

**Examensarbete i fördjupningsämnet Svenska och  
lärande**

15 högskolepoäng, avancerad nivå

**Kooperativt lärande: ett språkutvecklande  
arbetsätt?**

*Cooperative learning: a language acquisition method?*

Fanny Elfmark

Felicia Jeppsson

Examen och poäng Grundlärarexamen, 240 hp

Datum för slutseminarium (2020-03-20)

Examinator: Karin Jönsson

Handledare: Catarina Economou

# Förord

Detta arbete har vi producerat tillsammans genom lika delaktighet och ansvar. Vi har sett arbetet som en gemensam process som har kännetecknats av ett gott samarbete. För att effektivisera processen har läsning av litteratur gjorts på egen hand för att sedan bearbeta innehållet tillsammans. Observationer och intervjuer har gjorts gemensamt och texten har vi producerat tillsammans. Under arbetets gång har vi fått nya insikter och djupare förståelse för kooperativt lärande som ett språkutvecklande arbetssätt för elever med svenska som andraspråk. Vi har även blivit inspirerade till att själva pröva arbetssättet ute i arbetslivet. Vi vill tacka de lärare som ställde upp i våra intervjuer och även tacka för att vi fick ta del av några av deras lektioner. Till sist vill vi tacka vår handledare Catarina Economou för bra och tydlig handledning genom hela processen, då hon alltid varit tillgänglig och besvarat våra funderingar, inte bara under handledningstillfällena.

Fanny Elfmark och Felicia Jeppsson, 2020-03-13 Malmö

# Sammandrag

Syftet med studien är att undersöka om lärare uppfattar kooperativt lärande som ett språkutvecklande arbetssätt för elever med svenska som andraspråk. I studien undersöks dessutom hur lärarna ser på modersmålsanvändningen för sina elever med svenska som andraspråk. De teorier och den tidigare forskning som vi grundar vårt arbete i berör sociokulturellt perspektiv, teorier kring kooperativt lärande men även språkutveckling och språkutvecklande arbetssätt för elever med svenska som andraspråk. Undersökningen bygger på kvalitativa undersökningsmetoder i form av intervjuer och observationer. Intervjuerna och observationerna genomfördes på två skolor i olika kommuner. I analys av resultatet har innehållsanalys använts där vi kategoriserat och färgkodat insamlade data. I resultatet och analysen redogör vi för hur verksamma lärare ser på kooperativt lärande, språkutveckling och elevers användning av modersmål i sitt klassrum. I vårt resultat har vi fått fram att lärarna anser att kooperativt lärande är ett arbetssätt som kan vara språkutvecklande för elever med svenska som andraspråk. Resultatet visar även att elevers användning av sitt modersmål uppmuntras i olika grad beroende på vilken lärare eleven har.

**Nyckelord:** kooperativa strukturer, Kooperativt lärande, modersmål, språkutvecklande arbetssätt, språkutveckling, svenska som andraspråk

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>5</b>
1.1 Syfte och frågeställningar .....	6
1.2 Bakgrund.....	6
1.2.1 Kooperativt lärande .....	6
1.2.2 Strukturer inom kooperativt lärande.....	7
<b>2. Teoretiska perspektiv</b> .....	<b>8</b>
2.2 Sociokulturellt perspektiv på språkutveckling .....	8
2.3 Positivt ömsesidigt beroende.....	9
2.4 Språkutveckling ur ett andraspråksperspektiv.....	9
2.4.1 Elever med svenska som andraspråk.....	9
2.4.2 Från språkets bas till ämnesspråk.....	10
2.4.3 Modersmålet och interaktionens betydelse för språkutveckling.....	10
<b>3. Tidigare forskning</b> .....	<b>12</b>
3.1 Utveckling av ett andraspråk .....	12
3.2 Lärande i samspel .....	13
<b>4. Metod</b> .....	<b>16</b>
4.1 Val av metod.....	16
4.2 Urval 17	
4.3 Genomförande.....	18
4.4 Analysförfarande.....	18
4.5 Tillförlitlighet .....	19
4.6 Etiska aspekter .....	20
<b>5. Resultat och analys</b> .....	<b>21</b>
5.1 Kooperativt lärande och språkutveckling ur ett lärarperspektiv.....	21
5.2 Språkutvecklande strukturer inom det kooperativa lärandet.....	24
5.3 Olika lärares syn på modersmålet vara eller icke vara i det kooperativa lärandet.....	27
<b>6. Slutsats och diskussion</b> .....	<b>30</b>
6.1 Slutsats .....	30
6.2 Diskussion .....	30
6.2.1 Kooperativt lärande och språkutveckling ur ett lärarperspektiv.....	30
6.2.2 Språkutvecklande strukturer inom det kooperativa lärandet .....	32
6.2.3 Olika lärares syn på modersmålet vara eller icke vara i det kooperativa lärandet .....	33
6.3 Metoddiskussion .....	33
6.4 Fortsatt forskning.....	34
<b>7. Referenser</b> .....	<b>35</b>
<b>8. Bilagor</b> .....	<b>38</b>
8.1 Bilaga 1 .....	38
8.2 Bilaga 2 .....	38

# 1. Inledning

Dagens samhälle befinner sig i ständig förändring, vilket även har kommit att påverka skolkulturen. Den skolkultur som rådde under tidigt 1900-tal kännetecknades av en lärarcentrerad undervisning där kunskap sågs som något läraren överförde till eleverna (Fohlin, Moerkerken, Westman & Wilson, 2017). Dagens skola och dess normer ser nu annorlunda ut och det är generellt en mer elevcentrerad syn på undervisning där eleverna själva skapar sin kunskap med hjälp från läraren och i samspel med sina kamrater. I våra klassrum kommer vi att möta elever med helt olika språkkunskaper och tidigare erfarenheter av skolvärlden (Skolverket, 2012). Det är därför av stor betydelse att vi som verksamma lärare hittar ett arbetssätt som gynnar elevernas språkutveckling oavsett tidigare skolbakgrund.

I *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr11* (Skolverket, 2019) framgår det i kursplanen för svenska och svenska som andraspråk att språket är det främsta redskapet för människan. Ser vi till förmågorna ska eleverna både kommunicera och kunna anpassa sitt språk efter mottagare och syfte. Vidare ska eleverna känna förtrogenhet till den egna språkliga förmågan (Skolverket, 2019). Det är därför av stor vikt att lägga fokus på språkutvecklande arbetssätt som ger eleverna rätt förutsättningar för att uppnå målen och för att förbereda dem inför livet som demokratiska samhällsmedborgare.

