



**Linnéuniversitetet**

Kalmar Växjö

Självständigt arbete II, 15 hp

# ”Då kan man säga att man har två hjärnor i stället för en”

*Lågstadielärares och elevers syn på samarbete vid berättelseskivande*



**Författare:** Martina Horst och Louise Nilsson

**Handledare:** Charlotte Hommerberg

**Examinator:** Sergej Ivanov

**Lärosäte:** Linnéuniversitetet

**Termin:** VT23

**Ämne:** Svenska

**Nivå:** Avancerad nivå



**Linnéuniversitetet**

Kalmar Växjö



## Abstrakt

Denna empiriska studie undersöker elevers och lärares upplevelser och erfarenheter av elevsamarbete i lågstadiet. Empirin består av intervjuer med 19 elever och 3 klasslärare som samlades in i samband med att eleverna ombads skriva en berättelse i par. Intervjuerna har analyserats genom en deduktiv innehållsanalys, där *kognitiva, sociala och emotionella aspekter* av samarbetet fungerade som kategorier. Resultatet av analysen tolkades därefter utifrån de övergripande begreppen stöttning och utmaning som är kopplade till den proximala utvecklingszonen. Resultatet visar att eleverna till största del uppskattar samarbete i berättelseskrivande då det gäller att stötta varandra med idéer samt att arbetet generellt upplevdes ”lättare”. Eleverna föredrog även arbetsättet eftersom det var motiverande att arbeta med olika elever i klassen och lära känna dem i ett samarbete med en uppgift. Samtidigt visade resultatet att eleverna gärna delade upp arbetet så att varje elev gjorde det den upplevde sig vara bäst på. För att lärande ska gynnas vid samarbete behöver lärare noggrant planera hur arbetet ska fördelas så att varje elev får möjlighet att öva på sina mindre starka sidor. Å andra sidan skulle det kunna ses som sunt att eleverna fördelar arbetet så att de gör det de är bäst på då det skulle kunna leda till ett bättre resultat. Genom att ta del av elevers syn får verksamma lärare ytterligare förståelse för hur samarbete kan organiseras för att stärka elevers lärande.

## Nyckelord

Samarbete, proximal utvecklingszon, utmaning, stöttning samt kognitiva, sociala, emotionella aspekter

## English title

”Then one can say that we have two brains instead of one”. Primary school teachers’ and pupils’ view on cooperation in writing a story.



## Tack

Vi vill i första hand tacka varandra för ett gott samarbete vilket resulterat i detta självständiga arbete på avancerad nivå. Därtill vill vi framföra ett stort tack till vår handledare Charlotte Hommerberg som stöttat oss genom hela arbetsprocessen. Avslutningsvis riktar vi ett stort tack till alla personer som låtit sig intervjuas och som har gjort det möjligt för oss att genomföra studien.



## Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Syfte</b> .....	<b>2</b>
<b>3</b>	<b>Bakgrund</b> .....	<b>2</b>
3.1	Samarbete.....	2
3.2	Sociokulturellt perspektiv på samarbete.....	3
<b>4</b>	<b>Tidigare forskning</b> .....	<b>4</b>
4.1	Kognitiva aspekter inom samarbete.....	4
4.2	Sociala aspekter inom samarbete.....	6
4.3	Emotionella aspekter inom samarbete.....	7
<b>5</b>	<b>Metod- och materialbeskrivning</b> .....	<b>8</b>
5.1	Urval och etiska överväganden.....	8
5.2	Datainsamlingsmetod och genomförande.....	9
5.3	Material.....	11
5.4	Analysmetod.....	12
<b>6</b>	<b>Resultat och analys</b> .....	<b>13</b>
6.1	Elevernas uppfattning av samarbetet.....	13
6.1.1	Kognitiva aspekten av samarbetet.....	13
6.1.2	Sociala aspekten av samarbetet.....	15
6.1.3	Emotionella aspekten av samarbetet.....	17
6.2	Lärarnas uppfattning av elevsamarbete.....	19
6.2.1	Kognitiva aspekten av samarbete.....	19
6.2.2	Sociala aspekten av samarbete.....	21
6.2.3	Emotionella aspekten av samarbete.....	22
<b>7</b>	<b>Diskussion</b> .....	<b>23</b>
7.1	Resultatdiskussion.....	23
7.2	Metoddiskussion.....	26
7.3	Vidare forskning.....	26
	<b>Litteratur</b> .....	<b>28</b>



## Bilagor

Bilaga 1 – Lektionsdesign

Bilaga 2 – Intervjuguide

Bilaga 3 – Brev till vårdnadshavare (*skolans namn är fingerat*)



## 1 Inledning

Inom skolan är social interaktion och lärande tillsammans oundvikligt eftersom det är ett forum där flera personer möts i samma kontext och ska samverka. Det sociokulturella perspektivet på lärande, som i stor utsträckning genomsyrar den svenska skolan, lyfter den sociala interaktionen som en viktig beståndsdel i lärandet (Säljö, 2014; Dysthe & Igland, 2003). Det har blivit en etablerad sanning att barn lär av varandra, och under lärarutbildningen har det talats mycket om hur kunskap och lärande uppnås genom att elever lär sig tillsammans med andra genom samarbete. Det finns flera studier som talar om för- och nackdelar med samarbete mellan elever (Hammar Chiriac & Granström 2012; Jaeger, 2021; Mutwarasibo, 2013). Williams (2020:17) samt Harris och Meltzer (2015) lyfter också betydelsen av samarbete och menar att stöd från andra elever kan vara lika värdefullt för eleverna som lärarens kommentarer, vilket innebär att kamraterna har stor betydelse för barns utveckling.

Denna studie handlar om elevsamarbete inom svenskämnet. I det centrala innehållet för ämnet svenska i läroplanen står det att elever ska få ägna sig åt både enskilt och gemensamt skrivande (Skolverket, 2022:225), och det är samarbete med textskapande mellan lågstadielever som är fokus för undersökningen. Samarbete mellan unga elever innebär särskilda utmaningar, som inbegriper såväl kognitiva som sociala och emotionella aspekter (Topping, 2005). Hammar Chiriac och Granström (2012:346) understryker betydelsen av pedagogiskt ledarskap och noggrann planering vid par- och grupparbeten, samtidigt som de beklagar att forskningen om unga elevers uppfattning om och upplevelse av par- och grupparbete i skolan är begränsad. Undersökningen för den här studien kan därför bidra med ytterligare förståelse av lågstadielevs och lärares upplevelse av samarbete.



## 2 Syfte

Studiens syfte är att undersöka hur lärare och elever i lågstadiet upplever samarbetet när elever skapar en gemensam text. Utifrån det övergripande syftet har följande frågeställningar formulerats:

- Hur uppfattar eleverna de kognitiva, sociala och emotionella aspekterna av samarbete när de skriver en berättelse tillsammans?
- Hur uppfattar lärare de kognitiva, sociala och emotionella aspekterna som sker i elevsamarbete?

## 3 Bakgrund

Kapitlet inleds med en presentation av begreppet *samarbete* som är centralt för undersökningens ämne (3.1). Därefter redogörs för studiens teoretiska ram som utgår från det sociokulturella perspektivet där viktiga begrepp som är aktuella för studien förklaras (3.2).

### 3.1 Samarbete

Begreppet *samarbete* innebär att två eller flera elever arbetar tillsammans mot ett gemensamt mål (Hammar Chiriac & Granström, 2012:346). I föreliggande studie innebär samarbete att eleverna ska klara en uppgift tillsammans och därmed blir beroende av varandra. Processen påverkas därmed av samarbetet, varav det är av vikt att de medverkande eleverna drar nytta av processen på ett eller flera sätt. Topping (2005:631) menar att samarbetet leder till förvärv av både kunskap och skicklighet då eleverna aktivt ger hjälp och stöttning till varandra. Det gäller elever som befinner sig både på lika och olika kunskapsnivåer (Topping, 2005:637). Samarbete sätter även den kommunikativa förmågan på prov för båda parter, och inom detta ryms att lyssna, förklara, spekulera och ställa hypoteser vilket de samarbetande kan vara förebilder inom.





## 3.2 Sociokulturellt perspektiv på samarbete

Det sociokulturella perspektivet innebär att se på social samverkan som utgångspunkten för lärande och utveckling (Dysthe & Igland, 2003:75). Eftersom den aktuella studien fokuserar på samarbetet med att skriva en berättelse tillsammans där kommunikativa interaktioner är en väsentlig del är det logiskt att knyta an till den sociokulturella teorin. Teorin kommer för studien att användas både på hur interaktionen mellan eleverna förs samt vilken roll läraren har i de situationerna. Några viktiga och aktuella begrepp från perspektivet är bland annat *den proximala utvecklingszonen* och *scaffolding*. Ashman och Gillies (2003:11) förklarar den proximala utvecklingszonen som att elever med hjälp av vuxna eller jämnåriga med högre kompetens kan klara av uppgifter som de inte hade gjort på egen hand. Zonen förflyttas även i takt med att elevens kunskapsnivå ökar vilket innebär att det ständigt krävs nya och utmanande uppgifter. Inom den proximala utvecklingszonen kan därmed den vuxna eller mer kompetenta stötta den som behöver det. *Scaffolding*, som är det sociokulturella perspektivets översättning på stöttning eller stödstrukturer är det andra centrala begreppet där översättningen *stöttning* kommer användas genom studien. Det är genom stöttning och olika stödstrukturer som eleverna får de redskap som krävs för att hantera nya utmaningar som slutligen leder till att de kan utföra dem på egen hand. I denna studie blir den proximala utvecklingszonen och stöttning de mer övergripande begreppen, i vilket mindre beståndsdelar tillhör. Eftersom det sociokulturella perspektivet är stort och innefattar många olika begrepp har vi valt att begränsa oss till de två ovannämnda begreppen.

