valde att medverka utifrån kollegialt kontaktnät.

Sverke (2004) och Bryman (2011) belyser att respondenterna inom icke-representativa urval ofta är okända för forskaren. Inom de icke-representativa urvalen finns det bland annat bekvämlighetsurval där respondenter kan hittas i vardagssituationer och experturval där respondenterna kan mycket om den studerade företeelsen. Denna studie bestod av icke-representativa urval i form av en blandning av bekvämlighetsurval och experturval eftersom vissa respondenter hittades genom kontakter och vissa valdes genom forum där pedagoger befann sig via arbetet med kooperativt lärande





Nedan följer en tabell med respondenterna, deras profession idag samt deras erfarenhet av kooperativt lärande. Respondenterna har fingerade namn för att avidentifieras.

Figur 1: Presentation av respondenterna.

Respondent	Profession idag	Erfarenhet av kooperativt lärande
Tinja	Lärare i åk 6	3 år
Malin	Lärare och specialpedagog	2 år
Ida	Lärare åk 1	1 år aktivt, 5 år indirekt
Elin	Lärare åk 1	2 år
Sofie	Lärare åk 3	2,5 år
Jonna	Lärare åk 1	1 år
Kristina	Lärare förskoleklass	5 år

### 4.3 Genomförande

Förberedelserna inför intervjuerna bestod av att inhämta kunskap om kooperativt lärande. Vidare framarbetades intervjufrågorna noga i en intervjuguide (bilaga 2) för att kunna ringa in problemområdet och få så relevanta svar som möjligt för att kunna svara på problemformuleringarna.



Alla respondenter hade via skrift tillfrågats om medverkan samt tilldelats tidpunkter för samtalen. Respondenterna fick ett missivbrev (bilaga 1) i form av ett inskannat brev till sin mejl där de informerades om studien och de forskningsetiska principerna: samtyckeskravet, informationskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet som tas upp i Vetenskapsrådet (2002). Denna information upprepades sedan igen vid intervjuens start. De flesta intervjuer varade ungefär 20 minuter. Under intervjuerna togs frågorna upp i den ordning som var naturligt utifrån samtalet men mestadels följdes ordningen i intervjuguiden eftersom det blev mest naturligt i samtalet. För att säkerställa att respondenterna förstod innehållet rätt förtydligades begrepp vid behov. Elever i språklig sårbarhet omfattades i denna studie av de elever vars språkliga förutsättningar och förmågor utmanas i förhållande till de krav som ställs, exempelvis elever med fonologiska svårigheter, läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, uttalsvårigheter, generell språkstörning samt andraspråks elever och detta förtydligades vid intervjuerna. Bryman (2011) tar upp att semistrukturerade intervjuer innebär att intervjuaren utgår från ett frågeschema där följdfrågor kan ställas för mer utförliga svar. I enlighet med Kvale och Brinkman (2014) fick tystnaden ta stort utrymme under intervjuerna för att respondenten skulle hinna tänka efter och besvara frågorna och även komplettera i efterhand.

Intervjuerna genomfördes under en tidsperiod på tre veckor. Uppdelningen av intervjuerna berodde på vem respondenterna tog kontakt med när de visade intresse för att delta i studien, vilket ledde till att Cheryl intervjuade fem respondenter och Sara intervjuade två respondenter. Innan intervjuerna påbörjades valdes fingerade namn slumpvis ut för att säkerställa anonymitet. Ett dokument med respondenternas namn och fingerade namn sparades på ett USB-minne. Intervjuerna spelades in genom att högtalarfunktionen på telefonen användes tillsammans med diktafon. Kvale och Brinkmann (2014) påpekar att inspelning gör det möjligt att vara mer närvarande i samtalet istället för att lägga fokus på att anteckna. De närmsta dagarna efter



intervjuerna transkriberades respondenternas svar talspråksnära av den som hållit i intervjun. Detta för att minnet skulle stödja transkriberingen. Intervjuerna transkriberades i ett word-dokument på datorn där de fingerade namnen användes. Både inspelningarna och transkriberingarna sparades på USB-minne för att säkerställa anonymitet.

#### **4.4 Bearbetning**

Nylén (2005) poängterar att empiriredovisningen påverkar forskningens trovärdighet eftersom kvalitativ forskning är subjektiv både vid genomförande och tolkning. Trovärdigheten i studien ökar om det empiriska materialet är utförligt och detaljerat. Enligt Björndal (2005) innebär analys/bearbetning en förenkling, jämförelse, klassificering och kartläggning av mönster och förklaring till dessa mönster och dess konsekvenser. Intervjuerna spelades in och transkriberades för att få ett utförligt och detaljerat resultat med hög trovärdighet. Leppänen (2011) tar upp att transkribering ökar kvalitén på så vis att forskaren får ett mer detaljerat underlag vilket bearbetas mer noggrant och att det underlättar för forskaren att hitta i materialet om det är nedskrivet, till skillnad från att leta i ljudfiler. Bryman (2015) pekar på att urskiljning av teman ofta används som tillvägagångssätt vid analys av kvalitativ data, där datan går igenom flera gånger och därefter tas teman och underteman ut vilka sedan utgör grunden till analysen. Transkriberingarna skrevs ut, lästes och utifrån det respondenterna lyfte fram användes följande nyckelord: inkludering, delaktighet, socialt lärande, språkutveckling, samarbete, särskilda insatser och motivation. Nyckelorden formulerades utifrån att dess innehåll återkom i hög utsträckning i empirin. Nyckelord användes sedan för att granska empirin tematiskt och jämföra respondenternas svar. Därefter delades respondenternas svar upp utifrån problemformuleringarna. Bryman (2015) hänvisar till att det är viktigt att ange var sammanfattningen är hämtad, behålla respondentens språk och använda korta uttryck. På det



sättet underlättas bearbetningen genom att materialet inte blir för omfattande och att det är lätt att gå tillbaka och kontrollera och hämta citat med mera. Vidare nämns att återkommande teman, ämnesaktuella formuleringar samt likheter och skillnader kan skönjas och jämföras. Det kan också vara intressant att fundera över vad respondenterna inte har med i sina svar.

#### **4.5 Reliabilitet och validitet**

Bryman (2011) menar att reliabilitet och validitet är viktiga faktorer för att utvärdera huruvida det som undersökts håller en tillförlitlig kvalitet. Reliabilitet innebär att forskningen är tillförlitlig på så vis att den kan upprepas utifrån samma förutsättningar. Vid kvalitativ forskning är det svårt att uppnå reliabilitet eftersom det är svårt att replikera sociala sammanhang och miljöer eftersom de är kontextbundna. Validitet innebär enligt Bryman att forskningen mäter det som avses mätas och att resultatet kan generaliseras till andra sociala miljöer och situationer. Vid kvalitativa studier kan begränsat urval påverka validiteten. Bryman tar upp att begreppen reliabilitet och validitet framförallt används vid kvantitativ forskning men att begreppen även tillämpas på kvalitativ sådan i försök att utveckla kriterier för bedömning av forskning. I denna studie utgick intervjuerna från en intervjuguide med möjlighet att ställa följdfrågor utifrån semistrukturerad design, vilket påverkat denna studies reliabilitet utifrån vad som blivit sagt utöver intervjuguidens frågor. Däremot går det att följa studiens urval, genomförande och bearbetning vilket skapar hög reliabilitet. I denna studie är validiteten begränsad utifrån urvalet eftersom studien begränsades till sju pedagogers uppfattning. Däremot korrelerar syfte, problemformulering och intervjuguidens frågor med varandra där begreppet språklig sårbarhet även förtydligades för att säkerställa ömsesidig förståelse, vilket ökar validiteten. Vidare har även inspelningarna av intervjuerna och transkriberingarna påverkat validiteten då detta möjliggjort noggrann bearbetning av materialet där



respondenternas svar även citerats i denna studie. Det som hade kunnat öka validiteten i denna studie hade varit respondentvalidering, vilket Bryman förklarar innebär att respondenterna får ta del av det underlag forskaren fått för att på så vis säkerställa att underlaget stämmer överens med det respondenterna avsett lyfta fram.