Under vår utbildning och i den pedagogiska verksamheten har vi fått syn på kooperativt lärande och dess fördelar men även utmaningar med arbetssättet. Johnson och Johnson (2017) menar att kooperativt lärande grundas i att lärande uppstår i samspel genom att eleverna arbetar tillsammans för att utöka sitt eget och varandras lärande. Kooperativt lärande bidrar till att eleverna samarbetar och på så sätt tar tillvara på varandras styrkor och svagheter (Johnson & Johnson, 2017). Under utbildningens gång har vi blivit influerade av många olika teorier och metoder, bland annat av den sociokulturella synen på lärandet och olika förhållningssätt som exempelvis Critical literacy (Creighton, 1997). Vi har mestadels blivit inspirerade av de teorier och metoder som har presenterats men väl ute i arbetslivet är det av stor betydelse att hitta ett arbetssätt som vi brinner för.

Nu i slutet av vår utbildning, när vi snart kan titulera oss som lärare, har vi båda intresserat oss för ett arbetssätt som vi vill lära oss mer om och själva använda i praktiken. I vårt examensarbete kommer vi således undersöka om olika lärare uppfattar kooperativt lärande som ett språkutvecklande arbetssätt för elever med svenska som andraspråk. Vidare undersöker vi hur verksamma lärare uppfattar modersmålsanvändning i sitt kooperativa klassrum.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka olika lärares uppfattningar om hur kooperativt lärande kan vara ett språkutvecklande arbetssätt för elever med svenska som andraspråk. Studien kommer även jämföra hur olika lärare ser på modersmålets plats i det kooperativa lärandet.

- Hur uppfattar olika lärare arbetssättet kooperativt lärande och språkutveckling för elever med svenska som andraspråk?
- Hur ser olika lärare på användningen av elevernas modersmål i det kooperativa lärandet?

## 1.2 Bakgrund

I följande avsnitt presenteras övergripande innebörden av kooperativt lärande samt förtydligande av några utvalda strukturer som blev synliga i vår empiri.

### 1.2.1 Kooperativt lärande

Extraordinary achievement comes from a cooperative group, not from the individualistic or competitive effort of an isolated individual. (Johnson & Johnson, 1999, s.67)

Ovan inleder vi med ett citat från Johnson och Johnson (1999) som lyfter meningen med kooperativt lärande, att utfallet blir mer gynnsamt genom det kooperativa än genom det som en enskild individ kan uppnå på egen hand. Yusuf, Jusoh och Yusuf (2018) beskriver kooperativt lärande som en metod där eleverna arbetar i små grupper och där hela gruppen uppmuntras när de arbetar flitigt. Tanken bakom de kooperativa strukturerna är att gruppen belönas snarare än individen. Detta medför att eleverna motiveras till att hjälpa varandra att förstå lektionens innehåll. Inom gruppen ansvarar varje gruppmedlem för kunskapsutvecklingen men även för att hjälpa andra medlemmar i gruppen att lära sig vilket kan bidra till högre motivation.

Premisserna kring kooperativt lärande grundas i undervisning där eleverna samarbetar utifrån förutbestämda principer som ska främja lärandet. Eleverna delas in i grupper där de tillsammans arbetar utifrån specifika samarbetsmönster, även kallade strukturer (Kagan & Stenlev, 2017).

### 1.2.2 Strukturer inom kooperativt lärande

Inom kooperativt lärande finns det strukturer som består av en stegvis explicit instruktion där eleverna får veta hur det ska förhålla sig till lektionens innehåll och hur dialogen ska gå till. Dessa strukturer kan fungera som en ram för hur arbetsgången med förutbestämda interaktionsmönster ska fortskrida (Kagan & Stenlev, 2017; Fohlin & Wilson, 2018). De som är relevanta för arbetet presenteras nedan.

#### *Fråga, fråga, byt!*

Strukturen innefattar att eleverna får ett varsitt kort med en fråga på. Eleverna får sedan gå runt i klassrummet och leta reda på någon att fråga. När kompiserna har svarat på frågan byter de kort med varandra och går vidare till nästa. Genom strukturen övar eleverna på att förklara och berätta men även för att befästa helfraser (Kagan & Stenlev, 2017).

#### *Mina ord - dina ord*

Eleverna får en lista där de skriver sina ord. I kolumnen för dina ord skriver eleverna upp kompisarnas ord som de själva inte har under sina egna ord. Strukturen gör att eleverna får dela sin kunskap med varandra samtidigt som de övar på att samtala (Fohlin et.al. 2017).

#### *Mötas på mitten*

En struktur där eleverna skriver ner sina tankar utifrån uppgiften. De får sedan dela med sig av tankarna. Till sist får hela gruppen resonera kring ett gemensamt svar. I denna struktur kan eleverna både lösa problem, sammanfatta men även upptäcka nya saker (Fohlin & Wilson, 2018).

#### *Kloka pennan*

Kloka pennan är en struktur där eleverna arbetar i par. De tilldelas roller där en är tänkare och en är sekreterare. Tänkaren får berätta exempelvis hur uppgiften ska lösas medan sekreteraren skriver ner tankarna. De byter sedan roller. Genom strukturen aktiveras båda eleverna i uppgiften samtidigt som de får öva på att formulera sina tankar och åsikter (Kagan & Stenlev, 2017).

## 2. Teoretiska perspektiv

Syftet med studien och frågeställningarna berör hur lärare uppfattar om kooperativt lärande kan vara ett språkutvecklande arbetssätt. Syftet med studien är dessutom att undersöka hur lärare ser på modersmålets plats i det kooperativa klassrummet. I detta avsnitt redogörs teorier kring kooperativt lärande och språkutveckling för elever med svenska som andraspråk. Vi går även in på modersmålets betydelse för språkutvecklingen. För att urskilja hur språket kan utvecklas genom kooperativa strukturer behöver vi lyfta dels interaktionens betydelse för språkutveckling och dels språkutveckling för elever med svenska som andraspråk. De huvudsakliga begreppen för vår analys är *positivt ömsesidigt beroende, den proximala utvecklingszonen, stöttning* och *ämnesspråk*.

### 2.2 Sociokulturellt perspektiv på språkutveckling

Kagan och Stenlev (2017) anser att synen på kunskap inom det kooperativa lärandet vilar på en sociokulturell grund. Inom den sociokulturella traditionen, som influerats av den ryske psykologen Lev Vygotskij ses kunskap som något som uppstår i samspel och genom interaktion med andra, det vill säga genom sociala processer. Vidare menar Vygotskij (2001) att språkutveckling sker genom att människan lär sig att anpassa språket efter olika situationer och sammanhang. Inom synsättet läggs stor vikt vid språket och hur det kan används för att utmana det kognitiva inom människan. Därför spelar språket en viktig roll i såväl kunskap- som språkutvecklingen (Kagan & Stenlev, 2017).