De mindre beståndsdelarna är tre viktiga begrepp som får gestalta en kategorisering av perspektivet. I Boyle och Charles studie (2011) används det sociokulturella perspektivet som teoretisk ram där blickfånget främst hamnar på *kognitiva aspekter* inom samarbete. Boyle och Charles (2011) använde avgränsningen för att analysera elevers samarbete och hur det påverkade slutprodukten av en text. Topping (2005:635) lyfter förutom kognitiva aspekter även *sociala* och *emotionella aspekter* inom samarbete eftersom dessa kan utveckla



överförbara kommunikationsmässiga och sociala färdigheter samt emotionella funktioner som hur man känner inför sig själv och andra. Eftersom denna studie fokuserar på yngre elever som går i lågstadiet är det viktigt att se till den emotionella aspekten då lärare har som pedagogiskt ansvar att se till elevernas välbefinnande. I skolan ska eleverna utvecklas på många plan, både kognitivt och socialt, men även få möjlighet att känna sig trygga och må bra varför de emotionella förmågorna bör uppmärksammas. I föreliggande studie är det lärares och elevers uppfattning av samarbete sett till de tre aspekterna som fokuseras och inte den skrivna textprodukten. De tre aspekterna går in i varandra, exempelvis påverkar det emotionella hur det sociala uttrycks som i sin tur kan bidra till de kognitiva processernas utveckling. Trots att aspekterna går in i varandra särskiljer vi i denna studie de mest uppenbara gränserna, där de kognitiva aspekterna exempelvis kan handla om elevers kunskaper kring textens uppbyggnad, form, innehåll och idéer. Den sociala aspekten avser faktorer som handlar om interaktion och kommunikation: tala, lyssna, förhandla (Topping, 2005). Under emotionella aspekter är de element där elever uttrycker olika känslor som glädje, frustration, trygghet, inspiration och motivation. Inom dessa tre aspekter kan eleverna stötta varandra på olika sätt, vilket kan bidra till att eleverna närmar sig ett lärande inom den proximala utvecklingszonen.

## 4 Tidigare forskning

I det här kapitlet lyfts tidigare forskning fram kopplat till samarbete och textskapande i skolan. Först lyfts de kognitiva aspekterna (4.1), därefter de sociala (4.2) och till sist de emotionella (4.3).

### 4.1 Kognitiva aspekter inom samarbete

De kognitiva aspekterna av samarbete inom textskapande kan vara av olika art. Hiromori (2021:68) menar i enlighet med Fernández och Blum (2013:367) att interaktionen som sker i ett samarbete gör att en skrivaktivitet leder till bättre grammatisk struktur i texten och att innehållet blir mer varierat och får en högre kvalitet. Boyle och Charles (2011:14, 16) menar att interaktionen



underlättar kognitiva utmaningar som uppstår i samarbete. Utmaningar kan innebära förmågan att omvandla det tänkta till det skrivna och att bidra med fler idéer, samt skrivandet i sig och tillgången till ett bra arbetsminne som krävs i skrivprocessen (Boyle & Charles, 2011:10, 16; Hiromori, 2021:68; Jaeger, 2021). I en studie av Mutwarasibo (2013) ville forskaren undersöka hur elever i sena tonåren agerade och förstod samarbetet vid samskrivande, samt hur deras lärande påverkades av samarbetet. Flera elever menade att de kände sig hindrade i själva textskapandet om de fick samarbeta med elever som hade en lägre förmåga att skriva än de själva (Mutwarasibo, 2013:19). Detta finner även Boyle och Charles (2011:10) i sin studie med elever i sexårsåldern som handlar om kamratinteraktioner vid berättelseskivande. Forskarna förklarar hur det i dessa fall ligger press på att eleverna ensamma ska komma på vad som ska skrivas och hur texten ska struktureras. Om textskapandet i stället diskuteras och eleverna delar på bördan kan den kognitiva belastningen minska, vilket underlättar skrivandet (a.a.).

I samarbeten där elever lär känna varandra och skapar en relation får både den mer- och mindre kompetenta ökad medvetenhet om sitt lärande genom interaktionen (Topping, 2005:638). Så småningom lär eleverna sig på vilket sätt de kan arbeta mest effektivt och vilka strategier de behöver använda i olika kontexter. Jaeger (2021:181) menar även att konflikter är ett vanligt inslag vid samarbete. De bör dock ses som något positivt eftersom konflikter kan bringa fram undersökande och i längden omprövning av egna och andras tankar (a.a.). Det kan i sin tur leda till ett kritiskt tänkande eftersom elever som arbetar i par eller grupp i högre grad möter olika synpunkter och lärostilar (Storch, 1999).

Inom den kognitiva aspekten är det viktigt för lärare att ha förståelse för elevernas kunskapsnivå samt ge eleverna chansen att praktisera olika delar av samarbetet (Hammar, Chiriac & Granström, 2012:353). De menar att läraren behöver skapa tillfällen där eleverna får öva på att tala, lyssna, och kunna förmedla kunskaper och tankar till varandra (a.a.). Ashman och Gillies (2003:23) framhåller även att läraren behöver vara tydlig om vilka mål och utmaningar eleverna kommer att ställas inför med syfte att ge rätt förutsättningar att klara



av de uppgifter som tillhandahålls. Topping (2005:632) påtalar även att det inte automatiskt blir ett lyckat samarbete när läraren parar ihop elever utan läraren behöver tydliggöra alla roller i samarbetet.

## 4.2 Sociala aspekter inom samarbete

I en situation som kräver samarbete är den sociala förmågan en aktiv komponent, exempelvis när elever ska skriva en gemensam text då deltagarna behöver enas om texten (Jaeger, 2021:180; Mutwarasibo, 2013). För yngre elever kan det innebära en prövning då de måste gå från eget skrivande där de får sin vilja fram till att nu börja förhandla (a.a.).

Forskning visar att den sociala förmågan är viktig att uppmärksamma trots att den inte alltid är synlig eller är det som primärt studeras när elever ska skriva en gemensam text (Boyle & Charles, 2011; Jaeger, 2021; Mutwarasibo, 2013; Topping, 2005). Jaeger (2021) nämner exempelvis att den sociala förmågan är gynnsam för gruppsammanhållningen, och Topping (2005:637, 643) beskriver hur samarbete där träning av förmågor som att lyssna, ifrågasätta och stötta kan bidra till personlig utveckling och vidare till ett klimat som kännetecknas av en sammanhållen gemenskap. I Hammar Chiriac och Granströms studie (2012:351) berättar mellanstadieelever att samarbetet inte fungerar när gruppmedlemmarna inte fattar tycke för varandra eller är för olika sett till intressen och kompetens. Det är av vikt att de kan relatera till minst en annan medlem i gruppen (a.a.).

Vissa författare av de granskade publikationerna framhäver också att det krävs en insats från lärarens sida för ett effektivt samarbete (Lee, Ng & Jacobs, 1997; Ashman & Gillies, 2003; Boyle & Charles, 2011:16). Sett till den sociala aspekten behöver lärarna strukturera aktiviteter noggrant och ge stöttning till sina elever för att de ska kunna arbeta respektfullt och produktivt eftersom små barn sannolikt har färre av de grundläggande sociala kompetenser som behövs vid samarbete (Ashman & Gillies, 2003:23). Vidare poängterar Boyle och Charles (2011:11) att läraren behöver vara uppmärksam på dynamiken i skrivgrupper så eleverna inte blir över- eller underlägsna varandra. Det är även lärarens uppgift att skapa en atmosfär som uppmuntrar till



samarbete och interaktioner mellan elever (a.a.), så att elever rent fysiskt kan komma tillräckligt nära varandra och på så sätt kunna ha ögonkontakt och höra varandra (Hammar Chiriac och Granström, 2012:352). Om inte läraren är aktiv och uppmärksam på gruppindelning utan låter eleverna bestämma själva finns det risk för splittring inom elevgruppen (a.a.). Eleverna behöver även veta att de ska fokusera på samarbete innan de sätter igång med arbetet (Hammar Chiriac och Granström, 2012:351).