#### **4.6 Forskningsetiska överväganden**

Bryman (2011) pekar på att några forskningsetiska dilemman som kan uppstå då en undersökning genomförs är att forskaren vid kvalitativa metoder befinner sig i den verklighet som analyseras och att det yrkar på stor vaksamhet kring objektivitet. Garsten (2004) beskriver att forskaren inom etnografin själv är en stor del av sitt verktyg.

Specialläraren ska enligt examensordningen kunna identifiera forskningsetiska aspekter på eget forsknings- och utvecklingsarbete (2008:132). I enlighet med Bryman (2011), Repstad (2007), Kvale och Brinkmann (2009) och Vetenskapsrådet (2002) hölls en god forskningsetik under studien genom att följande kriterier följdes:

- Informationskravet: Informationskravet uppfylldes då respondenterna fick information om syftet med studien, vad studiens bidrag till forskningen ämnade vara och hur deras medverkan skulle användas. Respondenterna fick också information om att deras medverkan var frivillig och var studien skulle publiceras.
- Samtyckeskravet: I studien uppfylldes samtyckeskravet då respondenterna tillfrågades och gav sitt samtycke till att medverka till studien genom telefonintervjuer. Respondenterna fick tydlig och utförlig skriftlig och muntlig information för att säkerställa att de förstod vad de gav sitt samtycke till. Respondenterna fick veta att de när som helst hade möjlighet att avsluta intervjun.



- **Konfidentialitetskravet:** Konfidentialitetskravet uppfylldes då respondenterna fick veta att svaren skulle behandlas konfidentiellt och att inspelningarna och de transkriberade dokumenten skulle raderas efter godkännande av arbete. Respondenterna avidentifierades för att säkerställa anonymitet där respondenternas namn fingerades direkt vid transkriberingen. Namnen var påhittade, utan koppling till någon av respondenterna. Respondenterna informerades om att endast studiens författare skulle lyssna på inspelningarna och att inspelningarna och transkriberingarna skulle hanteras och förvaras med stor försiktighet.
- **Nyttjandekravet:** Nyttjandekravet uppfylldes då respondenterna fick veta att deras svar enbart skulle användas i denna studie. Respondenterna tillfrågades om de ville ta del av studien när den är klar, vilket de ville.

Att följa de forskningsetiska principerna ökar enligt Vetenskapsrådet (2002), Bryman (2011) och Kvale och Brinkman (2014) kvalitén och validiteten av studiens resultat.



## 5 Resultatbeskrivning

I detta kapitel presenteras respondenternas svar utifrån vilka möjligheter och hinder de ser i kooperativt lärande i arbetet med elever i språklig sårbarhet. Respondenterna är anonyma och namnen fingerade.

### 5.1 Fördelar med kooperativt lärande

Jonna och Sofie tar upp att elever i språklig sårbarhet inkluderas via kooperativt lärande. Kristina säger att ingen plockas ut utan stöttas i gruppen av kamrater och lärare. Jonna, Kristina, Elin och Tinja lyfter fram att i kooperativt lärande sker positivt ömsesidigt beroende, där alla i gruppen är viktiga, vilket skapar ökad självkänsla.

Sofie, Malin och Ida framhäver att i kooperativt lärande ökar delaktigheten hos alla elever.

Elin säger:

Att det inte är jag som står och pratar och ger svaret eller ordet till den som räcker upp handen eller fördelar orden utan vi sätter igång en övning och då är alla med och igång. Alla blir viktiga och det är en stor vinst i det. (Elin)

Sofie säger:

Eleverna blir aktiva på ett helt annat sätt, de lär sig turtagning, att jobba tillsammans och att man kan jobba med alla./---/ Det bygger på ett sätt att se på eleverna som mer delaktiga än den traditionella undervisningen där läraren är den viktiga och en eller två elever är delaktiga i en genomgång. (Sofie)

Elin och Malin tar upp att ingen sitter och väntar utan istället tar ansvar för arbetet. De nämner att delaktigheten också kan vara avvaktande till en början, men ändå generera ett lärande. Tinja



säger att “Traditionell undervisning inte ger elever så mycket taltid. Här är eleverna aktiva i mycket större utsträckning.” Sofie och Jonna nämner också att eleverna blir mer delaktiga än vid traditionell undervisning.

Kristina och Elin säger att eleverna inspirerar varandra och Kristina säger att barn med svårigheter kan ha svårt för att bli klara och känna att de lyckas, men med kooperativt lärande hjälps alla åt och blir klara, vilket ökar självkänslan. Kristina säger att svaga elever får draghjälp av starka elever och att lärare kan organisera på ett sånt sätt som gör att svaga elever får stöttning av starkare elever utifrån hur läraren sätter ihop grupper.

Elin lyfter fram att ramarna för samarbetet är viktigt och betonar pedagogens roll för att styra upp det så att eleverna får rätt förutsättningar och vet hur de ska samarbeta. Elin säger:

Det skapar elevaktivitet. De är aktiva och det är de som gör jobbet. /---/ det är en stor vinst i det att jag som pedagog kan gå runt och lyssna, iaktta, observera på ett sätt som man kanske inte hade kunnat göra annars. (Elin)

Kristina och Elin tar upp att kooperativt lärande gör att läraren får mer tid över för att stötta svagare elever i grupperna, då starkare elever hjälper varandra och Ida tar upp att en fördel med kooperativt lärande är att eleverna lär av varandra. Malin lyfter frånvaro som problematisk för kontinuiteten i lärandet oavsett undervisningssätt men menar att kamraterna i gruppen kan hjälpa elever med frånvaro att komma in i arbetet igen.

Malin, Elin, Kristina och Sofie lyfter fram att mindre grupper kan leda till att svagare elever vågar prova mer, vara mer delaktiga och prata mer, vilket utmanar genom att de då övar språket vilket leder till utveckling. Malin tar även upp att elever som inte vill prata inför större grupp ändå kan göra sin röst hörd i den mindre gruppen och låta en kamrat prata inför helklass, vilket





kan kännas mindre utpekande. Malin ger exempel på en elev med selektiv mutism som till en början inte pratade alls på lektionerna men som började prata i de mindre grupperna.

Tinja säger “Jag kan rikta mig mer mot de grupper o elever som behöver mer stöd. Jag har mer tid för de svagare eleverna eftersom de klarar av att använda varandra istället.” Tinja tar även upp att en genomtänkt placering av svaga elever främjar lärarens möjlighet till effektivt stöd, då det underlättar att ha dem nära sig i klassrummet för att kunna stödja och återkoppla snabbt.

Ida, Jonna och Elin lyfter fram de sociala förmågorna och målen och att de arbetar aktivt med dem i kooperativt lärande. Ida säger “Jag har blivit tydligare med att uttala vad är det sociala målet? Jo det är att alla deltar och lyssnar aktivt och sedan utvärderar vi det.” Ida berättar vidare att de ibland stannar upp och hon uppmärksammar att det går bra i en grupp och frågar vad de kan ge för tips till andra grupper. Jonna säger att hon arbetar mycket med de sociala målen. På en lektion kan syftet vara att lyssna aktivt. Då kan läraren stanna upp mitt i lektionen och lyfta fram goda exempel på elever som lyssnar aktivt.