Inom den sociokulturella synen på lärande ansåg Vygotskij (2001) att språket var människans främsta redskap för att kommunicera med sin omvärld. Genom språket kan människan även skapa en gemensam och fördjupad förståelse för sina medmänniskor och världen (Säljö, 2014). Språket är enligt det sociokulturella perspektivet och Lev Vygotskij ett föränderligt och ständigt utvecklande teckensystem som är i samspel med andra uttrycksformer såsom exempelvis bilder (Säljö, 2014). Vygotskij (2001) myntade även begreppet den *proximala utvecklingszonen*, även kallad *närmaste utvecklingszonen* som inbegriper den kognitiva klyftan mellan det som eleven kan göra på egen hand och det som eleven kan göra med stöd och hjälp från någon mer kunnig. Han ansåg att lärandet inom den närmaste utvecklingszonen bidrar till att eleverna lär sig hur de ska tänka och inte endast vad de ska tänka (Vygotskij, 2001).



En väsentlig del för att elever ska nå framgång i skolan enligt det sociokulturella perspektivet är *stöttning*, även kallat *scaffolding* (Säljö, 2014). Inom det sociokulturella perspektivet ses stöttning som en hjälp för eleverna att uppnå nya nivåer av förståelse och leda eleverna till nya begrepp och färdigheter. Läraren eller en klasskamrat kan ge eleven stöttning så att eleven med tiden ska kunna klara uppgiften på egen hand, utan hjälp. Gibbons (2016) betonar att lärarna måste ge korrekt stöttning till eleverna så att de kan lösa sina uppgifter med framgång. Gällande språk- och kunskapsutvecklingen för tvåspråkiga elever finns det en enighet om att det är undervisningen som ska utformas på ett sätt så att dessa elever får en effektiv stöttning som främjar deras språk och kunskapsutveckling (Cummins, 2017). Stöttnen kan bestå av olika strategier såsom visuellt stöd, praktiska demonstrationer eller konkreta upplevelser.

## 2.3 Positivt ömsesidigt beroende

En viktig aspekt inom det kooperativa lärandet är *positivt ömsesidigt beroende* (Fohlin, Moerkerken, Westman & Wilson, 2017). Det handlar om att människor behöver varandra genom ett ömsesidigt beroende. Om eleverna i grupper får en uppgift att lösa som inte är möjlig att lösa på egen hand, utan att samarbeta och samtala med resterande elever, uppstår ett positivt ömsesidigt beroende. Inom kooperativt lärande grundas det positiva ömsesidiga beroendet i att eleverna hjälps åt och stöttar varandra genom specifika uppgifter för att tillsammans uppnå det gemensamma målet. Genom att eleverna tvingas samarbeta får de syn på fördelarna av kollektivet och blir på så vis positivt beroende av varandras medverkan (Fohlin et al. 2017).

## 2.4 Språkutveckling ur ett andraspråksperspektiv

Följande avsnitt berör vår definition av begreppet *elever med svenska som andraspråk*, från språkets bas till ämnesspråk samt modersmålet och interaktionen betydelse för språkutveckling.

### 2.4.1 Elever med svenska som andraspråk

Vår studie riktar sig till klassrum bestående av elever som har svenska som andraspråk. Vi kommer därför att redogöra för innebörden av begreppet *elever med svenska som andraspråk*. I språkvetenskapliga sammanhang avser modersmål och förstaspråk de språk som barn tillägnar sig i samband med sin barndom och uppväxt. Om föräldrarna har olika modersmål tillägnar sig vissa barn åt utveckling av flera språk samtidigt, vilket kan benämnas som *simultan flerspråkighet*. Om barnet lär sig ett annat språk efter det att det första har befästs, talas det om

andraspråk eller *successiv flerspråkighet* (Flyman Mattsson, 2017). Flyman Mattsson menar att det handlar mer om den egna upplevelsen om vad individen anser är sitt första språk. En person som exempelvis lär sig ett visst språk vid födseln som första språk men som sedan under sin uppväxt till största del använder ett annat språk kan således bli starkare i det senare språket.

#### 2.4.2 Från språkets bas till ämnesspråk

Gällande språkutveckling inom modersmålet talas det mycket om *språkets bas* och *språkets utbyggnad* vilket är relevant för vår undersökning då detta är en central och viktig del i språkutvecklingen för elever med svenska som andraspråk (Olofsson & Sjöqvist, 2013). Språkets bas innefattar enklare grammatik, korrekt tempusanvändning, böjning av ord samt korrekt ordföljd. Inom språkets bas innefattas även att göra sig förstådd i samtal men även att förstå sammanhanget när någon annan talar (Skolverket, 2012). Med bas menas de 8000–10 000 ord som eleverna behärskar innan de kommer till skolan. Hur extensivt vokabuläret är varierar från individ till individ (Olofsson & Sjöqvist, 2013). När vi lär oss vårt modersmål utvecklas språkets bas med grammatik, språkliga regler redan från det att vi föds. Att sedan lära sig ett andraspråk är vägen mot både språkets bas och utbyggnad inte lika enkel (Skolverket, 2012).

I anslutning till dessa begrepp talas det om begreppen vardagsspråk och *ämnesspråk* som visar skillnaden mellan de språkliga krav som ställs på eleverna i skolan i relation till de krav som finns i deras vardagsmiljö (Olofsson & Sjöqvist, 2013). När det kommer till språkets utbyggnad talas det istället om det *kunskapsrelaterade språket*. Den kunskapsrelaterade språkkompetensen innebär att eleven behärskar de ämnesspecifika begrepp som vissa skolämnen kräver (Cummins, 2017).

Cummins (2017) menar att läraren har i uppgift att stärka elevernas medvetenhet gällande vardagsspråk respektive ämnesspråk för att sedan uppmuntra till användning av ämnesspråket i undervisningen. Vidare lyfter han att med tanke på att det kan ta upp till fem år att uppnå målspråket kunskapsmässigt, är det därför viktigt att som lärare ha verktyg för att stötta elever med svenska som andraspråk för att de ska få möjlighet att utvecklas mot målspråket och det kunskapsrelaterade språk som flera av skolans ämnen efterfrågar (Cummins, 2017).

#### 2.4.3 Modersmålet och interaktionens betydelse för språkutveckling

Modersmålets betydelse för språkutveckling av ett andra språk har länge diskuterats. Flyman Mattsson (2017) poängterar att attityden i klassrummet gällande modersmålet är avgörande för huruvida det har en positiv inverkan på utvecklingen av målspråket. Vidare menar hon att det är många lärare har en positiv syn på flerspråkighet med samtidigt förbjuder eleverna att tala sitt modersmål i klassrummet, vilket motverkar de positiva effekterna. Cummins teorier (2017) påvisar att elevens språkfärdighet är beroende av en utveckling av båda språken. Det kan handla om att hitta skillnader och likheter i språket. Även i Skolverkets publikation *Flera språk - flera möjligheter* från 2013 redogörs det för de många fördelarna med utveckling av modersmålet för kunskapsinhämtandet men även för utvecklingen av identiteten.