## 4.3 Emotionella aspekter inom samarbete

Ett sätt att se på samarbete är att uppmärksamma emotionella aspekter som skapas i samspelet med en eller flera andra elever. Fernández och Blum (2013:370) konstaterar att eleverna i deras studie såg på samarbetet vid textskapandet som något avslappnande och något som var bra för muntliga övningar, men att de inte tydligt kunde säga att de lärde sig något från det. Flera av eleverna upplevde ändå att det var roligare än att arbeta själv samt att det uppstod en kreativ energi av att arbeta i par eller grupper där de såg vinsten i att olika synpunkter ventilerades (Fernández & Blum, 2013:370). Samtidigt som den mer kompetenta eleven kan bidra med entusiasm, kompetens och visa framgång så kan den med mindre kompetens nå självförtroende och tillsammans får eleverna en känsla av lojalitet och ansvarskänsla gentemot varandra, vilket håller motivationen för uppgiften levande (Topping, 2005:637). Om elever i pararbetet upplever en förtroendefull relation utan någon stark auktoritetsposition, finns en stor chans att dessa vågar vara självutlämnande gällande okunnighet och missuppfattningar, vilket kan leda till att paret korrigerar och förbättrar uppgiften (a.a.).

I en annan studie presenterar Hiromori (2021:61) resultat som visar att elever som arbetade i par upplevde en högre känsla av tillfredsställelse med uppgiften än de som arbetade enskilt. Eleverna hade dessutom en bättre attityd till den presenterade uppgiften. I långa loppet kan samarbete som arbetssätt även leda till attitydförändringar gällande skola, lärare, klasskamrater och även till den egna personen (Topping, 2005:637). Däremot krävs det en noggrann planering från läraren eftersom "(...) elever som deltar mindre har lägre



inlärningsvinster samt har svårigheter med sitt välbefinnande" (Hammar Chiriac & Granström 2012:354). Dessutom bör uppgiften väcka nyfikenhet eftersom en intressant uppgift verkar ha en positiv inverkan på elevernas motivation till att vilja arbeta och göra sitt bästa (a.a.).

## 5 Metod- och materialbeskrivning

I det här kapitlet presenteras de metodval som ligger till grund för studiens uppbyggnad. Under avsnitt 5.1 beskrivs studiens urval och etiska överväganden. Därefter avhandlas datainsamlingsmetoden och genomförandet (5.2) och sedan vilket material som har använts i studien (5.3). Slutligen redovisas vilken analysmetod som användes på studiens insamlade empiri (5.4).

### 5.1 Urval och etiska överväganden

Skolan är en kooperativ skola då en av lärarna har gått en utbildning inom det kooperativa arbetssättet. Denna lärare förväntas förmedla metoden till resten av kollegiet. Det kooperativa lärandet är inte i fokus för studien men eftersom den visar på tydlig koppling mellan skola och samarbete lyfter vi upp att den aktuella skolan vi besökte uppger sig för att arbeta utifrån metoden. Skolan och de tre skolklasserna som medverkar i studien valdes utifrån bekvämlighetsurval (Denscombe, 2017:71), vilket innebär att vi sedan tidigare har varit i kontakt med dem. Vi hade alltså en etablerad relation till eleverna och lärarna i de tre klasserna när undersökningen gjordes.

Lärarna i studien har alla fått fingerade namn. Den ena läraren som kallas Alfa arbetar för nuläget i en årskurs 2 och tog lärarexamen 2019. I de tre år som Alfa har varit verksam lärare har två av åren varit på den aktuella skolan. De två andra lärarna som arbetar i årskurs 3 benämns som Beta och Omega. Omega har varit utbildad lärare i tio år där de senaste fem har varit på den aktuella skolan. Beta har arbetat som lärare i 23 år varav de senaste nio åren har varit på den aktuella skolan. Eleverna som deltagit i studien går i årskurs 2 och 3 och har alla fått fingerade namn. Sammanlagt intervjuades 19 elever: 8 pojkar och 11 flickor.



De tre aktuella lärarna för studien informerades utifrån Vetenskapsrådets (2017) principer för god forskningssed både skriftligt och muntligt. Eleverna i skolklasserna där studien genomfördes har fått ge samtycke, enligt *samtyckeskravet*. På grund av undersökningsdeltagarnas ålder innebar det i detta fall att vårdnadshavare har fått ett informationsbrev angående studiens genomförande och innehåll, följt av en godkännande underskrift (se Bilaga 3). Undersökningsdeltagarna fick under datainsamlingsmomentet, alltså under intervjun, även ytterligare information om att undersökningen är frivillig och närhelst kunde avbrytas. Forskarna garanterade att uppgifter från identifierbara personer kommer att antecknas och lagras och sedan anonymiseras enligt *konfidentialitetskravet*, vilket både lärare och elever för undersökningen fick information om. Det fjärde och sista kravet, *nyttjandekravet*, innebär att all data som samlas in från deltagarna endast får användas i denna studie. Både lärare och elever som tillfrågades att genomföra en intervju informerades om att deras intervjusvar skulle spelas in via forskarnas mobiltelefoner men att det insamlade materialet endast skulle användas i det aktuella forskningssyftet (jfr. Vetenskapsrådet, 2017).

## 5.2 Datainsamlingsmetod och genomförande

Undersökningen innefattade en lektion i ämnet svenska som upprättades i de tre lågstadielklasserna där eleverna, uppdelade i par, fick skriva en gemensam berättelse. Eftersom vår studie fokuserar på elevers uppfattning, och inte utveckling inom ett specifikt område, är lektionen utformad på samma sätt för både årskurs 2 och 3. Klasslärarna utformade indelningen av paren eftersom vi skulle komma att intervjua dem om hur de tänkte vid parindelningen. För att ge en kort beskrivning av lektionen fick eleverna, efter en genomgång, ut tre papper: ett hinderschema, starten på berättelsen och ett tomt linjerat papper där de skulle skriva fortsättningen av berättelsen. Ett hinderschema är en stödstruktur där eleverna kortfattat kan anteckna vad berättelsens olika delar ska innehålla (se Bilaga 1). Därefter fick eleverna skriva stödord eller meningar i hinderschemat och sedan påbörja texten tills det var fem minuter kvar på



lektionen varav en kort återsamling hölls (se Bilaga 1 för en utförligare beskrivning). Efter lektionen valdes några av eleverna ut för en intervju med syfte att upptäcka deras uppfattning om hela processen, vilket bland annat innebar den kommunikation och produktion av text som uppstår när de arbetar i par. Urvalet av eleverna som skulle intervjuas baserades i första hand på vilka som givit samtycke och därefter på hur vi upplevde att paren samarbetade. Eftersom vi ville höra olika elevperspektiv valdes både elever som såg ut att ha ett bra samarbete, vilket vi kallar ett arbete i balans: pratade aktivt, satt nära, såg varandra i ögonen, samt elever som såg ut att ha obalans i samarbetet: en av eleverna gjorde mer av uppgiften själv än tillsammans med arbetskamraten. Lektionen blev således elevernas referenspunkt för att tala om samarbete, där de kunde jämföra och se kontraster till hur de brukar uppleva arbete tillsammans med andra. Lärarna som valdes ut för intervju var klasslärare för de tre skolklasser där lektionen genomfördes eftersom det var de som skapade parindelningarna.

Elevintervjuerna genomfördes enskilt mellan en av forskarna och en informant för att deltagarna inte skulle bli påverkade av varandras svar. Vid lärarintervjuerna deltog däremot båda forskarna när varje lärare individuellt intervjuades. För att kunna svara på forskningsfrågorna om hur eleverna och lärarna uppfattade samarbete vid skrivande av en berättelse konstruerades intervjuguiden utifrån vår tolkning av kognitiva, sociala och emotionella aspekter (se Bilaga 2). Intervjuerna var semistrukturerade där chans till följdfrågor var möjligt även om det fortfarande fanns en rad bestämda frågor (Denscombe, 2018:269). Genom att även intervju klasslärarna om elevsamarbete bidrog det till att få en bredare förståelse för arbetssättet, samt viktiga aspekter inför planerandet av det.

Deltagarna var som tidigare nämnt bekanta sedan innan, vilket O'Reilly och Dogra (2017) påpekar är en fördel när insamlingsmetoden innebär intervju med barn. Upplägget för intervju kan göra att barn känner sig oroliga och ängsliga, men om forskaren har en relation till informanten som är i ung ålder kan det underlätta och göra deltagaren mer bekväm med att svara på frågorna. För att eleverna skulle känna sig mer bekväma lät vi dem exempelvis bestämma





vilken stol de ville sitta på i intervjurummet, vi försökte ställa avslappnande frågor om hur de haft det i skolan innan, försökte att inte titta för intensivt på eleven samt prata på ett avväpnande och lättsamt sätt. O'Reilly och Dogra (2017) nämner också hur elevers tidigare erfarenheter av intervjuer där de har känt att deras insats inte har värderats kan påverka så att de blir mer motvilliga att föra sin talan. På grund av detta berättade vi att eleven var till stor hjälp och att vi var tacksamma att den ställde upp. Lärarna intervjuades i klassrummen de undervisar i och uppmanades att svara så ärligt de kunde, varav vi försäkrade dem om att deras svar var anonyma.

## 5.3 Material

Material för studien är kvalitativa data från intervjuer både med elever angående deras uppfattning om samarbete vid parskrivning och med klasslärarna om deras tankar kring elevsamarbete. Intervjuerna bastranskriberades manuellt, vilket är en enkel form av transkribering där fokus lades på innehållet i intervjun och inte på pauser och läten (Norrby, 2014). Transkriptionen blev således från talspråk till skriftspråk där vi lade till skiljetecken som inte gick att utläsa från ljud och ändrade vissa ord till korrekt stavning så länge det inte påverkade innehållet. Materialet från eleverna består således av 19 intervjuer som varade 7–15 minuter samt 3 lärarintervjuer som varade i cirka 20 minuter. I tabell 1 presenteras de elever och lärare som ingick i studien.