Jonna berättar vidare att de har gruppnamn och grupprörelser som eleverna gör när de klarar någonting tillsammans. Elin säger “Alla de här förmågorna i hur vi samarbetar tränar man ju på samtidigt. De kommer inte av sig självt utan är jätteviktiga att belysa och föra fram också.” Vidare poängterar Elin att det är viktigt att visa hur man gör saker som exempelvis hur vi ska sitta och hur ska vi turas om med mera. “Jobbar man med det hela tiden då växer ju ett ansvar i gruppen och vi lär oss tillsammans hur vi vill ha det.” Kristina säger “Jag ser mycket sociala vinster, man vågar prata och man skapar kompisrelationer på ett annat sätt när man jobbar tillsammans.”



Tinja och Sofie betonar att kooperativt lärande bygger mycket på kommunikation. Sofie säger “den här kommunikationen, jag vet inte så mycket bättre sätt att träna det på.”

Elin säger:

Strukturerna i sig bjuder in till undervisning som sätter språket i fokus såsom till exempel berätta mera eller fråga fråga byt. Det handlar ju om att synliggöra språket och ta fram orden. Vad betyder orden och vad står de för. Gärna att man har bildstöd till det också för att förstärka ännu mer. (Elin)

Sofie anser att kooperativt lärande är språkutvecklande eftersom eleverna får höra och använda språket repetitivt, där mer osäkra elever tillåts kopiera kamraters svar vilket skapar trygghet. Sofie säger att ingen tillåts vara tyst utan alla deltar vilket bygger ordförråd och ger eleverna lust och mod att våga prata. Hon säger också att man får vara lite varsam om man har en elev som tycker det är jättesvårt och då exempelvis låta dem börja öva tillsammans med läraren eller placera eleven i en “grupp med snälla elever som kan stötta den eleven”. Sofie, Malin och Jonna tar upp att kooperativt lärande är fördelaktigt för sva-elever eftersom språket används aktivt i kooperativt lärande.

Kristina och Elin lyfter fram att kooperativt lärande utgår från ett språkutvecklande synsätt där språket synliggörs tillsammans med strategier för lärande. Malin menar att strukturerna för kooperativt lärande genererar en trygghet hos eleverna då de vet vad som förväntas av dem. Kristina och Elin tar upp att orden används för att förklara och resonera, där både betydelse av ord och kunskapsinnehåll diskuteras, där detta beskrivs och förklaras på flera olika sätt, vilket Elin menar stärker de elever som är behov av förtydligande. Tinja säger:



De svaga eleverna är de största vinnarna därför att de får ju själva sätta ord på, höra andra sätta ord på, de får bearbeta innehåll på ett helt annat sätt än det sätt jag arbetade på innan. /---/ De svaga eleverna är vinnarna för de får hjälp att bearbeta kunskapsstoff. De starka vinner för de behöver lotsa, de behöver förklara på annat sätt. (Tinja)

Tinja, Elin, Sofie och Ida lyfter repetition av ord och kunskaper som en fördel för elever i språklig sårbarhet.

Tinja säger att “Jag är övertygad om att man inte behöver lika mycket spec eller egna uppgifter när man arbetar med KL” Malin, har arbetat med kooperativt lärande både som klasslärare och som specialpedagog, och säger att hon använder strukturer från kooperativt lärande även vid stödundervisning i mindre grupp men lyfter att elevernas behov och stödets utformning påverkar val av strukturer. Hon tar också upp att vissa svårigheter behöver arbetas med utanför kooperativt lärande, såsom uttalsproblematik.

## 5.2 Nackdelar med kooperativt lärande

Malin och Jonna lyfter fram att kooperativt lärande tar tid att komma in i. Malin och Kristina menar på att det förberedande arbetet tar mer tid, men Kristina anser att efterarbetet minskar.

Jonna, Kristina, Malin och Elin tar upp att samarbetet kan påverka lärandet i grupperna. Tinja, Kristina och Elin poängterar vikten av att läraren sätter ihop grupper som fungerar bra för alla i gruppen och Tinja lyfter fram att läraren måste vara uppmärksam så samarbetet inte sker på felaktigt sätt så någon blir överkörd. Malin och Ida tar upp att elever som har svårt för att samarbeta behöver öva på detta mer och de anser att detta är ett problem, framförallt i början när eleverna lär sig att arbeta kooperativt. Malin tar också upp att det finns en risk att eleverna



använder språket fel, därför måste läraren vara uppmärksam på hur eleverna resonerar så de inte lär in fel. Sofie belyser att det kan bli pratigt och en högre ljudnivå vid kooperativt lärande.

Tinja och Ida framhåller att oviljan att delta kan påverka, vilket inte behöver bero på språkliga svårigheter utan likväl kan handla om sociala svårigheter, men menar också att detta händer oavsett arbetsmetod och inte handlar om kooperativt lärande i sig. Även Jonna lyfter motivationens betydelse för lärandet och menar att elever som saknar motivation kan möta svårigheter i samarbetet eftersom de inte är självgående. Ida och Jonna menar att elever som möter svårigheter i skolarbetet kunskapsmässigt kan ha svårt för kooperativt lärande på så vis att de på grund av dåligt självförtroende/självkänsla inte anser att de kan bidra och därmed blir tysta och minskar sin delaktighet. Ida och Jonna pekar på att det är en utmaning att få dessa elever delaktiga.

Tinja tar upp att det är utmanande att få starkare elever att förstå att svagare elever är viktiga och behövs och menar att ett sätt är att låta de starka eleverna utmanas språkligt i att kunna förklara för de som inte kommit lika långt språkligt.

Tinja säger "Ibland behövs insatser, exempelvis intensivläsning utanför kooperativt lärande. Dessa elever behöver denna stöttning oavsett."

Jonna framhäver att elever med språkstörning är i behov av bildstöd, som hon menar kan vara svårt att bemöta vid kooperativt lärande. Malin och Elin lyfter också bildstöd och Elin ger exempel på Widgetonline, som är ett nätbaserat bildstöd, men de menar att detta är en naturlig del av lärandet och ingår oavsett sättet man undervisar på. Jonna upplever även att tiden för att bearbeta uppgifter tar längre tid för elever med språkstörning vilket kan påverka samarbetet i gruppen. Elin tar upp att elever som behöver pauser från arbetet kommer från arbetet ibland,



vilket kan påverka samarbetet och lärandet i gruppen. Samtidigt, menar Elin, är pauser vad eleverna behöver. Även Malin lyfter hög frånvaro som ett problem för kontinuiteten och lärandet, men menar att detta är ett problem även vid vanlig undervisning. Malin tar också upp att hög frånvaro kan påverka elevantalet i respektive grupp vilket kan leda till pararbete, snarare än grupparbete, men att det även riskeras vid ordinarie undervisning.

Kristina förklarar att elever som är vana vid kooperativt lärande kan bli ovana vid att arbeta självständigt och lösa uppgifter själva, vilket blev tydligt vid de nationella proven i trean.

### **5.3 Resultatanalys**

Utifrån studiens syfte att undersöka hur några pedagoger uppfattar det kooperativa lärandets möjligheter och hinder för elever i språklig sårbarhet tas resultatet i förhållande till det teoretiska ramverket upp här.

Ahlberg (2013) tar upp att det relationella perspektivet inom skolan innebär att förklaringar till skolproblem kan hittas i mötet mellan elev och miljö. Med elever som befinner sig i språklig sårbarhet inom det relationella perspektivet sätts specialpedagogiska åtgärder in hos eleven, läraren och i lärandemiljön beroende på vad som fungerar för den aktuella eleven. Ahlberg menar att gruppen och miljön har stor betydelse för elevers lärande. Enligt vad respondenterna berättar så skapar kooperativt lärande bra förutsättningar för eleverna att stöttas av kamrater och lärare i sin undervisning. Vidare anpassas grupper och roller i kooperativt lärande efter vilka elever som ingår, vilket möjliggör stor behovsanpassning. Kristina, Tinja och Elin tar upp att de, genom kooperativt lärande, får mer tid till de elever som är i behov av särskilt stöd. Malin lyfter att vissa elever ändå kan få individanpassat enskilt stöd beroende på svårigheter som exempelvis uttalsträning.