I vår undersökning har vi observerat kooperativa strukturer som bygger på grupparbeten. Gibbons (2016) betonar att genom grupparbeten får eleverna ta del av varandras tankar och de kan även ställa frågor som bidrar till djupare förståelse av innehållet, vilket gäller för alla elever, inte bara de elever med svenska som andraspråk. Hon poängterar även den emotionella vinningen med grupparbeten. Grupparbetet och stödet från klasskamrater kan skapa trygghet för de elever med svenska som andraspråk som inte känner sig bekväma att uttrycka sig språkligt i helklass (Gibbons, 2016).

## 3. Tidigare forskning

I följande avsnitt redogörs tidigare forskning kring andraspråksutveckling och språkutvecklande arbetssätt. Tidigare forskning som berör kooperativt lärande som arbetssätt kommer också att belysas. Eftersom det finns väldigt begränsad tidigare forskning kring språkutveckling av ett andraspråk och kooperativt lärande redogör vi för språkutvecklande arbetssätt i allmänhet. Elever med svenska som andraspråk är inte en homogen grupp vilket innebär att den tidigare forskning som vi lyfter i vår studie kring andraspråksutveckling inte går att generalisera. Detta eftersom det inte finns helt homogena klassrum. Den tidigare forskning i denna studie har anpassats efter vårt syfte vilket gör att den belyser positiva resultat och utelämnar kritiska aspekter.

### 3.1 Utveckling av ett andraspråk

I intervjustudien undersöker vi i vilken utsträckning modersmålet används i det kooperativa klassrummet. Cummins och Persad (2014) betonar att det finns många fördelar med att eleverna uppmuntras till att använda sina flerspråkiga talanger i kunskapsinhämtandet (Cummins & Persad, 2014). Det finns även forskning av Garcia (2009) som påvisar modersmålets positiva funktioner för elevers prestationer i klassrummet, då de kan visa på kunskaper i modersmålet som ännu är svåra att uttrycka på andraspråket.

Termen transspråkande eller *translanguaging* nämns i sammanhanget och innefattar undervisning där läraren medvetet tar till vara på elevernas modersmål och flerspråkiga talanger i undervisningen (Cummins & Persad, 2014). Genom translanguaging ökar elevernas engagemang samtidigt som de kunskaper som eleverna haft sedan tidigare aktiveras. I sin tur ger det således en djupare förståelse för det ämnesspråk som används i skolkontexter. Genom begreppsutveckling på båda språken får även eleverna möjlighet att skaffa kunskap samt visa kunskaper på inte bara ett språk (Cummins & Persad, 2014).

Forskning av Hyltenstam och Tuomela (1996) understryker modersmålets betydelse för utvecklingen av såväl svenska språket som elevernas förstaspråk. Även de hävdar att modersmålet har betydelse för identitetsutvecklingen och kunskapsutvecklingen. Huruvida språkutveckling genom modersmålet faktiskt bevisas ha en positiv inverkan finns det dock mycket begränsad empiri gällande, utan den forskning som finns påvisar snarare vad bristen av

användandet av modersmål kan innebära i längden. Forskning av Thomas och Collier (2002) visar att elever som bara får undervisning på sitt andraspråk, och inte på sitt modersmål riskerar att halka efter både kunskap och språkmässigt. Det visade sig även gå fortare att lära sig ett andraspråk om eleverna fått mer undervisning på sitt modersmål. De poängterar även att modersmålet bör finnas med som en naturlig del av undervisningen (Thomas & Collier, 2002).

Hyltenstam (2007) lyfter att en vanlig uppfattning inom elevers språkutveckling är att de yngre eleverna lär sig ett nytt språk mycket snabbt om de befinner sig i en kontext där språket talas. Han anser att detta är sant till viss del men att lärare ibland överskattar andraspråkelevers språkliga förmågor. Han menar att många av andraspråkeleverna inte har förståelse för hela betydelsen hos en del vardagsord som de använder, vilket många lärare utgår från att eleverna behärskar. Missuppfattning blir därför att läraren jämför den språkliga nivån hos andraspråkelever med de elever som har svenska som förstaspråk, och gör därför inga anpassningar att utveckla språket vidare. Fokus för elever med svenska som andraspråk menar Hyltenstam (2007) bör därför vara att utveckla språkets bas.

I artikeln *Learning from Each Other: Bilingual Pairs in Dual-Language Classrooms* av Alanís (2011) betonas betydelsen av att elever som samtidigt utvecklar sitt modersmål och även förvärvar ett andra språk måste få höra målspråket i rika, meningsfulla sammanhang som hjälper dem att koppla samman det de lär sig till egna erfarenheter. Vidare belyser hon även att eleverna måste få möjlighet att utveckla båda språken. Kooperativt lärande med tvåspråkiga elever menar hon även kan öka barns sociala och språkliga interaktion. Genom att placera eleverna i tvåspråkiga par gör det möjligt för dem att använda sina språkkunskaper när de samtidigt utvecklar sitt ämnesspecifika vokabulär. Att para ihop tvåspråkiga elever bidrar till samarbete mellan dels lärare och dels elever som ligger på olika språkliga och akademiska nivåer. Till exempel kan en lärare välja att para ihop en elev som är stark i engelska med en klasskamrat som är stark i arabiska. Lärarna uppmanas även att ta hänsyn till barnens akademiska nivåer, så att eleverna kan stötta varandras lärande (Alanís, 2011).

## 3.2 Lärande i samspel

För att kooperativt lärande ska verka främjande menar Johnson och Johnson (1999) att en viktig aspekt är att eleverna behöver utveckla sociala färdigheter vilket innebär att eleverna behöver

få lära sig om exempelvis ledarskap, initiativtagande och att samtala och samarbeta med varandra. De menar vidare att de sociala färdigheterna är minst lika viktiga som ämneskunskaperna. Eleverna behöver få verktyg att utveckla färdigheterna för att det kooperativlärandet ska fungera (Johnson & Johnson, 1999).