*Tabell 1 – Studiens lärare och elever*

Lärare Alfa (åk 2)	Lärare Beta (åk 3)	Lärare Omega (åk 3)
Alex	Bibbi	Ottilia
Annika	Bosse	Omar
August	Bonnie	Olle
Amalia	Blenda	Oskar
Amir	Britta	
Alice	Beata	
Albin	Bella	
	Beatrice	



## 5.4 Analysmetod

Efter transkribering analyserades intervjuerna med hjälp av en innehållsanalys, vilket innebär att data presenteras i ord och teman och möjliggör en viss tolkning av resultaten (Bengtsson, 2016:10). Innehållsanalysen hade både en deduktiv och induktiv ansats. I första steget tolkades data deduktivt då intervju svaren analyserades och svaren sattes in under kategorierna *kognitiva, sociala* och *emotionella aspekter*. Det deduktiva tillvägagångssättet startar alltså med förutbestämda koder eller kategorier som kan härledas från forskning, en teori eller litteratur (Cho & Lee, 2014:4). Nästa steg, som genomfördes med en induktiv ansats, syftade till att upptäcka vilka meningsfulla underkategorier som framträdde i materialet och som bidrog till att svara på forskningsfrågorna (Bengtsson, 2016:10; Cho & Lee, 2014:4). Underkategori till den kognitiva aspekten diskuterades fram där elevernas svar återkom till hur den kognitiva bördan sett till idéer och textproduktion delades mellan eleverna i paret. Detta framkom även i lärarnas intervju svar. Inom den sociala aspekten av samarbetet talade eleverna dels om vilken påverkan det blir i arbetet beroende av vem som är ens samarbetspartner, dels om vilket ansvarstagande de två parterna hade i arbetet. Eleverna upplevde att ansvarstagandet kunde vara att de genom förhandling och kommunikation kom framåt med uppgiften, vilket tolkas som att det rådde balans i samarbetet. I andra fall kunde elever uppleva att en av eleverna gjorde det mesta i arbetet vilket i stället tolkas som att det var obalans i samarbetet. Lärarnas svar angående samarbete liknade elevernas, men de diskuterade mer generellt vilken inverkan samarbetspartnern hade och hur det påverkade vid par- och gruppindelningar. Slutligen analyserades intervju svaren kopplade till den emotionella aspekten varav underkategorierna blev en hierarkisk indelning som går från det generella till det specifika. Eleverna talade delvis om vilken känsla de generellt hade inför samarbete som arbetsmetod, dels om känslor kopplat till samarbetspartnern, och slutligen uttryckte känslor angående prestation. Känslorna eleverna uttryckte handlade exempelvis om positiv och negativ känsla, frustration och trygghet. Kopplat till den emotionella aspekten nämnde lärarna hur de kunde anpassa par- och



gruppindelning baserat på elevers mående och hur olika parkonstellationer kunde frambringa olika känslor.

## 6 Resultat och analys

I 6.1 presenteras de resultat som är knutna till första frågeställningen om elevernas uppfattning av samarbete. Resultat som svarar på andra frågeställningen om lärarnas uppfattning presenteras i 6.2.

### 6.1 Elevernas uppfattning av samarbetet

Underrubrikerna i följande avsnitt är indelade i den kognitiva (6.1.1), den sociala (6.1.2) och den emotionella aspekten (6.1.3).

#### 6.1.1 Kognitiva aspekten av samarbetet

Elevernas uppfattningar och tankar angående den kognitiva bördan som innefattar idéer och textproduktion, kopplas till den kognitiva aspekten. Eftersom idéer och textproduktion är nära knutna till varandra är det inte möjligt att särskilja dem som två olika underkategorier. I stället är det först fokus på elevers uppfattningar om vad som sker när den kognitiva bördan delas och därefter exempel som visar när den inte delades.

Elevernas svar hade en stor tyngdpunkt vid idéer och de menade att idéerna som båda parterna delgav i samarbetet bidrog till att nya skapades, vilket gjorde att det upplevdes enklare att komma på idéer. Många av de elever som upplevde ett bra samarbete nämnde hur det funnits en balans i hur båda elever kunde bidra med att tillföra idéer och dela på ansvaret för uppgiften. Ofta handlade det om att sätta ihop varandras idéer till en idé, samt att stötta arbetsminnet för den som skrev och skulle minnas meningarna som skulle skrivas. Eleverna påpekade också den lättnad som uppstod med att dela på den kognitiva bördan som initialt tillkom i början på lektionen när en fortsättning på den givna starten av berättelsen skulle konstrueras. Nedan följer citat från några av eleverna som visar på den delade kognitiva bördan:

*Amir: Om man är två då är det mycket mer att, om vi säger att du och jag jobbar, då är det enklare att komma på något tillsammans. (...) jag*



*hade nog aldrig kommit på att det skulle vara en tidsrök och vi kom till en annan dimension.*

**August:** *för att då fick man liksom dubbel-idéer så att man kunde... ja, göra om berättelsen så som båda ville ha det.*

**Omar:** *då kan man säga att man har två hjärnor i stället för en. Så man tänker extra mycket, så man får hjälp av den andra.*

**Britta:** *det känns väldigt bra så man inte behöver komma på allt.*

**Alice:** *Och jag skrev och då glömde jag bort och då hjälpte han mig med vad vi skulle skriva. Så här, så här, så här...*

Förutom att samarbetet bidrog till idéskapande beskrev även elever att produktionen av text, såsom att skapa meningar och stavning av ord, underlättades av att två personer hjälptes åt, vilket kan tolkas som att eleverna stöttade varandra. Efter diskussioner kunde eleverna enas i en korrekt stavning eller meningsbyggnad, vilket höjde kvaliteten på texten.

**Alexander:** *Ja lite för att vi tänkte liksom, öppnas, stavas med två p eller inte...*

Det framkom även att vissa elever upplevde att de skrev långsamt och därför fördelade skrivandet till den eleven som verkade skriva snabbast. Det möjliggjorde att skriva mer samt hinna så mycket som möjligt av uppgiften innan lektionens slut.

**Ottilia:** *det är bara att jag är lite snabbare på att skriva än han så skrev lite mer.*

De som var starka i skrivande tog sig an den uppgiften medan de som var bra på att komma på idéer tog det ansvaret. Att fördela arbetet för att göra det man känner sig bäst i skulle kunna ses som att man undviker att göra det man anser sig svagare i. Å andra sidan fanns ingen instruktion från läraren att eleverna skulle utmana sig i de delar de tycker är svårare. Vid fördelning av olika delar



i uppgiften verkar dock ingen stöttning skett. Det fanns även elever som uttryckte situationer där den kognitiva bördan inte delades. I vissa situationer kunde det handla om att samarbetspartnern var för fokuserad på sin idé vilket hindrade andra idéer som kunde leda till text. I andra situationer hamnade svaret endast på en av eleverna att driva uppgiften framåt.

**Beatrice:** *Jag hade kanske skrivit lite mer och lite... jag hade nog inte skrivit så mycket om zombies... Jag hade fått lite enklare att få idéer om jag var själv.*

**Bonnie:** *(namn på partner) gjorde till exempel ingenting, jag fick ju skriva. Men om man skulle vara med någon annan, typ någon annan kompis så skulle de också skriva lite mer än vad jag gjorde.*

I de fall som stöttning uteblivit handlade det om vilken partner eleverna hade parats ihop med och hur det möjliggjort ett samarbete i balans eller obalans sett till vilket ansvar varje elev tagit för uppgiften.

## 6.1.2 Sociala aspekten av samarbetet

Underkategorier till sociala aspekter som uppstod vid analys av elevernas uppfattning handlar dels om ansvarstagandet mellan deltagarna, dels vilken inverkan samarbetspartnern har på pararbetet. Ansvarstagandet som eleverna uppmärksammade kunde antingen tolkas vara i balans eller obalans i det samarbete de hade. De svar vi kopplar till ett balanserat samarbete handlar exempelvis om hur de kommer överens om vem som ska skriva och vilken idé de ska välja, vilket visar att de hade en sorts förhandling i syfte att komma framåt i arbetet.

**Blenda:** *För att jag tänkte inte direkt hotbrev utan tänkte typ mer mystiskt brev liksom för det tänkte jag säga innan Bella sa hotbrev, men sedan så tyckte jag att hotbrev var bättre.*

**Bella:** *Asså båda ville skriva så då tänkte vi att vi kunde köra två meningar var för en mening var så lite.*



Det finns även exempel från Beata som beskrev hur hon gärna ville undvika att skriva, och i överenskommelse med sin partner inte behövde göra det. Även om exemplet från Beata inte visar på delad börda visar det ändå ett delat ansvar och förhandling kring arbetet med sin partner. Detta skulle kunna ses som stöttning i ett socialt sammanhang, där elever är förebilder för varandra och stöttar varandra i ett gott samarbete. Det är inte alltid balans i samarbeten, men många elever var tydliga med att de som samarbetar åtminstone måste sträva efter att ta lika stort ansvar. Omar beskriver exempelvis att det är viktigt att lyssna på andras förslag och därefter diskutera och komma överens om hur arbetet ska fortgå. Flertalet elever beskriver en liknande tanke om att det är viktigt att lyssna på varandra och att inte bara en ska bestämma utan att de i samarbetet ska hjälpas åt och därmed dela på ansvaret. Under intervjuerna beskrev även eleverna situationer där ansvarstagandet i samarbetet i stället var i obalans. Vid de tillfällena kunde det handla om att den ena skrev mer (utan överenskommelse), att kommunikationen brustit eller att den ena blev mer dominant.