Respondenterna poängterar att kooperativt lärande skapar ökad delaktighet hos eleverna eftersom de är ömsesidigt beroende av varandra i arbetet. Respondenterna tar upp att kooperativt lärande är ett bra och naturligt sätt att träna kommunikation och samarbete på och menar att eleverna får modeller för hur man kommunicerar och samarbetar på ett bra sätt. Nilholm (2016) och Säljö (2015) belyser att den sociokulturella teorin lyfter fram kommunikationen och interaktionen som viktiga aspekter. Strandberg (2006) pekar på att tillägnandet av språket sker genom språkliga samspel och framhäver att språket har en social och kommunikativ funktion. Vygotskij (2000) lyfter fram den interpsykologiska processen, dvs. interaktionens betydelse för lärande och språk utifrån ett socialt sammanhang och menar att tankar och ord får en djupare innebörd efter att de samverkat med andra utifrån ett socialt sammanhang och sedan bearbetats utifrån den reflektion, den intrapsykologiska process, som blivit till följd av interaktionen.

Vygotsky (2000), men också Hyltenstam och Lindberg (2013), Nilholm och Wengelin (2013) och Özerk (1998) tar alla upp Vygotskij och begreppet *the zone of proximal development*, på svenska översatt till *den proximala utvecklingszonen*, vilket innebär att barn utvecklar sin förmåga gradvis i utvecklingssteg. När barnet har klarat ett steg självständigt kan det komma till nästa steg med hjälp av kamrat, lärare eller förälder. Respondenterna lyfter inkludering som en fördel med kooperativt lärande eftersom eleverna stöts av kamrater och lärare i klassrummet. Kristina, Tinja och Elin tar upp att kooperativt lärande gör att läraren får mer tid över för att stötta svagare elever i grupperna, då starkare elever hjälper varandra. Detta ger även de svagare eleverna mer tid till stöttning av lärarna.

Respondenterna lyfter att elever som på grund av svårigheter och/eller osäkerhet inte vågar vara muntligt aktiva i helklass kan våga vara mer aktiva i den mindre gruppen. Säljö (2015)



förklarar att ett begrepp inom den sociokulturella teorin som kommit att förknippas med den proximala utvecklingszonen är *scaffolding*, vilket kan översättas med orden stöd eller byggnadsställning. Detta symboliserar det språkliga eller materiella stöd som den lärande får under tiden som den lär. Detta stöd kommer i skolan oftast från en kamrat eller en lärare. Ju mer den lärande behärskar desto mindre behov av scaffolding har den. Respondenterna nämner att kooperativt lärande är språkutvecklande då eleverna får använda sig av språket, repetera och förklara på flera olika sätt vilket är utvecklande för elever i språklig sårbarhet. Säljö och Hjärne (2013) förklarar att hänsyn ska tas till den situation som lärandet sker i för att skapa mening för eleverna. Respondenterna tar upp att eleverna, inom kooperativt lärande, är en del av en grupp och en mindre gemenskap och där kan eleverna känna större mening eftersom de är viktiga för gruppen och arbetet och då också får ökad självkänsla.

Säljö och Hjärne (2013) pekar på att pedagogen har en viktig roll i att bestämma en elevs lägsta samt högsta tröskel för inläring eftersom det endast är mellan dessa två som inläring kan ge resultat. Respondenterna nämner att det kan vara svårt för elever som är starkare att se hur svagare elever bidrar i kunskapsutvecklingen, och nämner att grupsammansättningen behöver vara genomtänkt så att alla elever kan utvecklas inom sin nivå. Säljö (2000) poängterar att det kan vara ett stort avstånd mellan det som den lärande klarar av på egen hand och det som den klarar tillsammans med någon annan.

Säljö (2015) belyser att undervisning som utgår från zoner för utveckling där elever tar hjälp och imiterar andra ses som tecken på att en utvecklingsprocess är igång. Det som imiteras väljs ut av eleven själv och sker i relation till den potentiella utvecklingsnivån. Säljö poängterar att det eleven kan göra i samarbete idag kan den senare göra själv. Elin lyfter att de elever som befinner sig i språklig sårbarhet får höra språket och kan härma och efter ett tag så kanske de



kan det själva. Respondenterna tar upp att kooperativt lärande är ett bra och naturligt sätt att träna kommunikation och samarbete på och att man under arbetets gång kan modellera. Kristina och Elin säger att eleverna inspirerar varandra. Malin, Elin, Kristina och Sofie tar upp att mindre grupper kan leda till att svagare elever vågar prova mer, vara mer delaktiga och prata mer, vilket utmanar genom att de då övar språket vilket leder till utveckling. Malin tar även upp att elever som inte vill prata inför större grupp ändå kan göra sin röst hörd i den mindre gruppen och låta en kamrat prata inför helklass, vilket kan kännas mindre utpekande. Bråten och Thurmann-Moe (1998) och Säljö (2015) pekar på att utvecklingen som sker under tiden som eleven lär sig att utföra en handling på egen hand kallas för *appropriering*. Först blir eleven visad ett språkligt eller materiellt redskap för att så småningom kunna behärska det på egen hand.

#### **5.4 Sammanfattning av resultat**

Respondenterna lyfter inkludering som en fördel med kooperativt lärande eftersom inga elever plockas ut från undervisningen utan istället stötts av kamrater och lärare. Dock nämner Malin att elever i behov av särskilt stöd ändå behöver få detta, exempelvis intensivläsning eller uttalsträning, där strukturerna i kooperativt lärande kan användas beroende på elevens svårigheter.

Vidare resonerar respondenterna om att fördelar med kooperativt lärande är att det skapar ökad delaktighet hos eleverna utifrån positivt ömsesidigt beroende, vilket skapar ökad självkänsla. Respondenterna lyfter att elever som på grund av svårigheter och/eller osäkerhet inte vågar vara muntligt aktiva i helklass kan våga vara mer aktiva i den mindre gruppen och en elev med selektiv mutism nämns som exempel. Respondenterna nämner att kooperativt lärande är språkutvecklande då eleverna får använda sig av språket, repetera och förklara på flera olika





sätt vilket är särskilt utvecklande för elever i språklig sårbarhet. Respondenterna tar upp att kooperativt lärande är ett bra och naturligt sätt att träna kommunikation och samarbete på och att lärare och elever under arbetets gång kan modellera. Respondenterna pekar på att kooperativt lärande kan möjliggöra att lärarens insatser kan riktas mot de elever som är i behov av extra stöd under arbetet.

Dock nämner respondenterna att pauser i arbetet (vilket kan vara aktuellt för elever i språklig sårbarhet), frånvaro samt ovilja att arbeta kan vara nackdelar med kooperativt lärande. Respondenterna resonerar även om att lärare måste vara lyhörda för vad som sker i grupperna så att eleverna inte lär sig fel och att samarbetet fungerar. Respondenterna nämner även att det kan vara svårt för elever som är starkare att se hur svagare elever bidrar i kunskapsutvecklingen och nämner att gruppammansättningen behöver vara genomtänkt.



## 6 Diskussion

I detta kapitel diskuteras metodval och resultat utifrån studiens syfte att undersöka hur några pedagoger uppfattar det kooperativa lärandets möjligheter och hinder för elever i språklig sårbarhet. Diskussionen är kopplad till rådande forskningsläge och specialläraryrkesrollen. Vidare tas framtida forsknings- och utvecklingsarbete upp.