Inom kooperativt lärande vilar samtliga strukturer på lärarledda samtal där eleverna får samarbeta och interagera. Gibbons (1998) poängterar i sin artikel *Classroom Talk and the Learning of New Registers in a Second Language* att lärarledda interaktioner gynnar språkutvecklingen för elever med annat modersmål än svenska. I de klassrum där eleverna får ett utbyte av varandras kunskaper resulterar det i givande input som utvidgar deras språkliga register. Det är också viktigt att eleverna får rika möjligheter att samtala och uttrycka sig. Ellis (1994) anser att input och interaktion är viktiga aspekter vid utveckling av ett nytt språk. Vidare menar han att input och interaktion berör relationen mellan mänskligt beteende och språkutveckling.

Alanís (2011) lyfter att när eleverna får arbeta i par eller i grupp skapas på så vis en trygg atmosfär för eleverna att ta plats i samt att våga uttrycka sig språkligt, vilket hon även poängterar som en viktig aspekt av den sociala utvecklingen. McGoarty (2013) menar på följande positiva effekter med grupparbeten som språkutvecklande arbetsätt. Eleverna får höra språket pratas genom att läraren pratar, det innefattar då inflödet. Sedan interagerar eleverna med varandra vilket bidrar till utflöde av språket. Hon menar även att grupparbeten gör att eleverna får använda språket i ett sammanhang där det blir begripligt och meningsfullt.

Yusuf, Jusoh och Yusuf (2018) betonar att eleverna lär sig effektivt när de samarbetar vilket är grunden i kooperativt lärande. Det är i samspel med andra individer som lärandet kan äga rum. Även Gibbons (1998) belyser fördelarna med kollektivet. Hon anser att när eleverna interagerar och samtalar med varandra får de nya utbyten och får höra nya ord och begrepp som de kan använda för att skapa mening. I klassrum där läraren medvetet förenklar och undviker det som hen anser att eleverna inte förstår skapar lägre förväntningar på eleverna. Även om denna strategi kan hjälpa att göra språket begripligt för eleverna så tar den inte hänsyn till hur eleverna ska utveckla sitt språk. Vidare skriver hon att när elever ska lära sig ett nytt språk börjar ofta undervisningen med att förbereda eleven med ett ordförråd eller grammatisk fokuserad input från läraren (Gibbons, 1998). Denna metod grundas i att eleverna behöver först lära sig språket

innan de kan använda det. Enligt Gibbons (1998) så är detta inte en metod som gynnar språkutvecklingen för elever med annat modersmål.

## 4. Metod

Studien består av två kvalitativa undersökningar. Intervjuer har genomförts som har kompletterats av klassrumsobservationer. I följande avsnitt redogörs för val av metod, genomförandet av undersökningar, etiska ställningstaganden och tillförlitlighet.

Avslutningsvis redovisas tillvägagångssätt för sammanställning och analys av insamlade data.

### 4.1 Val av metod

I denna studie har vi valt att kombinera kvalitativa intervjuer och observationer vilket är ett tillvägagångssätt som Larsen (2018) benämner som metodtriangulering. För att stärka reliabiliteten utgår studien från metodtriangulering och kombinerar dessa två kvalitativa metoder. För att kunna besvara studiens första frågeställning "Hur uppfattar olika lärare arbetssättet kooperativt lärande och språkutveckling för elever med svenska som andraspråk?" användes kvalitativa intervjuer då det är ett flexibelt sätt som gör det möjligt att komma åt personers subjektiva erfarenheter och åsikter (Christoffersen & Johannessen, 2015; Alvehus, 2013). Studien utgår ifrån semistrukturerade intervjuer som innebär att intervjuaren har förutbestämda, öppna och breda frågor som utgör samtalets grund. Intervjuer som är för strukturerade riskerar att förlora det interaktiva elementet då intervjun snabbt genomförs och riskerar att bli ytlig (Alvehus, 2013). Eftersom studiens syfte var att komma åt lärarnas uppfattning om kooperativt lärande var intervjuer som metod lämpligt vilket även Christoffersen & Johannessen (2015) poängterar.

I studien kompletteras de kvalitativa studierna med observationer för att besvara den andra frågeställning "På vilka sätt arbetar lärarna med metoden kooperativt lärande för att främja språkutvecklingen för elever med svenska som andraspråk?". Eftersom studiens syfte är att undersöka om kooperativt lärande stöttar språkutvecklingen för elever med svenska som andraspråk så observeras interaktionen i klassrummet, klassrumsobservation, vilket Christoffersen och Johannessen (2015) beskriver som en användbar metod i kvalitativa undersökningar. De menar att genom observationer ges en direkt inblick i det som ska undersökas samtidigt som observatören befinner sig i den autentiska miljön. Vidare belyser de betydelsen av kontexten och analysenheter (Christoffersen & Johannessen, 2015). Därför utgår studien från en klassrumskontext där eleverna och deras interagerande är analysenheter. I studien används en metod som Alvehus (2013) benämner som *öppna observationer*. Öppna



observationer är enligt Alvehus (2013) lättare att hantera ur ett etiskt och tekniskt perspektiv. Den eventuella observatörseffekten bör dock tas hänsyn till, vilket innebär att den observerade situationen kan påverkas av att eleverna är medvetna om att de blir observerade. Alvehus (2013) menar samtidigt att deltagare i en observation generellt sett brukar glömma att de blir observerade relativt snabbt. När det kommer till att observera eleverna i en autentisk klassrumssituation innebär det att vi undkommer problematiken kring felaktiga data som kan ställa till med problem i andra metoder (Alvehus, 2013).

## 4.2 Urval

Urvalet av skolor gjordes genom kontakt av skolor som dels använde sig av kooperativt lärande i praktiken och dels hade elever med svenska som andraspråk. Det etablerades kontakt med två skolor som ligger i två olika kommuner. De båda skolorna responderade positivt till studien och valde att delta. Skola X är en F-6 skola som ligger i en mindre stad och skola Y är också en F-6 skola men som ligger i en större stad. Det som skolorna hade gemensamt var att de sökte efter ett förhållningssätt och en metod som främjar elevernas kunskaps- och språkutveckling oavsett modersmål. Detta var anledningen till varför de valt kooperativt lärande.

På skola Y hade flertalet av utvalda informanter först mött kooperativt lärande på sin fritid via sociala medier och själva fått ett intresse för förhållningssättet. Sedan valde ledningen på skolan att kooperativt lärande skulle bli en del i åtagandeplanen och förstalärarna fick gå en internutbildning genom bland annat workshops som en övergripande kommunal fortbildningsinstans höll i. På skola X fick personalen göra en omröstning om vilken kompetensutbildning de ville lägga sina pengar på. Tillslut kom de fram till att det var kooperativt lärande som majoriteten ville utvecklas inom. Det resulterade i att ett privat kompetensutvecklingsföretag kom till skolan och höll utbildning i form av workshops för lärarna.