**Beatrice:** *Först så ville han absolut inte skriva eftersom att det inte var dator och då så skrev jag den här (pekar på hinderschemat) Och sedan så ville han inte ens skriva utan han bara skrev den här (pekar på en ruta i hinderschemat) och sedan så ville han inte skriva mer, så fick jag skriva. (...) Han ville mer ha sina idéer.*

Citatet från Beatrice visar på den obalans och konflikt som kan uppstå under samarbete sett till vilket ansvar de tar både med att skriva och förhandla fram idéer. Liknande fanns det i andra fall där Bonnie förklarar att hon gjorde mer i det samarbete hon hade både om idéer och textskrivandet. Däremot säger Bonnie att det inte var något problem för henne att ha den större belastningen men kommenterar ändå att det skulle nog kännas lite bättre om hennes partner deltog mer.

Vissa av eleverna beskriver även hur den sociala aspekten sett till ens partner i ett samarbete kan påverka arbetet. Bella och Beata förklarar



exempelvis att somliga i klassen som inte hjälper till så mycket eller blir mer dominanta, medan Oskar och Omar mer går in på att kommunikationen kan bli ett störande moment. Med störande menar de att det delvis kan handla om att diskussionen kan ta för mycket tid från produktionen: att skriva ner texten, eller att ens partner avbryter den andra innan den fått pratat färdigt. Olle förklarar ytterligare och visar hur det sociala kan vara ett hinder för det kognitiva, alltså hur arbetet kan påverkas beroende på vem som blir ihopparad med vem.

**Olle:** *om man är med någon som man inte är så bra kompis så kan det vara svårt att hitta på något att skriva.*

Under analys av elevernas svar kopplat till sociala aspekter var ansvarstagandet i samarbetet mest framträdande. Som påtalats under föregående avsnitt var eleverna benägna att dela upp uppgifterna baserat på vad de var mest kunniga i. I och med det kan utebliven stöttning bidragit till en utmaning för de elever som fick göra mer i arbetet och därmed tagit sig an uppgifter som är mer utmanande för dem.

### **6.1.3 Emotionella aspekten av samarbetet**

Det emotionella berör känslor och i analysen av intervjuerna uppkom blandade känslouttryck vilket gör att en indelning i underkategorier riskerar att bli spretig. I stället hittades mönster inom delar där eleverna uttryckte sina känslor, vilka handlade om det generella tyckandet av samarbete som arbetsmetod, samarbetspartner och den egna prestationen.

Ur ett generellt perspektiv angående samarbete går det att urskilja att de allra flesta elever hade en positiv känsla när de fick frågan om hur de upplevde den genomförda uppgiften. Alex svar får representera det svar som ofta kunde ses i intervjuerna när eleverna tillfrågades om hur de brukar känna när ordinarie lärare säger att eleverna ska arbeta i par eller grupp:

**Alex:** *jag skulle säga att det blir roligt. Ja, det är kul att samarbete.*

Det finns flera anledningar till att eleverna känner positivt inför par- och



grupparbeten. Eleverna berättar att de får möjlighet att lära känna sina kamrater bättre, det känns skönt att klara av uppgiften snabbare och att de inte behöver arbeta helt ensamma. En tolkning av svaren som eleverna ger är att de kan bidra med stöttning till varandra under arbetets gång vilket i sin tur leder till en tryggare känsla där de kan bli motiverade och våga utveckla sina tankar i områden de inte annars är bekväma med. Beroende på vilken stöttning som eleverna får kan det leda till utmaning i sitt lärande som innebär att eleverna rör sig inom den proximala utvecklingszonen.

En majoritet av svaren visade därmed att eleverna hade en positiv inställning till samarbete som arbetsmetod men kort därefter kunde vissa elever yttra att det till viss del beror på vem som blir ens partner. Beroende på vem kunde känslorna se olika ut. Det kunde dels handla om frustration över att ens partner var ovillig att lyssna på ens idéer och avbryta en under samtal, dels glädje inför arbetet eftersom den tilldelade personen var omtyckt.

**Beata:** *Åh nej, hoppas inte det blir typ, asså så här, det finns ju några i klassen som inte hjälper till så himla mycket. (...) Så här att jag och Britta känner varandra lite så, så det var roligt att jag fick jobba med henne.*

**Bosse:** *liksom man tänker i huvudet om man får jobba med de jag vill eller inte får göra det... det beror på vem jag får, helst kompis.*

**Britta:** *det är lite tråkigt om man inte får komma på något.*

Om elever inte känner glädje för sin tilldelade partner finns risken att motivationen för arbetet minskar vilket kan leda till att den egna prestationen inte blir lika bra som den brukar. I de fallen kan lärande utebli vilket försvårar för elever att röra sig inom den proximala utvecklingszonen.

Den sista underkategorin som handlar om elevernas känslor om den egna prestationen kunde ta sig uttryck i känslan av press på den enskilda individen då ansvaret föll på en själv när partnern tog en tillbakalutad roll. I andra fall kunde det handla om elevens osäkerhet och hur den kunde bidra sett till kompetens eller vilken trygghet eleven hade med andra.





**Bella:** *Ja, om en bara kollar på mig...det blir lite press då...*

**Annika:** *det beror på uppgiften för att det ibland, ibland brukar det bli så att jag är dålig på vissa uppgifter så att då brukar det bli så här åh nej hur ska jag tänka då?*

**Ottilia:** *det är svårt att prata med människor som jag inte pratar med ganska mycket.*

Beroende på vem som blev ens partner kunde eleverna känna en viss grad av motivation till uppgiften och det arbete som krävs i samarbete. När det handlar om yngre elever är det av vikt att visa förståelse kring elevernas känslor och upplevelser i skolan, då det kan vara en bidragande faktor till att känna motivation, att trivas och känna trygghet samt en livslång lust att lära.

## 6.2 Lärarnas uppfattning av elevsamarbete

Underrubrikerna i följande avsnitt är indelade i den kognitiva (6.2.1), den sociala (6.2.2) och den emotionella aspekten (6.2.3).

### 6.2.1 Kognitiva aspekten av samarbete

Den kognitiva aspekten som lärarna uppmärksammar vid elevsamarbete handlar dels om den stöttning eleverna förser varandra med angående idéer och textproduktion, dels vilken roll det spelar vid parindelning. Samtliga lärare är överens om att elever i samarbete får ett större utbud av idéer och på så sätt får en rikare text med mer utfyllnad av beskrivande ord. Både Beta och Omega förklarar att elever i samtalet med varandra får arbetet att fortgå och lägger till detaljer om exempelvis miljön eller karaktärerna. Dessutom menar de att kamratstöttningen som uppstår är fördelaktig då det gör eleverna mer självständiga från lärares stöttning, där kunskapsinhämtningen kan ske från elever och inte endast från läraren. En stöttning och kunskapsutveckling som Beta menar kan föras vidare från elevsamarbete till självständiga arbeten.

**Beta:** *man lär av varandra, man hjälper varandra. Oavsett hur mycket jag som lärare står framme vid tavlan och tjatar eller försöker, det*



*kanske fastnar till 33% men resterande 67% kommer av eget intresse och säkerligen är kompisens kunskap mer värd än lärarens kunskap. (...) sen kanske man kan ta med sig den kunskapen in i eget skrivande.*

När lärarna talar om stöttning beskriver de hur stöttningen eleverna inledningsvis får kommer från läraren, därefter från kamraterna, vilket slutligen kan leda till en självständighet med minskad stöttning. Detta visar att lärarna, utan att använda begreppet, syftar till att eleverna ska röra sig i den proximala utvecklingszonen för ett optimalt lärande. En tolkning är således att lärarna ser att den stöttning som elever kan ge till varandra inte är att förkasta. Det är snarare en situation som innebär att lärarna får mer tid till att stötta fler elever, vilket leder till ett större förvärv av kunskap.

Gällande parindelning visar resultaten att lärarna tänker på ett liknande sätt. Både Beta och Omega försöker para ihop elever som är på liknande kunskapsmässig nivå, vilket inte var något Beta gjorde i början av sin karriär. Hans egen erfarenhet var att konstellationer där elever låg på allt för skilda nivåer inte bidrog till utveckling. Vidare beskriver Beta och Omega att parindelning där eleverna befinner sig på en liknande högre kunskapsmässig nivå kan leda till ett drivande mot en än högre nivå medan elever på en lägre kunskapsnivå får en tydligare stöttning från läraren, vilket gynnar båda grupper. Omega förklarar också att i en mer homogen grupp minskar risken att den elev på högre nivå får rollen som stöttepelare. Medan Beta och Omega fokuserar på att indelningen ska bli mer homogen, har Alfa ett lite mer varierande sätt. I vissa fall handlar det om att hon försöker para ihop elever på liknande nivå för att de ska få ett bra samarbete medan hon andra gånger tänker att kamratstöttning då elever är på olika nivåer kan bli fördelaktigt.