### 6.1 Metoddiskussion

I vår studie har vi, i enlighet med Bryman (2015) och Dahmström (2011), fått fördjupad insikt det undersökta området via kvalitativa, semistrukturerade telefonintervjuer.

Telefonintervjuer användes eftersom geografiskt avstånd påverkade möjligheten till personliga möten, särskilt då det inledningsvis visade sig vara utmanande att hitta respondenter som ville medverka, vilket ledde till att sökområdet utökades. Nackdelen med telefonintervjuer är det som Bryman (2011) tar upp med att kroppsspråk och mimik inte går att se vilket kan leda till missförstånd. Ett alternativ till telefonintervjuer hade kunnat vara videosamtal för att synliggöra kroppsspråk och mimik och undvika missförstånd.

Det vi upptäckte under intervjuerna var att alla respondenter var mycket positiva till kooperativt lärande vilket automatiskt gav en positiv bild av fenomenet som vi undersökte. Dock ställer vi oss frågan hur vi hade kunnat nå respondenter med en mer kritisk syn på kooperativt lärande. Vi reflekterar över sannolikheten att de lärare som inte tycker att kooperativt lärande fungerar slutar arbeta med det, där anledningarna bakom vore intressanta utifrån vår problemställning. Möjligen hade en uppföljande intervju kunnat leda till en djupare problematisering av syftet utifrån elever i språklig sårbarhet. Ytterligare ett alternativ hade varit en gruppintervju/videokonferens, där respondenterna kunnat diskutera sina upplevelser med



varandra, vilket möjligen hade kunnat lyfta fram en tydligare bild av vilka möjligheter och hinder respondenterna upplevt utifrån elever i språklig sårbarhet. Samtidigt hade det i så fall påverkat anonymiteten i studien och det går inte att säga hur det hade påverkat samtycket till medverkan. Vi hade kunnat använda observationer som komplement till intervjuerna för att se om observationerna kunnat styrka de synpunkter som kom fram genom intervjuerna eller om de hade gett en annan bild av fenomenet. Vi hade även kunnat använda observationer tillsammans med intervjuer och enkäter för att på så vis undersöka syftet med studien, där urvalet också inbegripit elever i språklig sårbarhet för ett mer elevnära perspektiv. Att använda metodtriangulering kan enligt Bryman (2011) generera ökad trovärdighet till en studie.

Eftersom intervjuerna spelades in gav det oss möjligheten att vara mer närvarande och inkännande i samtalet. Vid intervjuerna lämnade vi, i enlighet med Kvale och Brinkman (2014), medvetet lite längre pauser för att respondenterna skulle ha tid på sig att komma på allt de ville säga i den aktuella frågan eftersom vi hade valt att inte lämna ut frågorna innan intervjuerna. I enlighet med Nylén (2005) och Leppänen (2011) bearbetades det empiriska materialet utförligt och transkriberades med detaljrikedom för att öka trovärdigheten i studien. Intervjuerna transkriberades strax efter de gjordes för att vara aktuella i minnet. I enlighet med Bryman (2011) användes nyckelord och tematisering för att bearbeta empirin. Empirin delades upp utifrån nyckelord och teman som blev utgångspunkt för både resultat och analys i studien. Detta gjorde att materialet blev greppbart och att vi hade enklare att hitta i det.

Urvalet var relevant för vår studie på så vis att respondenterna hade erfarenhet av att arbeta med kooperativt lärande och av elever i språklig sårbarhet, där begreppet språklig sårbarhet även förtydligades för ökat samförstånd. Vi har också genom hela studien tydliggjort vad som avses med språklig sårbarhet. Vid internationell forskning användes begreppet *specific*



*language impairment*. Detta begrepp har ingen självklar motsvarighet i svenskan och därför valde vi genomgående att använda oss av *språklig sårbarhet* som samlingsbegrepp. Eftersom exakt motsvarighet till språklig sårbarhet saknas kan det innebära att begreppets innebörd varierar vilket kan ha påverkat vad som menas i de olika studierna.

Denna studie har följt de forskningsetiska principerna enligt Vetenskapsrådet (2002), Bryman (2011) och Kvale och Brinkman (2014). Informationskravet har följts genom att respondenterna fick information om syftet med studien, hur deras medverkan skulle användas och var studien skulle publiceras. Samtyckeskravet har följts då respondenterna fick utförlig skriftlig och muntlig information för att kunna ta ställning till, och ge sitt samtycke till medverkan i studien. Konfidentialitetskravet uppfylldes då respondenterna aidentifierades, inspelningarna och de transkriberade dokumenten hanterades och förvarades med stor försiktighet. Nyttjandekravet uppfylldes då respondenterna fick veta att deras svar enbart skulle användas i denna studie. Att denna studie har följt de forskningsetiska principerna ger, enligt Vetenskapsrådet (2002), Bryman (2011) och Kvale och Brinkman (2014), en ökad kvalitet och validitet av studiens resultat. Vi bedömer att studiens resultat har hög validitet utifrån att de forskningsetiska principerna följts. Enligt Bryman (2011) innebär reliabilitet huruvida resultaten från undersökningen skulle bli densamma om undersökningen genomförs på nytt och utifrån att denna studie är svår att replikera innebär det att reliabiliteten är låg. Intervjuguiden har följts utifrån semistrukturerad design vilket innebär att intervjuerna inte varit exakt desamma. Dock är detta vad Bryman lyfter, ett problem vid kvalitativ forskning där det är svårt att replikera sociala sammanhang och miljöer eftersom de är kontextbundna. Vidare har inspelningarna av intervjuerna och transkriberingarna påverkat validiteten eftersom de möjliggjort noggrann bearbetning av materialet, samt har citat från respondenterna använts i denna studie. Det som hade kunnat öka validiteten i denna studie hade varit



respondentvalidering, vilket Bryman menar innebär att respondenterna får ta del av det underlag forskaren fått fram för att på så vis säkerställa att detta stämmer överens med det respondenterna avsett lyfta fram. Svaren som framkommit i studien tyder på att det skulle bli ett liknande resultat om man skulle genomföra studien på nytt eftersom respondenterna oberoende av varandra har svarat likartat inom flera stora områden och därför bedömer vi att studien utifrån respondenternas svar har hög reliabilitet och validitet. Däremot kan säkerligen olika nyanser framkomma eftersom kvalitativa studier är kontextberoende och subjektiva. Bryman (2011) och Dahmström (2011) poängterar att kvalitativ metod är fördjupad analys av enstaka fall och att de inte kan genereras direkt till andra fall.

## **6.2 Diskussion av resultat**

I vår bakgrund har vi tagit upp forskning inom kooperativt lärande både för äldre och yngre elever och oberoende av ämne vilket Kagan och Stenlev (2017) menar är relevant eftersom de hänvisar till att undersökningar har visat att kooperativt lärande fungerar likvärdigt för olika grupper oberoende av ålder och innehåll. Dock har vi mest hittat forskning som riktar sig mot äldre elever och detta kan ifrågasättas i förhållande till studien och relevans.

Fohlin m.fl. (2017) och respondenterna lyfter fram kooperativt lärande som en inkluderande undervisningsmetod vilket Salamancadeklarationen (2006), men även nationella riktlinjer såsom Skollagen (SFS 2010:800) och Skolverket (2018) förespråkar. Inkludering är ett omtvistat begrepp vars innebörd kan tolkas olika, något Ahlberg (2013) lyfter fram. Det innebär att respondenterna möjligen åsyftar inkludering utifrån en personlig tolkning där ett förtydligande för bättre samsyn hade varit värdefullt, särskilt då Brinton, Fujiki och Higbee (1998) kunde se att barnen med språklig sårbarhet drog sig undan i arbetet och visade både



mottagliga och uttrycksfulla språkproblem. Detta talar emot inkludering då den mångfald som finns bland barnen inte fångas upp, vilket Lutz (2013) tar upp.