Gällande urvalsprinciper genomfördes ett strategiskt urval då vi ville intervjua lärare med explicita kopplingar till kooperativt lärande och som har flertalet elever med svenska som andraspråk i sina klasser (Alvehus, 2013). Intervjustudien bestod av 6 behöriga lärare som arbetade med arbetssättet kooperativt lärande. Dessa lärare valdes då de alla var behöriga och arbetade i årskurserna F-3. Målet var att intervjua lärare i olika årskurser vilket gjorde att dessa lärare passade studiens ändamål. Innan intervjuerna startade informerades deltagarna om deras

rättigheter, hur intervjun dokumenterades, garanterad anonymitet, att de kunde avbryta intervjun, tidsomfång och liknande som berörde studien utifrån samtyckesblanketten (se bilaga 2). Sammanlagt genomfördes 6 intervjuer, en med varje lärare. Tidsomfånget för varje intervju var mellan 30 minuter till 60 minuter.

### 4.3 Genomförande

I studien observerades fem olika klasser bestående av 18–24 elever där majoriteten har svenska som andraspråk. På skola Y observerades två klasser i årskurs 2 och en klass i årskurs 3 och på skola X observerades en klass i årskurs 1 och en klass i årskurs 2. Valet att observera olika klasser på olika skolor grundas i att vi ville se hur olika lärare arbetar med kooperativt lärande i klasser där majoriteten av eleverna hade svenska som andraspråk. De lektioner som observerades var lektioner i svenska med ämnesöverskridande inslag där de arbetade utefter kooperativa strukturer. De kooperativa strukturerna som observerades var *Mötas på mitten*, *Fråga, fråga, byt!*, *Mina ord - dina ord* och *Karusellen*.

Före observationerna utformade vi tre teman som vi utgick ifrån i observationerna. När vi observerade bestämde vi att utgå från semistrukturerade observationer då vi valde att ta fram en observationsguide i förhand där vi skrev ut vilka situationer vi ville kolla närmare på och för att strukturera upp det (Larsen, 2018). De teman vi utgick från var zonen för närmaste utveckling/stöttning, i vilken mån modersmål och skolspråket användes och övrigt. Den sista “övrigt”, valde vi att lägga till eftersom det eventuellt kunde uppstå andra situationer som kunde varit intressanta men som inte passade in under de andra rubrikerna i vår guide. När observationerna ägde rum gick vi runt i klassrummet och lyssnade och letade efter kopplingar till studiens teman. Observationerna genomfördes gemensamt med syfte att få olika intryck och att stärka reliabiliteten.

### 4.4 Analysförfarande

Genom en sammanställning av fältanteckningar och transkriberingen av insamlat material gjordes en snabb scanning och fick ett deskriptivt första intryck. Analysen underbyggs av de begrepp som är presenterat i avsnitt 2, teoretiska perspektiv. För att sedan analysera insamlad data användes metoden innehållsanalys (Larsen, 2018). I analysen är utgångspunkten både delanalys och helhetsanalys som Larsen (2018) betonar som fördelaktigt för att både se materialet utifrån de mindre delarna men även utifrån helheten.

I transkriberingsprocessen har transkriberingen skett stavningsenligt (Larsen, 2018), det vill säga hela samtalet för att inte missa viktiga detaljer. De färdiga transkriberingarna färgkodades och kategoriserades för att hitta samband och skillnader i det insamlade materialet. Genom kodning och kategorisering av materialet begränsades datamängden då det tog ut det som var relevant för frågeställningarna. Kodning efter teman och händelseförlopp framkom även genom observationerna och fältanteckningar. Efter sammanställningen av vårt material fick vi fram tre olika teman som vi redogör för i resultatdelen. Följande tematiska rubriker: *Kooperativt lärande och språkutveckling ur ett lärarperspektiv, Språkutvecklande strukturer inom det kooperativa lärandet, Olika lärares syn på modersmålets vara eller icke i det kooperativa lärandet.*

## 4.5 Tillförlitlighet

Under våra intervjuer har vi haft möjlighet att ställa följdfrågor för att få fördjupade svar vilket Larsen (2018) anser är en av fördelarna med kvalitativa undersökningar. Detta eftersom det finns en möjlighet att få ut mer information och utvecklande svar. Det är också enklare att få svar på och reda ut möjliga missförstånd direkt och den som blir intervjuad får en möjlighet att be om förtydliganden. Larsen (2018) anser också att validiteten i kvalitativa undersökningar är enklare att säkra av den anledning att det går att ställa fler och fördjupade frågor. Det som vi ser som en nackdel med vårt tillvägagångssätt är kontrolleffekten som kan uppstå eftersom det kan finnas en risk att informanterna svarar efter en viss förväntning som vi som intervjuare kan tänkas ha. Det finns alltså alltid en risk att informanterna inte har svarat helt sanningsenligt på våra frågor för att göra oss nöjda. Dock har vi valt att använda både intervju och observation för högre reliabilitet. Vi har använt metodtriangulering för att väga upp den ena metodens svagheter med den andras styrkor.

I observationerna har de observerade varit varse om att de har blivit observerade och vi varit passiva deltagare vilket innebär att vi i största mån har försökt att inte påverka utvecklingen av det som vi har observerat genom vår närvaro. En nackdel vid observation som Larsen (2018) lyfter fram är dock att de observerade är medvetna om det vilket kan bidra till att vi, genom vår närvaro påverkar deras beteende i en viss riktning. Larsen (2018) betonar också att tolkningen av det som observeras präglas av kunskaper, erfarenheter och vår förförståelse vilket vi håller med om. När vi observerar finns det en risk att vi medvetet eller undermedvetet ser vissa

speciella händelser ur ett perspektiv samtidigt som vi kanske missar något annat som kan vara av betydelse.

## 4.6 Etiska aspekter

Under insamlingen av empirin har vi tagit hänsyn till de krav som finns formulerade i *God forskningssed* (2017). I den kvalitativa intervjustudien använde vi oss av en samtyckesblankett (se bilaga 2) för deltagarna i undersökningen. Samtyckesblanketten redogjorde för informationskravet där vi kort redovisade för studiens syfte och metod. Vidare gav den även information om konfidentialitetskravet där deltagarna fick veta att de skulle avidentifieras i den sammanställda datainsamlingen, då vi inte skriver ut varken skola eller ort. Till sist gällande nyttjandekravet informerade vi studiens deltagare om att den insamlade data enbart kommer att användas för undersökningens ändamål och i detta arbete. I våra observationer har vi inte observerat elevernas enskilda prestationer eller ageranden, utan hur de integrerar och samtalar i grupp. De fältanteckningar som gjorts under tiden innefattar inga beskrivningar eller dylikt som kan göra enkelt för utomstående att identifiera de observerade. Vi gjorde, i samråd med berörda lärare bedömningen att det inte vara nödvändigt att vårdnadshavarna gav sitt samtycke (Christoffersen & Johannessen, 2015).