***Alfa:** den här behöver lotsning och därför kan den få hjälp av en kamrat som har kommit lite längre i utvecklingen.*

Lärarna pratar mycket om hur de tänker då de delar in elever i par och grupper. De menar att i vissa fall gynnas eleverna av att vara i en jämlik grupp sett till



kunskapsnivå, medan det i andra fall krävs någon som ligger längre fram i utvecklingen. Lärarna försöker se till elevernas behov av stöttning och konstruerar arbetspartners utefter det, då syftet är att gynna elevers kunskapsutveckling.

## 6.2.2 Sociala aspekten av samarbete

Vid analys av lärarnas uppfattningar angående den sociala aspekten av elevsamarbete framträdde dels tankar om hur de sociala förmågorna värderas vid parindelning, dels hur de kan påverka elevers produktion i arbetet. Sett till parindelning beskriver Alfa att hon blandar eleverna i syfte att de ska lära känna varandra genom att möta olika personligheter och arbetssätt. Eleverna ska även aktivt få möjlighet att träna på att lyssna och tala med varandra genom samarbetsövningar som ”kloka pinnan” där en skriver medan den andra dikterar vad som ska skrivas. Alfa berättar att ”kloka pinnan” är en struktur från det kooperativa arbetssättet som hon ibland använder, och hon påtalar samtidigt att hon egentligen vill införa flera strategier från det kooperativa arbetssättet. Samtliga lärare beskriver dock att ingen av dem strukturerat och planerat arbetar med kooperativt lärande utan snarare spontant använder sig av vissa övningar inom arbetssättet. Samtliga lärare kommenterar också att det kan uppstå svårigheter vid indelning av par. Exempelvis uttrycker de att vissa elever upplever en svårighet med relationer och att det kan uppstå störningar under samarbetet. Det kan vara att eleverna medvetet gör saker som är störande för den andra eller att fokus på uppgiften nedprioriteras. Vidare beskriver Omega att hon väldigt sällan använder sig av par- och grupparbeten i den aktuella klassen, trots att hon tänker att det är fördelaktigt för eleverna. När vi frågar varför förklarar hon följande:

**Omega:** *just för att det inte funkar i den här gruppen så bra - för det, det blir för stimmigt vilket man då skulle kunna vända på och säga att ja, men om du hade liksom tränat om det från början så kanske det hade funkade, men det försökte jag göra. Men jag tycker nog att det här är den mest pratiga grupp jag någonsin har stött på...*



Omega menar alltså att samarbete som arbetsmetod är fördelaktigt men att användningen av det beror på hur gruppen fungerar. Vid parindelning nämner även Omega dilemmat som kan uppstå kring dagsformen när en elev kan ha en dålig dag och inte vill göra någonting, vilket i sin tur gör att elevens partner blir lidande. Beta beskriver ytterligare om hur han anser att den sociala aspekten är en grundförutsättning för arbete i undervisningen:

**Beta:** *När man får en ny klass, grupp... det är absolut viktigt med kunskaper men det viktigaste är att hitta ett samspel, det sociala, riktlinjer i början. (...) Oerhört mycket tid till gruppen. (...) ju yngre de är så blir, då är det mer socialt.*

Beta fortsätter att förklara att tryggheten i klassrumsmiljön är viktig för att eleverna ska våga visa sina brister och färdigheter och menar att den trygghet som bas gör att eleverna kunskapsmässigt ligger i framkant senare. Han beskriver således hur det sociala blir en prioritet för att det kognitiva längre fram i tiden ska bli framgångsrikt. För Omega, som inte använder sig av par- och grupparbete i sin klass, går det rimligtvis att säga att eleverna i dessa fall går miste om den möjliga kamratstötningen som kan uppstå i aktiviteter där arbetssättet används.

### 6.2.3 Emotionella aspekten av samarbete

I föregående avsnitt förklarar en av lärarna hur elevers trygghetskänsla i klassrummet är viktig för eleverna. Känslor och upplevelser räknas till den emotionella aspekten och är något som lärarna också uppmärksammar. Alfa nämner exempelvis hur hon vid parindelning har i åtanke om hur elever mår och om det hänt något i hemmet eller skolan:

**Alfa:** *Det har hänt något hemma till exempel och att man kanske är lite ledsen över det, och då tänker jag att den ska få en trygghet att jobba med någon som den litar på och tycker om liksom i skolan (...) det kan ju till exempel vara så att en elev har... jag har känt att en elev är lite osäker eller jag har hört från vårdnadshavare att den behöver lite extra*



*stöd just nu. Då kanske jag sätter den eleven med en nära vän som jag vet funkar för den behöver lite extra just nu.*

Vidare har alla lärare påtalat att de ser och märker att eleverna uppskattar samarbete i klassrummet. Både Alfa och Omega beskriver att eleverna visar glädje inför det, att det ska bli roligt och skönt att få arbeta med någon och inte behöva göra allt själv. Omega fortsätter att förklara att eleverna nog tycker det är spännande och blir ivriga att få hitta på saker tillsammans, och beskriver även hur hon i planeringen av uppgifter vill inspirera och få upp elevernas intresse för olika saker. Beta däremot har en lite annorlunda uppfattning som handlar om elevers initiala respons på par- och grupparbete. Han menar att de förmodligen kan tycka att det är skönt att endast fokusera på ens eget arbete, varav det till en början kan förekomma uttryck som ”nej” och suckar i gruppen, men att de trots allt accepterar att arbeta tillsammans med någon annan. Uttrycket ”nej” kan i stället handla om att eleverna tycker att det är ”tufft” att låta lite negativt mot lärarens beslut.

Efter analys av lärarnas svar går att tolka att elever blir mer motiverade av att samarbeta om intresset för uppgiften finns samt att eleverna mår bra i sig själva vilket kan påverka hur samarbetet med andra blir. Läraren har en viktig roll med att skapa ett tryggt klassrumsklimat där inställningen till samarbete har betydelse för hur eleverna tar emot arbetssättet.

## 7 Diskussion

I det här kapitlet diskuteras först det redovisade resultatet, tillsammans med vad tidigare forskning har redogjort för, vilket sedan härleder till ämnesdidaktiska implikationer (7.1). Därefter presenteras diskussion och kritik av metoden för studien (7.2) och slutligen förslag på vidare forskning (7.3).

### 7.1 Resultatdiskussion

Lärarnas och elevernas uppfattning av samarbete berör de kognitiva, sociala och emotionella aspekterna. I syfte att få en tydlig förståelse kring vad som



uppstår i de tre aspekterna presenterades resultatet med hjälp av en gränsdragning mellan dessa men i följande resultatdiskussion särskiljer vi inte aspekterna på det sättet då vi diskuterar hur de samverkar när eleverna samarbetar. Exempelvis kan det för vissa elever vara emotionella aspekter som har större inverkan än den kognitiva betydelsen, medan andra elever uttrycker hur brister i det sociala ansvarstagandet står i vägen för att kunna utföra en uppgift enligt anvisning, vilket kan tolkas som ett hinder för kognitiv utveckling. Liknande resultat syns även hos lärarna där olika prioriteringar vid parindelning beskrivs. Alfa och Omega beskrev exempelvis hur elevers kunskapsnivå tas i beaktande, alltså det kognitiva, men även i viss grad även det emotionella om det har hänt eleverna något på personligt plan. Beta anser däremot att ett socialt fungerande klimat är grunden för att elever ska känna sig trygga och våga visa sig sårbara vilket han menar i sin tur leder till en stark kognitiv utveckling. Det som också visar sig i majoriteten av elevernas svar är en positiv känsla inför arbete tillsammans med någon annan eftersom de får fler idéer, hjälp vid skrivandet och får chansen att prata och diskutera med någon i stället för att sitta tyst. Omega menade att hennes nuvarande grupp var allt för pratig och livlig för att använda sig av samarbetsaktiviteter och därför undviker hon arbetsättet. I och med detta går eleverna miste om kamratstöttning och behöver förlita sig mer på sig själv och läraren.

I den tidigare forskningen visar flera studier att majoriteten av eleverna har en positiv inställning till att samarbeta (Boyle & Charles, 2011; Fernández & Blum, 2013:370; Hiromori, 2021:61). De påtalar likt denna studies resultat att det handlade om en ökad mängd idéer, underlättande vid textskapandet och chansen att få en mer innehållsrik text (a.a.). Boyle och Charles (2011:11) beskriver vidare hur det kan vara lärares kunskap om elevernas sociala kompetens, tillsammans med att försöka få upp motivation och intresse som kan vara de delar som bidrar till ett respektfullt samarbete och en positiv känsla från eleverna. Konflikter och obalans som både lärare och elever beskrev i vår studie är liknande det Jaeger (2021) och Mutwarasibo (2013) påtalar i sina studier. De beskriver exempelvis svårigheten som kan uppstå för unga elever att samarbeta med gemensamt textskapande då det blir centralt att behärska



förmågan att börja förhandla procedurens förfarande. Jaeger (2021:181) menar ändå att konflikter i samarbete är ett naturligt inslag vilket dessutom kan leda till en lärandesituation, som däremot är svårt att se i våra resultat. De konflikter som eleverna i vår studie beskrev verkade ofta ha lösningen att de arbetade med de delar som de kände sig starkare i och därav inte stärkte de förmågor som var mer utmanande för dem. Konflikter som inte hade en direkt lösning kunde handla om när en elev genom att inte delta i samarbetet avsåg sig ansvaret, där en slutsats kan dras om att det kan handla om att det blir emotionellt utmattande att bära huvudansvaret för en uppgift. En negativ aspekt av samarbetet skulle därmed kunna vara att den inaktiva eleven inte når målen för lektionen och inte får öva på det som är tänkt vilket kan resultera i uteblivet lärande.