I läroplanen (Skolverket, 2018) lyfts skolans uppdrag fram angående att lära eleverna grundläggande värden för att de senare ska kunna fungera väl i samhället, där alla som arbetar i skolan ska arbeta för att stärka elevernas känsla för gemenskap, empati, ansvar och känna tilltro till sin förmåga och kunna interagera med andra människor. Enligt Erbil och Kocabaş (2017) har kooperativt lärande signifikant betydelse i positiv bemärkelse för elevers attityd till ett demokratiskt förhållningssätt och författarna förmodar att det är nödvändigt att implementera en medvetenhet hos eleverna från en tidig ålder. Fohlin m. fl. (2017), Kagan och Stenlev (2017), Jolliffe (2007), Goodyears (2016), Hennebry och Fordyce (2017) och respondenterna poängterar att positivt ömsesidigt beroende är en viktig aspekt inom kooperativt lärande och att det leder till ökad delaktighet hos eleverna. Hennebry och Fordyce och Fohlin m.fl. (2017) nämner att det är viktigt för läraren att ha förståelse för syfte och möjliga fördelar som kooperativt lärande kan ge såsom exempelvis sociala och kommunikativa vinster för att det ska bli en framgångsrik metod.

Helldin och Sahlin (2010), Aspelin (2013) och Bruce (2016) anser att det sociala klimatet samt relationen med eleverna är avgörande för att undervisningen ska fungera. Inom det sociala klimatet är stimulans, trygghet, hjälpsamhet, delaktighet och ansvar exempel på viktiga aspekter. Slavin (2014) lyfter fram att samarbetet i grupp kan påverka lärandet eftersom målsättningen att alla inom gruppen ska lära sig förutsätter ett samarbete där kognitiva färdigheter utmanas och utvecklas. Detta belyser även Hsiung (2012) som tar upp att kooperativt lärande ställer krav på förmågan att bemöta och hantera skillnader i kompetens hos gruppens deltagare och poängterar att kooperativt lärande kräver tålamod och ihärdighet för att



visa sin fulla potential. Jolliffe (2007) menar att de sociala färdigheterna behöver tränas för att kooperativt lärande ska fungera fullt ut. Slavin nämner ansvarstagande som en viktig aspekt i lärandeprocessen där gruppens samarbete och strategier för samarbete är avgörande för det kooperativa lärandets framgångar. Hermann (2013) tar upp att elever behöver se kooperativt lärande som meningsfullt för att delta i lärandeprocessen och risken finns att elever som inte upplever kooperativt lärande som meningsfullt inte heller deltar till fullo i samarbetet, vilket påverkar lärandet. Detta diskuterar även Tinja. Däremot lyfter Kagan och Stenlev (2017) att upplägget och samspelet i strukturerna inom kooperativt lärande gör att eleverna känner motivation och meningsfullhet oavsett vilket ämnesstoff som tas upp och att detta är extra gynnsamt för elever som saknar egen drivkraft och motivation och/eller har sociala svårigheter. Här skulle elever i språklig sårbarhet som exempelvis inte är motiverade att lära sig läsa eftersom det upplevs vara för svårt kunna få motivation med utgångspunkt i författarnas syn. Utifrån det Slavin (2014), Hsiung (2012), Hermann (2013) och Tinja lyfter fram pekar svårigheter i samarbetet på möjliga hinder för de elever som inte besitter de förmågor som kooperativt lärande kräver. För elever i språklig sårbarhet kan detta innebära en exkludering på så vis att de inte deltar i arbetet, vilket Brinton m.fl. (1998) kunde se. Bruce m. fl. (2016) tar upp att språklig sårbarhet uppkommer vid obalans mellan språkliga förutsättningar och de krav som ställs på eleven. Därför kan svårigheter i samarbetet försätta elever i språklig sårbarhet i ytterligare sårbarhet i och med att inte bara språket begränsar elevens möjlighet till delaktighet utan även förutsättningarna för samarbetet. Tinja tar upp att det kan vara svårt för starkare elever att se hur de svagare eleverna bidrar till kunskapsutvecklingen. Däremot menar Kagan och Stenlev (2017) att starka elever uppnår fördelar genom att de behöver använda olika förklaringsmodeller som de förmodligen inte skulle ha behövt använda annars. Författarna



poängterar vidare att strukturerna alltid innehåller något steg med individuellt ansvar där eleverna kan utmanas.

Respondenterna lyfter fram kooperativt lärande som ett språkutvecklande arbetssätt vilket är särskilt bra för elever i språklig sårbarhet eftersom eleverna får använda sig av språket, repetera och förklara på flera olika sätt. Brinton m.fl. (1998) tar upp att elever i språklig sårbarhet kan dra fördelar av möjligheten att interagera med goda förebilder och modeller för språk och socialt beteende, men deras studie visade på både mottagliga och uttrycksfulla språkproblem för elever i språklig sårbarhet. Bruce m.fl. (2016) lyfter fram att lärandemiljön och pedagogiken är avgörande för hur mötet med skolans krav blir för eleven och menar att skolan måste arbeta förebyggande och erbjuda både stödverktyg och olika former av språkutvecklande arbetssätt så att alla elever ges rätt förutsättningar i sin kunskapsutveckling. Bruce m.fl. tar upp vikten av att göra alla elever medvetna om vilka strategier som behövs inför olika utmaningar, där det för elever i språklig sårbarhet är oerhört viktigt så att de språkliga förmågorna inte hindrar lärandet. Även Hajer och Meestringa (2014) tar upp vikten av handledande pedagogik, betydelsen av att göra eleverna medvetna om sina svårigheter och vilka strategier som gynnar deras utveckling, samt vikten av språkutvecklande metodik som lockar till interaktion. Bruce m.fl. (2016) betonar vikten av att inte sänka språkkraven utan att läraren istället ska lyfta fram sin språkliga och didaktiska kompetens. Detta lyfts även fram i Salamancadeklarationen (2006) som betonar vikten av en metodik som sätter barnet i centrum där elevernas kompetens att hjälpa varandra tas tillvara och där undervisningsgruppen delar ansvaret för varje elevs framgång eller misslyckande samtidigt som läraren leder undervisningen och stödjer eleverna via kontinuerligt stöd. Kagan och Stenlev (2017) påpekar att fördelar med kooperativt lärande är bättre kunskapsmässiga resultat, bättre sociala förmågor, ökad självkänsla samt en positiv uppfattning om skolan. Herrmann (2013) har undersökt hur kooperativt lärande fungerar för elever på





universitet och kom fram till att kooperativt lärande kan generera goda lärandetillfällen men att lärare måste vara förberedda på att anpassa uppgifterna så att de inte är för svåra och handleda lärandeprocessen snarare än föreläsa. Respondenterna lyfter tidsaspekten gällande kooperativt lärande där det förberedande arbetet, både vad gäller implementerandet av strukturerna, förberedelser gällande grupsammansättning och bildstöd tar tid, men lyfter även att lärarens fokus kan riktas mot de elever som behöver mer stöd eftersom eleverna stöttar varandra. Det vore intressant att undersöka hur elever upplever kooperativt lärande, för att få ett elevperspektiv på hur lärarstödet och kamratstödet fungerar i praktiken.