## 5. Resultat och analys

I detta avsnitt presenteras och analyseras den insamlade data från den kvalitativa intervjustudien samt klassrumsobservationerna med koppling till det som presenteras i avsnitt 2, teoretiska perspektiv. Syftet med vårt arbete är att ta reda på olika lärares uppfattningar kring kooperativt lärande och hur de använder kooperativt lärande för att gynna språkutvecklingen för elever med svenska som andraspråk. Till syftet hör även att undersöka hur olika lärare ser på användningen av elevernas modersmål i undervisningen i kooperativt lärande. Utifrån detta och det insamlade materialet utformades tre teman som presenteras i följande avsnitt. Det första temat är *Kooperativt lärande och språkutveckling ur ett lärarperspektiv*. Det andra temat berör *Språkutvecklande strukturer inom det kooperativa lärandet*. Det sista temat redogör för *Olika lärares syn på modersmålets vara eller icke vara i det kooperativa lärandet*.

### 5.1 Kooperativt lärande och språkutveckling ur ett lärarperspektiv

Utifrån våra fältanteckningar kunde vi se ett mönster då vi upplevde att flertalet elever var väl medvetna om att medverkan och samarbete med samtliga gruppmedlemmar var avgörande för att kunna slutföra uppgiften. I teorin kan detta kopplas samman med det som Fohlin et al. (2017) benämner som *positivt ömsesidigt beroende*. Eleverna inser att uppgiften inte går att lösa på egen hand utan det krävs samarbete och engagemang hos samtliga medlemmar i gruppen. Även i intervjuerna framkom följande när vi ställde frågan om hur eleverna samarbetar och interagerar efter att de började med kooperativt lärande.

På något sätt har de förstått att ett samarbete inte är att jag skriver och du tittar på, och att jag som lärare har en enormt viktig roll i att synliggöra när det faktiskt sker någonting annat när man interagerar med varandra till exempel, att synliggöra då och bekräfta dem som hjälptes åt eller de som hade det här positiva ömsesidiga beroendet (Informant 1).

Även observationerna visar att det uppstod ett positivt ömsesidigt beroende genom att eleverna tog på sig ansvaret att hjälpa sina kamrater för att på bästa sätt kunna genomföra uppgiften.

Eleverna sitter två och två för att skriva en gemensam text på om superhjältar på datorn. En elev säger "skriv superhjältar har olika förmågor" och den andra eleven försöker skriva på datorn men får problem med stavningen. Eleven säger då "nu blev det ju rött där, då är det fel. Superhjältar är med ä och inte e. Superhjäääältar" (Observation 2020-02-06).

Det kunde handla om hjälp med ljudning, stavning, förklaring av ämnesspecifika ord men även konstruktiv kritik eller feedback om hur de ska gå vidare med uppgiftens innehåll. En annan informant sa följande:

Du klarar dig inte om du inte samarbetar, ni måste ha varandra och det har de börjat fatta nu. Så att det är ju klart att de har blivit bättre på att samarbeta, annars funkar det liksom inte, vi klarar oss inte utan varandra, vi kan inte slutföra uppgiften om vi inte har samarbetat (Informant 5).

Den här typen av stöttning kan ses som att eleven befinner sig i proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 2001). Det innebär att med hjälpen och stöttningen från en mer kunnig klasskamrat kan eleven lära sig mer än vad hen hade kunnat göra på egen hand, utan hjälp. I empirin blev det synligt att några av lärarna verkar ha placerat ut eleverna i grupper där de blandas kunskap- och språkmässigt. Även detta kan kopplas till det sociokulturella perspektivet och närmaste utvecklingszonen. Om detta har varit strategiskt är svårt att avgöra, dock berättar en av lärarna i samband med en av observationerna att grupperna är noga utvalda.

Som ni ser så sitter eleverna i olika grupper som jag har arbetat med länge för att få fram. De sitter inte stark och mindre stark utan jag har försökt placera dem så jämnt som möjligt så att de kan få nytta av varandras kunskap (Informant 4).

Flera av lärarna berättade om svårigheter när det kom till att sätta ihop gynnsamma gruppkonstellationer. De ansåg att det inte är särskilt gynnsamt att sätta ihop en elev med låga kunskaper med en som har väldigt hög nivå på sina kunskaper, utan att det handlar om att hitta de som ligger på ungefär samma nivå åtminstone kunskapsmässigt, vilket kan relateras till stöttning (Vygotskij, 2001). Genom att nivån är likartad får de på så vis ett utbyte av varandras kunskaper och inte bara att den mer kunnige hjälper den som är mindre kunnig i förhållande till kontexten. Vidare på det sociokulturella perspektivet ses även språket i sig som ett verktyg i kunskap- och språkutvecklingen (Kagan & Stenlev, 2017). Inom den sociokulturella traditionen

sägs även språket i sig verka utmanande för det kognitiva aspekterna inom människan (Säljö, 2014).

Under observationen av strukturen *mötas på mitten* delades eleverna in i sina basgrupper. Uppgiften gick ut på att de skulle skriva en gemensam faktatext om vintern i anslutning till temat årstider. Till en början skrev de allt de kunde om vintern för att till sist skriva en gemensam faktatext i mitten.

I gruppen framför sitter fyra elever som pratar om vintern. En elev säger "ja men vissa djur går ju i ide", varpå en annan elev frågar "vadå ide? vad betyder det?" den första eleven svarar då "det är ju när vissa djur sover hela vintern i typ en håla och vaknar inte förrän det är vår" (Observation 2020-02-11).

Även om vi i observationen ovan kan urskilja ett ämnesspråk så är det inte helt tydligt i alla observationerna. När frågan ställdes till lärarna sa flera av dem att de tyckte att kooperativa strukturer gynnade utvecklingen av ett ämnesspråk.

Man går från det stora till det mindre och till det ännu mindre på något sätt och då får dom ju uttrycka sig och träna sig på att uttrycka sig och använda rätt ämnesspråk men också vardagsspråk och jag tänker också det här med språkutveckling, det är ju att prata. Att om jag till exempel ska berätta för dig om vilket matematikspråk du ska ha i den här uppgiften så kanske jag säger ja men du 25 adderat med 13, för då använder jag helt plötsligt ett ämnesspråk men min kompis kanske säger plus och kanske frågar vad är adderat? Ja men det är samma sak, att man får det här utbytet med varandra, det är ju dit man vill komma, det är ju målsättningen med alltihopa känns det som, att man ska kunna hjälpas åt och lära av varandra (Informant 1).