Studiens resultat tyder även på att eleverna behöver ges möjlighet att förstå och träna på de verktyg som behövs för ett fungerande samarbete i syfte till att få den utmaning som krävs i sitt lärande. Utmaning i det här fallet syftar till den proximala utvecklingszonen som Vygotskij menar är ett mellanting från vad individer klarar på egen hand och med hjälp av stöttning från en mer kompetent aktör (Ashman & Gillies, 2003:11). I syfte att samarbetet ska bli ännu bättre och för att eleverna att utmana sig, kan det tänkas att läraren behöver veta vilka områden en elev behöver utveckla och para ihop den med individer som har möjlighet att stötta inom detta område och därefter ge eleverna bestämda uppgifter inom arbetet. Genom att lyssna på elevers erfarenheter och tankar angående arbete tillsammans med andra jämlingar, får läraren därav en insyn som kan bidra till ett mer välplanerat arbete där syftet och målet är transparenta för alla parter. Inom det sociokulturella perspektivet påtalas hur mötet mellan individer är det forum där lärande och utveckling sker, varför det är viktigt för lärare att skapa ett klassrumsklimat som kännetecknas av förståelse och trygghet. Samarbete som ett väl tänkt arbetssätt bidrar därmed till elevers lärande och utveckling och vidare till självständighet och identitetsskapande.



## 7.2 Metoddiskussion

I föreliggande studie användes intervju som metod både med eleverna och klasslärarna. Eftersom vi författare, kände deltagarna sedan tidigare upplevde vi att lärarna och eleverna var avslappnade och trygga vid intervjutillfället. Trots att vi var väl inlästa angående intervjuer med barn innan undersökningen finns det fortfarande en risk att eleverna ibland har gett de svar som den tror forskaren är ute efter (Denscombe, 2018:277). Det är således svårt att veta om eleverna gav oss svar de trodde vi ville höra, men eftersom elevernas svar pekade på både positiva och negativa aspekter av samarbete finns en möjlighet att eleverna svarade sanningsenligt.

De förutbestämda kategorierna i innehållsanalysen gjorde det möjligt att sätta in svaren i ett större sammanhang samt att finna ytterligare underkategorier. Eftersom underkategorierna diskuterades fram av oss båda är det tänkbart att fynden är mer relevanta än om endast en person hade genomfört analysen. Att diskutera och analysera data tillsammans och komma fram till underkategorier möjliggjorde också en fortsatt tydlig koppling till frågeställningarna och det aktuella ämnet. Efter analys med begrepp som *stöttning* och *den proximala utvecklingszonen* upptäcktes att det ibland var svårt att utröna på vilken nivå stöttning och lärande inom den proximala utvecklingszonen hade skett. Det skulle därför kunna dras en slutsats om att andra eller fler analysverktyg hade behövt användas för studien.

Slutligen berör den genomförda studien 19 elever och 3 lärares uppfattning om kognitiva, sociala och emotionella aspekter av samarbete. Eftersom studien behandlar individers personliga uppfattningar och koncentreras till ett mindre antal enheter är resultatet inte generaliserbart utan kan i stället ses som ett komplement till diskussionen angående elevsamarbete där unga elevers talan förs fram.

## 7.3 Vidare forskning

Av det som kunde utläsas i denna studies resultat är att lärare kan behöva vara tydliga gentemot eleverna om vad som förväntas av dem samt ha en välplanerad tanke om samarbete. Eftersom studien har varit inriktad på stöttning och





den proximala utvecklingszonen hade det därför varit intressant med forskning som jämförde undervisningstillfällen där lärare ger eleverna specifika uppgifter inom samarbete och där de får arbeta med delar som är mer utmanande för dem. På det sättet skulle det gå att upptäcka hur rätt utmaning och stöttning kan leda till lärande inom den proximala utvecklingszonen i stället för att eleverna gör det de redan är starka i.



## Litteratur

- Ashman, A. & Gillies, R. (red.). (2003). *Co-operative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. Taylor & Francis Group.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8–14.
- Boyle, B. & Charles, M. (2011). The Three Hags and Pocohontas: How collaboration develops early years writing skills. *Literacy*, 45(1), 10–18.
- Cho, J-Y. & Lee, E-H. (2014). Reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: Similarities and differences. *The Qualitative Report*, 19(64), 1–20.
- Dysthe, O. & Igland, M-A. (2003). Vygotskij och sociokulturell teori. I O. Dysthe (red.) *Dialog, samspel och lärande* (s. 75–94). Studentlitteratur.
- Fernández Dobao, A. & Blum, A. (2013). Collaborative writing in pairs and small groups: Learners' attitudes and perceptions. *System*, 41(2), 365–378.
- Harris, K. & Meltzer, L. (2015). *The power of peers in the classroom: Enhancing learning and social skills*. Guildford Publications.
- Hammar Chiriac, E. & Granström, K. (2012). Teachers' leadership and students' experience of group work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(3), 345–363.
- Hiromori, T. (2021). Are two heads better than one? Comparing engagement between pairs and individuals in an L2 writing task. *Language Teaching Research Quarterly*, 21, 66–83.
- Jaeger, E. (2021). Friends and authors: Spontaneous co-composing in a writing workshop. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(2), 177–207.
- Lee, C., Ng, M. & Jacobs, G. (1997). Cooperative learning in the thinking classroom: Research and theoretical perspectives. *Educational Practice and Theory*, 20(1), 59–73.



- Mutwarasibo, F. (2013) University students' conceptions and practice of collaborative work on writing. *International Journal of Higher Education*, 2(2), 13–21.
- Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. Studentlitteratur.
- O'Reilly, M. & Dogra, N. (2017). *Interviewing Children and Young People for Research*. SAGE Publications Ltd.
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket.
- Storch, N. (1999). Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy. *System*, 27(3), 363–374.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Studentlitteratur.
- Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Williams, P. (2020). *När barn lär av varandra: samlärande i praktiken*. Liber.



## Bilaga 1 – Lektionsdesign

### Lektionsdesign "Skapande av berättelse i dyader"

#### Ramfaktorer/Förutsättningar

Lektionen kommer att ske i en klass i årskurs 2 och i två skolklasser i årskurs 3. Även om det är olika årskurser kommer det bli samma upplägg på lektionen eftersom vårt fokus inte är på en utveckling inom ett specifikt ämnesområde utan ett tillfälle där eleverna kommer få arbeta i par med en bestämd uppgift som är lämplig för båda årskurserna där det inte behövs för- eller efterarbete. Lektionstiden vi har till vårt förfogande är 50 minuter och lektionerna kommer att hållas vid tider som de ordinarie lärarna anser är lämpliga för deras schema.

Storleken på skolklasserna är snarlika med 23 elever vardera i årskurs 3, och 19 elever i årskurs 2. I de tre skolklasserna är det inga särskilda behov eller anpassningar som vi behöver ta hänsyn till för den här lektionen.

Paren som de blir indelade i har klasslärarna utformat eftersom deras val utgör en del av underlaget vid intervjuer med dem senare. En annan anledning till att klasslärarna väljer är att indelningen i par ska vara mer bekant för eleverna i stället för att det blir för mycket nytt när vi studenter håller lektionen. Vi har valt att eleverna kommer att utföra aktiviteten med penna och papper i stället för att skriva på dator. Även om datorer har sina fördelar med att det går fortare att skriva samt ändra och sudda ut ansåg vi att det blev bäst förutsättningar med analoga redskap eftersom vi blir väldigt beroende av att tekniken fungerar vid de bestämda tillfällena. Vi vet även att tillgången till datorer är väldigt begränsad. Vi vet inte heller hur tillgången till elevdatorer ser ut under de aktuella dagarna för genomförandet av lektionen.

#### Konkreta mål för arbetsområdet

Förutom att eleverna får öva sin förmåga i att tala och lyssna (turtagning) så är målet för lektionen att eleverna ska skriva delar av en berättelse: ett tydligt problem, en lösning och avslutning tillsammans med en annan elev.

Eftersom eleverna med stor sannolikhet inte hinner bli helt klara med uppgiften är inte det primära målet att titta på den färdiga produkten utan fokus på studien ligger i att intervjua eleverna om samarbetet (process, kommunikation) med att skapa en berättelse.

#### Centralt innehåll i årskurs 1-3

"Gemensamt och enskilt skrivande. Strategier för att skriva ord, meningar och olika typer av texter med anpassning till deras uppbyggnad och språkliga drag. Skapande av texter där ord och bild samspelar, såväl med som utan digitala verktyg".