Justice m.fl. (2017) lyfter fram Matteuseffekten och betonar vikten av intensivträning av fonologisk förmåga och ordförråd eftersom det bidrar till en språklig utveckling. Specialläraren har utifrån detta perspektiv en viktig funktion eftersom denne enligt examensordningen (SFS 2011:186) ska visa fördjupade kunskaper om elevers språkutveckling och kunna bidra till att analysera och utveckla lärmiljöer, arbeta förebyggande och undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer genom att visa fördjupade förmågor till individanpassat arbetssätt för elever i behov av det. Hajer och Meestringa (2014) tar upp att förutsättningar för elevers lärande skiljer sig åt utifrån faktorer som tidigare skolundervisning, livserfarenheter, motivation, inlärningsstrategier och språkfärdighet, vilket ställer krav på att undervisningen kan bemöta denna variation. Författarna lyfter även att strategierna för inläring kan fungera olika bra beroende omständigheterna, därför behöver eleverna lära sig fler olika sådana. Även här kan specialläraren arbeta stödjande då denne enligt examensordningen (SFS 2011:186) ska vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör elevers språk- läs och skrivutveckling. Malin, Elin, Kristina och Sofie tar upp att elever som på grund av svårigheter och/eller osäkerhet inte vågar vara muntligt aktiva i helklass kan våga vara mer aktiva i den mindre gruppen och Malin ger exempel på en elev med selektiv mutism som inte pratade i



helklass men gjorde det i de mindre grupperna. Dock nämner Malin att elever i behov av särskilt stöd ändå behöver få detta, exempelvis intensivläsning eller uttalsträning, där strukturerna i kooperativt lärande kan användas beroende på elevens svårigheter. Jonna tar upp att elever med språkstörning är i behov av bildstöd, som hon menar kan vara svårt att bemöta vid kooperativt lärande, vilket Malin och Elin också tar upp men istället menar är en naturlig del av lärandet och ingår oavsett undervisningssätt. Jonna lyfter även att elever med språkstörning kan behöva längre tid för att bearbeta uppgifter vilket kan påverka samarbetet i gruppen. Elin och Malin resonerar om frånvaro som en faktor som kan påverka samarbetet, kontinuiteten och lärandet. Malin lyfter även att frånvaron kan påverka elevantalet och därmed grupsammansättningen, men menar att frånvaroproblematik påverkar även vid ordinarie undervisning. Tinja, Kristina och Elin poängterar vikten av att sätta ihop grupper som fungerar bra för alla elever. Kagan och Stenlev (2017) diskuterar grupsammansättning och att heterogena grupper är bäst för att alla elever ska utvecklas och utmanas i sin utvecklingszon.

### **6.3 Specialpedagogiska implikationer**

Enligt examensordningen (2011:186) ska speciallärare arbeta för att analysera och utveckla lärmiljöer, arbeta förebyggande och undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer och visa fördjupade förmågor till individanpassat arbetssätt för elever i behov av det. Specialläraren ska även visa kunskap om aktuell forskning och visa kunskap i relationen mellan vetenskap och beprövad erfarenhet. Kooperativt lärande har varit på frammarsch internationellt under många år och har under de senaste åren fått fäste även i Sverige. Som speciallärare är det viktigt att kritiskt undersöka hur nya trender inom pedagogik svarar mot de behov som finns i skolan, exempelvis för elever i språklig sårbarhet. Resultatet från denna studie visar att kooperativt



lärande har fördelar såsom kommunikativt arbetssätt, mindre grupper, repetitivt och förklarande språkstöd där respondenter även menar att lärarens insatser kan riktas mot de elever som är i behov av extra stöd. Dock pekar resultatet på att specifik träning kan behövas utöver det kooperativa lärandet.

### 6.3.1 Förslag på vidare forskning

Fortsättningsvis vore det intressant att undersöka hur elever i språklig sårbarhet upplever kooperativt lärande, då elevers uppfattning inte belyses i denna studie. Det vore också intressant att undersöka hur pedagoger upplever att kooperativt lärande fungerar för elever med neuropsykiatriska svårigheter, då det framkommer i denna studie att kooperativt lärande ställer krav på sociala förmågor som får betydelse för lärandet. Ett elevperspektiv vore intressant att lyfta fram även där genom observationer och/eller intervjuer. Ett annat perspektiv som också skulle kunna undersökas vidare är elever med annat modersmål än svenska och hur kooperativt lärande upplevs för och av dem. Exempelvis jämföra elever på skolor där kooperativt lärande har en framträdande roll i undervisningen med skolor som inte arbetar med kooperativt lärande. Det vore också intressant att undersöka om det finns lärare som har provat kooperativt lärande men som sedan inte velat arbeta med det för att se om det finns en kritisk syn på kooperativt lärande och vilka anledningar som ligger till grund för deras ställningstagande.



## 7 Sammanfattning

I denna studie har kvalitativ metod använts genom intervjuer av pedagoger. Sju pedagogers uppfattningar om kooperativt lärande med fokus på elever i språklig sårbarhet har belysts utifrån problemformuleringarna: Vilka fördelar ser pedagoger med kooperativt lärande i arbetet med elever i språklig sårbarhet? Vilka nackdelar ser pedagoger med kooperativt lärande i arbetet med elever i språklig sårbarhet? Resultatet visar att respondenterna ser fördelar såsom inkludering, ökad delaktighet, mer effektiv fördelning av lärarresurser, utveckling av elevers samarbetsförmåga och sociala lärande, men visar också nackdelar såsom när elever inte svarar mot samarbetsstrukturerna, inte vill arbeta eller är frånvarande från undervisningen och att läraren behöver vara närvarande så samarbetet fungerar och att eleverna lär in rätt. Resultatet visar att respondenterna ser att elever i språklig sårbarhet når fördelar via ökad delaktighet eftersom de vågar kommunicera mer i de mindre grupperna och kan ta del av gruppmedlemmarnas svar och på så sätt få ökat självförtroende. Respondenterna poängterar att strukturerna i kooperativt lärande möjliggör repetitivt stöd vilket stöttar elever i behov av språklig upprepning, där eleverna dels får höra ord och begrepp flera gånger, dels prova och upprepa dessa själva. Respondenterna tar även upp att elever i språklig sårbarhet även gynnas av modellerande stöd i form av lärandestrategier, både utifrån strukturerna men även utifrån samarbetet med kamraterna vilket gynnar alla elever. Kooperativt lärande utgår från positivt ömsesidigt beroende vilket innebär att gruppen ansvarar för att lärande sker i hela gruppen. Resultatet tyder på att elever i behov av särskilt språkstöd behöver få det utöver undervisningen inom kooperativt lärande och en respondent menar att beroende på svårighet kan strukturerna ändå användas men anpassas utifrån det eleven behöver. Svårigheter med de förmågor som kooperativt lärande kräver kan generera en exkludering av elever utifrån att det blir en obalans



mellan språkliga förutsättningar och de krav som ställs. Det innebär att svårigheter i samarbetet kan försätta elever i språklig sårbarhet i ytterligare sårbarhet då inte bara språket begränsar elevens möjlighet till delaktighet utan även förutsättningarna för samarbetet. Respondenterna tar upp att kooperativt lärande möjliggör för läraren att rikta sig mot de elever som är i behov av extra stöttning eftersom eleverna lär av varandra, samtidigt som det också lyfts fram att läraren behöver vara uppmärksam på att samarbetet fungerar och att eleverna lär in det som förväntas. Resultatet visar även på vikten av förberedelse där exempelvis bildstöd bör vara förberett till de elever som behöver det.



## 8 Referenslista

Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Solna: Liber.

Aspelin, J. (red.) (2013). *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik*. Kristianstad: Kristianstad University Press.

Bjar, L., & Liberg, C. (2010). *Barn utvecklar sitt språk* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Brinton, B., Fujiki, M. & Higbee, L. M. (1998). Participation in Cooperative Learning Activities by Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, volym 41, 1193-1206. doi:10.1044/jslhr.4105.1193

Bruce, B. (2016). *Specialpedagogik i professionellt lärarskap: synsätt och förhållningssätt*. Malmö: Gleerups.

Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A-K., & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola. Barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2 uppl. [rev.]). Stockholm: Liber.