"Hur en berättande text kan organiseras med inledning, händelseförlopp och avslutning samt personbeskrivningar".

***Normer och värden som eleven ska ha fått möjlighet att utveckla när de lämnar grundskolan:***

"kan lära, utforska och arbeta både självständigt och tillsammans med andra och känna tillit till sin egen förmåga"



## Genomförande av lektionen

### Början

Vi kommer först och främst beskriva anledningen till att vi är ute och ska ha lektion med klassen, att det blir intervjuer under dagen med några av eleverna och att en av sakerna som vi fokuserar extra på är samarbetet under lektionen. Därefter gör vi en kort beskrivning av vad vi menar med *samarbete*, tillsammans med deras tankar om vad samarbete innebär, så de får rätt förutsättningar att både genomföra lektionen och förstå frågorna under intervjun. Efter att ha förklarat upplägget går vi vidare med att beskriva vad de ska göra den här lektionen - nämligen att i par skriva en gemensam text som i detta fall blir fortsättningen på en *berättelse*. Eleverna får höra en inledning där huvudpersoner och miljö redan finns och även ett uppbyggande mot ett problem. När eleverna sedan får ut starten på berättelsen kommer de först få diskutera vad berättelsen i stora drag ska handla om med hjälp av stödstruktur i form av ett hinderschema för att de ska få en liknande bild om innehållet i berättelsen. Vi kommer även ta fram en bild som liknar den miljö som beskrivits i den del av berättelsen som de får uppläst. Anledningen till det är att ge visuell stöttning och för att stimulera fantasin i det gemensamma skapandet.

### Mitten

När vi sedan är säkra på att eleverna har förstått vad som kommer att ske under lektionen får de sätta sig i sina par och börja skriva. Vid det här tillfället kommer vi studenter att gå runt i klassrummet och stötta och uppmuntra eleverna i skrivande och samarbete. Under den här aktiviteten får de sitta 15-20 minuter och arbeta.

### Slutet

Vi knyter ihop säcken och summerar vad vi har gjort under lektionen och påminner om att vi kommer att fråga några av eleverna om att få intervjua dem. Vi samlar in hinderschema och den textprodukt som eleverna har skapat, vilket kommer att användas som underlag och stöd till elevintervjuerna.

## Start på berättelsen som eleverna får ut

Den här berättelsen utspelar sig en varm sommardag och Lova och Tim som är bästa vänner har precis gått ner till en liten sjö i närheten av sina hem. Vid den lilla sjön finns en brygga och det växer mycket vass runt hela sjön. Hit brukar vännerna komma för att meta och fånga småfisk och andra vattenlevande djur med metspö eller håv. Just nedanför bryggan är vattnet inte alls så djupt, så man kan lätt stå i vattnet och vänta på att en liten fisk ska simma förbi och sedan försöka fånga den med håven.

Den här dagen hade kompisarna redan fångat 9 små fiskar som de hade lagt i en hink fylld med vatten. De brukade alltid släppa ut fiskarna efter att de hade tittat noggrant på dem en stund.

Idag vill de slå rekord och fånga 50 stycken fiskar så både Lova och Tim står i det grunda vattnet med håvarna beredda. Plötsligt simmade det förbi en kritvit fisk, vilket var något de aldrig hade sett förut! Vännerna tittade förvånade på varandra och viskade till varandra att de måste ta den! Lova förde sakta håven mot vattnet och när den precis var över ytan högg hon ner den mot botten för att sedan försöka håva in fisken. Men den vita fisken försvann och håven som Lova hade kört ner i sjöbotten fastnade i något.

Vännerna blev besvikna över att de hade gått miste om den ovanliga fisken och Lova kämpade med att försöka dra loss håven från botten. Hon bad Tim om hjälp och de båda barnen drog och drog för att få upp håven. Plötsligt lossnade den och barnen föll baklänges i vattnet vilket fick dem att börja skratta eftersom deras kläder blev plaskvåta. Det blev grumligt i vattnet men snart såg barnen något som flöt upp till ytan. De nyfikna vännerna grabbade tag i föremålet och såg snart att det var en gammal flaska. Det var något väldigt konstigt inuti flaskan. Som en grå rök som ringlade sig där inne...



## Hinderschema

**Hinderschema – 1 hinder** Namn \_\_\_\_\_  
Första föreläsningen i Linnéuniversitetets Kalmar- och Växjö-terminer 2002

The diagram shows a race track with four stages: **START**, **HINDER**, **LÖSNING**, and **MÅL**. Below each stage is a large empty box for notes.

© Svenska Läkarsällskapet Medicinska fakulteten 1114 2004 Reprintsförbehåll för föreläsningen 37



## Bilaga 2 – Intervjuguide

### Intervju med eleverna

1. Vad är samarbete för dig?
2. Hur kände du att det var att samarbeta med att skapa en berättelse tillsammans med någon annan? (Varför? + följdfrågor)
3. När vi sa att ni kunde börja med uppgiften, vad hände då?
4. Hur kom ni fram till vad ni skulle skriva i hinderschemat?
5. Hur gjorde ni när ni skulle komma i gång och skriva första meningen? (Visa starten av berättelsen de skrivit på).
6. Kollade du/din kompis av om den också ville ha med den (aktuella) meningen?
7. Kände du att du vågade säga vad du tyckte om skrivkompisens idéer? (ev. Varför inte?)
8. Tycker du att ni båda turades om med att komma med idéer? Tror du att det ni skrev och planerade påverkades av samarbetet/att arbeta tillsammans med en klasskompis? (Hur då?)
9. Var det till hjälp att skriva en berättelse tillsammans med en kompis idag? (ev. Varför/varför inte? På vilket sätt?)
10. Tror du att handlingen/problemet/avslutningen/ hade blivit annorlunda om du hade gjort den själv? (Hur? Varför inte då?)
11. Vad tror du att du hade behövt för att samarbetet skulle bli ännu bättre idag?
12. Upplevde du att det ni diskuterade fram när ni planerade var det som ni skrev ner på pappret?
13. Om vi tänker på en vanlig lektion en annan dag då läraren berättar att ni ska arbeta i par eller diskutera i grupper, vad är din första känsla då? (Varför?)



## Intervju med lärarna

(Frågor som rör deras bakgrund:

Kan du berätta lite om din utbildnings- och yrkesbakgrund?

Hur länge har du arbetat som lärare?

Hur länge har du arbetat på den aktuella skolan?)

1. Enligt rektorn är ni en kooperativ skola, vad betyder det för dig?
2. Är det någon skillnad mellan samarbete med andra elever och kooperativt lärande enligt dig? Varför?
3. Använder du dig ofta av arbetsmetod där eleverna ska samarbeta i par eller grupp?
4. Är det alltid du som skapar grupperna? Varför, varför inte?
5. Hur tänker du vid indelning av par/grupp? (kognitiva, sociala och emotionella faktorer)
6. Vad ser du för fördelar respektive nackdelar med att eleverna arbetar i par eller grupp?
7. Kan du ge exempel på tillfällen när det har fungerat, eller inte?
8. Vad tror du eleverna initialt tänker och tycker när du berättar att de ska arbeta i par/grupper?
9. Hur brukar du behöva stötta elever som arbetar i grupp, par?
10. Hur tror du att skapandet av berättelse tillsammans med en annan elev kan påverka berättelsen om man tänker på kognitiva, sociala och emotionella aspekter?
11. Är svenskämnet ett ämne där du brukar organisera samarbete/grupparbete? (Varför, varför inte?)
12. Var det något som fångade din uppmärksamhet under lektionen?





## Bilaga 3 – Brev till vårdnadshavare

Hej!

Vi är två studenter vid namn Martina Horst och Louise Nilsson från Linnéuniversitetet i Kalmar. Vi har varit ute på praktik i Alfabetsskolan under läsåret X i varsin klass.

Snart kommer vi att påbörja vårt examensarbete som blir det sista vi gör på vår utbildning där vi vill undersöka vad elever tycker om samarbete vid textskrivning. Vår tanke är att hålla en lektion där de ska skriva en gemensam text i mindre grupper där vi sedan plockar ut några elever för intervju. Intervjuerna spelas in med hjälp av våra mobiltelefoner och kommer efter analys av svaren raderas. Det kommer endast vara under insamling av allt material som vi använder elevernas namn men i det slutgiltiga arbetet kommer det vara helt anonymt (både skola, klass och elev). Vi utgår nämligen från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som exempelvis också ger eleverna valmöjligheten att avbryta sin delaktighet om så önskas. Vill ni läsa mer om vad vi tar hänsyn till så kan ni söka upp *Vetenskapsrådets forskningsetiska principer* på nätet och ta del av det där.

Innan vi påbörjar arbetet vill vi försäkra oss om att det är okej för er vårdnadshavare att vi intervjuar ert/era barn. Med underskriften ger ni oss tillåtelse att fråga ert/era barn om de vill bli intervjuade. Vill ni inte att ert/era barn deltar så skriv fortfarande under och kryssa i rutan längst ner.

---

*Barn det gäller*

---

*Underskrift*

---

*Namnförtydligande*

Vi önskar ej att delta i studien