Bråten, I., & Thurmann-Moe, A.C. (1998). Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis. I I. Bråten (Red.), *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Carlsson, R., & Nilholm, C. (2004). Demokrati och inkludering: en begreppsanalys.

*UTBILDNING & DEMOKRATI* 2004, VOL 13, NR 2, S 77–95. Örebro universitet.

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:679041/FULLTEXT01.pdf>



Dahmström, K. (2011). *Från datainsamling till rapport: att göra en statistisk undersökning* (5 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Fohlin, N., Moekerken, A., Westman, L., & Wilson, J. (2017). *Grundbok i kooperativt lärande-vägen till det samarbetande klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Garsten, C. (2004). Etnografi. I B. Gustavsson (Red.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen* (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Goodyear, V. A. (2016). *Sustained Professional Development on Cooperative Learning: Impact on Six Teachers' Practices and Students' Learning*. Masteruppsats. Birminghams universitet, Birmingham. Hämtad från <https://www.tandfonline.com.ezproxy.hkr.se/doi/abs/10.1080/02701367.2016.1263381>

Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). *Inkluderande undervisning- vad kan man lära sig om forskningen?* Specialpedagogiska skolmyndigheten.

[https://kvutis.se/wp-content/uploads/2014/05/00458\\_tillganglig.pdf](https://kvutis.se/wp-content/uploads/2014/05/00458_tillganglig.pdf)

Hajer, M., & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning: en handbok* (2. uppl.). Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Helldin, R., & Sahlin, B. (2010). *Etik i specialpedagogisk verksamhet*. Lund: Studentlitteratur.

Hennebry, M. L., & Fordyce, K. (2017). *Cooperative learning on an international masters*. Masteruppsats. Hong Kongs universitet, Hong Kong. Hämtad från <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07294360.2017.1359150>



Henry, L. A., Messer, D. J. & Nash, G. (2012). Executive functioning in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, volym 53 (1), 37-45. doi: 10.1111/j.1469-7610.2011.02430.x

Herrmann, K. J. (2013). *The impact of cooperative learning on student engagement: Results from an intervention*. *Active Learning in Higher Education*. 14 (3). 175-187. doi:10.1177/1469787413498035

Hsiung, C-M. (2012). The Effectiveness of Cooperative Learning. *Journal of Engineering Education*, volym 101 (1). 119-137. doi:[10.1002/j.2168-9830.2012.tb00044.x](https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2012.tb00044.x)

Hyltenstam, K., & Lindberg, I. (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB.

Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom. Putting it into practice*. London: SAGE publications.

Justice, L. M., Jiang, H., Logan, A. A., & Schmitt, M. B. (2017). Predictors of Language Gains Among School-Age Children With Language Impairment in the Public Schools. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, volym 60 (6), 1590-1605. doi:10.1044/2016\_JSLHR-L-16-0026

Kagan, S., & Stenlev, J. (2017). *Kooperativt lärande – samarbetsstrukturer för elevaktiv undervisning*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S., & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.





Lutz, K. (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola: möte med det som inte anses lagom*. Solna: Liber.

Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet: en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C., & Wengelin, Å. (2013). *Att ha eller sakna verktyg*. Lund: Studentlitteratur.

Nylén, U. (2005). *Att presentera kvalitativa data. Framställningsstrategier för empiriredovisning*. Malmö: Liber AB.

Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap* (4 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Salamancadeklarationen och Salamanca +10 (2006). Stockholm: Svenska Uneskorådet.

Salimah, N., Hussin, H., Hassan, J., Syamimi, N., Adnan, M., Hashim, O., & Hussin, K. (2018). *Perception of Teacher on Cooperative Learning*. Matec webbkonferens. Tekniska universitetets konferens om teknik och teknologi: Malaysia. Volym 150. Hämtad från:

[https://www.researchgate.net/publication/323362052\\_Perception\\_of\\_Teacher\\_on\\_Cooperative\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/323362052_Perception_of_Teacher_on_Cooperative_Learning)

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

SFS 2011:186. Svensk författningssamling. *Examensordning för speciallärare*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3975>



- Sverke, M. (2004). Design, urval och analys i kvantitativa undersökningar. I B. Gustavsson (Red.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen* (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Sverke, M. (2004) Kvantitativa metoder: Om konsten att mäta det man vill mäta. I B. Gustavsson (Red.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen* (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R., & Hjärne, E. (2013). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan* (4 uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Säljö, R. (2015). *Lärande - en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken - Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Elanders Gotab <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vygotskij, L. S. (1986). *Thought and language* (Kozulin, A. rev ed.). Cambridge, Mass: MIT Press
- Nilholm, C., & Wengelin, Å. (2013). *Att ha eller sakna verktyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Yamarik, S. (2007). Does Cooperative Learning Improve Student Learning Outcomes? *Journal of Economic Education*, 38 (3), 259-277. doi:10.3200/JECE.38.3.259-277



Øzerk, Z. K. (1998). Olika språkuppfattningar, begreppsteorier och ett undervisningsteoretiskt perspektiv på skolämneshinläring. I I. Bråten (Red.), *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.



## Bilaga 1 Missivbrev



Fakulteten för lärarutbildning

På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Höskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. Ansvarig för dina personuppgifter är Höskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Det självständiga arbetet motsvarar 15 högskolepoäng.

När detta har blivit godkänt publiceras det i

databasen DIVA

<https://www.hkr.se/om-hkr/organisation/laranderesurscentrum/publicering/>



Datum

## Missivbrev

Vi är två studenter som läser till speciallärare med inriktning språk, läs- och skriv via Högskolan Kristianstad. Vi läser sista terminen på utbildningen och tar examen i juni 2019. Vi skriver vårt examensarbete där vi valt att undersöka hur verksamma lärare, speciallärare och specialpedagoger upplever att kooperativt lärande fungerar som arbetssätt för elever i språklig sårbarhet. Vi undrar om du skulle vilja ställa upp på en telefonintervju och svara på några frågor för att ge oss ditt yrkeserfarna perspektiv? Intervjun kommer spelas in och användas i bearbetningen av intervjuerna och kommer raderas när uppsatsen är godkänd. Vi kommer följa de forskningsetiska principerna i följande avseenden:

- Varje deltagare kommer att tillfrågas inför materialinsamlingen och har möjlighet att avböja medverkan i studien.
- Varje deltagare har rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna och verksamheterna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Cheryl Frode

XXXXXXXXXX

Sara Pålsson

XXXXXXXXXX



xxxx@xxxx

xxxx@xxxx

Ansvarig lärare/handledare: Sofia Lindberg.

Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad:

[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

044-xxxxxxx

### **Samtyckesblankett**

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att delta i studien:

Ja

Nej

Ort:..... Datum:.....

Namn: .....

Namnförtydligande .....





## Bilaga 2 Intervjufrågor

Hur länge har du arbetat som lärare?

Vad har du för lärarutbildning?

Hur kommer det sig att du arbetar med kooperativt lärande?

Hur länge har du arbetat med kooperativt lärande?

Vad innebär kooperativt lärande enligt dig?

Hur mycket arbetar du med kooperativt lärande under en vecka?

Varför det, vad beror det på?

Hur arbetar du med kooperativt lärande?

I vilka ämnen arbetar du med kooperativt lärande och vilka ämnen väljer du att inte göra det?

Varför/varför inte?

Vad ser du för fördelar respektive nackdelar med kooperativt lärande?

Varför fördelar, varför nackdelar?

Hur anser du att kooperativt lärande fungerar i arbetet med elever i språklig sårbarhet?

Vilka är fördelarna och vilka är nackdelarna?

Hur anser du att kooperativt lärande gynnar och missgynnar elever i språklig sårbarhet?

Varför tycker du så?

Är det något du vill lägga till utifrån det vi pratat om?