Här nämner informanten att eleverna får träna att använda sig av rätt ämnesspråk men även utveckla sitt vardagsspråk, eller språkets bas. Enligt Skolverket (2012) handlar språkets bas om det språk som barnet kommer med innan skolstart. När det sedan kommer till elever med svenska som andraspråk tar språkets bas längre tid att befästa. Nedan ser vi hur informant 4 redogör för hur kooperativt lärande kan vara språkutvecklande genom att allt de gör involverar språkande.

Ja det är ju språkutvecklande för att de är ju tvungna till att vara aktiva och för att de är tvungna till att använda sitt språk. Eftersom allt sker ju i kommunikation med andra och dem får mönster

där vi modellerar för hur vi kan säga och göra. De tar ju då till sig det, jag tänker främst på svenska som andraspråkseleverna. Så visst är det språkutvecklande. De får använda språket i meningsfulla sammanhang där det får vara viktigt på riktigt (Informant 4).

Citatet ovan kan kopplas till frågeställningen som berör hur lärarna uppfattar arbetssättet kooperativt lärande och språkutveckling för elever med svenska som andraspråk. Informanternas enighet gällande kooperativt lärande som språkutvecklande arbetssätt kan styrkas genom Fohlin et al. (2017) beskrivningar kring det kooperativa arbetssättet. De menar att kooperativt lärande bidrar till språkutveckling för elever med svenska som andraspråk då de får i par och grupp utveckla sitt språk genom stöttning och olika kooperativa strukturer.

Väldigt konkret så är det så att de får nya ord och nya begrepp, att de tvingas att vara med och prata, de får ta del av varandras vilket gör att de får nya idéer så att det går nästan lite att ta på, på något sätt, så mycket tycker jag faktiskt att det ger (Informant 2).

En av informanterna berättar att eleverna tvingas vara aktiva i arbetet med kooperativt lärande vilket Fohlin et al. (2017) betonar är något som behöver ske så att eleverna kan inse fördelarna av kollektivet. Strukturerna i kooperativt lärande grundas enligt Fohlin et al. (2017) i att eleverna blir positivt ömsesidigt beroende av varandra på det sättet att alla behöver samverka för att uppgiften ska kunna slutföras vilket blir tydligt i fältanteckningarna.

Eleverna skulle på en viss tid, göra en gemensam bild och skriva en text till varpå eleverna delar upp arbetet och säger "för att bli klara kan ni börja med trädet för det tar längst tid och så kan vi börja skriva för vi måste ju hinna innan klockan ringer". Under arbetets gång skiftar eleverna mellan att rita och skriva. En elev sitter tyst och verkar inte vara aktiv eller involverad i uppgiften vilket de andra i gruppen reagerar på och en frågar "hur tycker du vi ska göra med löven? du måste också hjälpa till så vi blir klara" (Observation 2020-02-11).

I både intervjuer och observation blir det således påtagligt att eleverna är beroende av varandra och varandras kunskaper, speciellt när det handlar om att slutföra uppgifter.

## 5.2 Språkutvecklande strukturer inom det kooperativa lärandet

I både vårt intervjumaterial och observationsmaterial har olika strukturer inom kooperativt lärande framkommit vilket kan kopplas till den första frågeställningen. Informanterna har



nämnt olika strukturer som de anser gynnar språkutvecklingen hos elever med svenska som andraspråk och även i observationerna har vi kunnat konstatera det som lärarna lyfte. I intervjuerna berättar lärarna om olika strukturer och de strukturer som tas upp är lärarna eniga om att de är språkutvecklande för elever med svenska som andraspråk.

*EPA, Kloka pennan*, tycker jag är superbra för där MÅSTE du prata och säga hur du tänker och hur den andra ska göra. Ja men alla, *Mötas på mitten*, *Mina ord - dina ord*, *Karusellen* är ju jättebra där liksom du är i en grupp och måste samarbeta, komma på och bidra. Det finns ingen struktur som går ut på att man inte ska prata med varandra, interagera eller lära av varandra. Alla är ju uppbyggda utifrån kommunikation, samarbete och språkutveckling (Informant 5).

Genom strukturerna menar läraren ovan att eleverna tvingas använda sitt språk och att det är genom den interaktionen som deras språk utvecklas. I intervjumaterialet lyfter flera av informanterna strukturen *Mötas på mitten* som en framgångsrik struktur när det gäller språkande och språkutveckling. De menar att strukturen bidrar till att alla engageras och aktiveras genom både tal- och skriftspråk när de både får diskutera, skriva enskilt och komma fram till gemensamma svar. Vi har även observerat eleverna när de är aktiva i denna struktur. Observationen visade hur upplägget bidrog till uppmuntrade till deltagande och att eleverna fick delta i en rik språklig miljö.

Eleverna var indelade i grupper och fick en uppgift som de först skulle svara på enskilt genom att tänka själva. När de hade skrivit sitt svar skulle de sedan dela med sig av svaret till de andra i gruppen och så skulle gruppen komma fram till ett gemensamt svar genom att välja ett av det som gruppen presenterat. Eleverna hade arbetat med strukturen tidigare och de var väldigt noga med att alla gjorde det som de skulle. En elev säger "du måste skriva något!" till en annan elev som svarar "men jag kommer inte på något, vad skriver du?" eleven säger då "du kan skriva samma som mig". Om någon av eleverna inte skrev eller gjorde vad de skulle så kommenterade eleverna "du måste också skriva" eller "det är din tur att berätta nu". När de skulle komma överens om ett gemensamt svar fick alla lyfta vad de hade kommit fram till (Observation 2020-02-07).

I observationen blir det tydligt att eleverna förstår fördelarna med att samarbeta med sina kamrater i gruppen. Genom strukturen *Mötas på mitten* får eleverna en djupare förståelse för innehållet då de får lyssna på varandra och ställa frågor till varandra som Gibbons (2016) anser

är den emotionella vinningen med grupparbete. Strukturerna inom det kooperativa lärandet ska grundas i en atmosfär som bygger på ett bra och fungerande samarbete.

*Mina ord, dina ord* är ju väldigt tydligt, det har vi gjort till exempel när vi ska ha sago-ord och ja, från början kanske jag bara hade fem, sen går jag runt i klassen och då har jag plötsligt femton ord så den är ju jättetydlig så men alla strukturer i sig har faktiskt, om det är *Mötas på mitten* så som jag samtalar med andra så får jag också per automatik nya ord, jag tror i alla fall att i de bästa av världar så får man alltid ut någonting av det rent språkmässigt (Informant 2).

Både informant 5 och informant 2 berättar om strukturen *Dina ord - mina ord*, som går ut på att eleverna byter och delar med sig av ord och begrepp till varandra. Den här strukturen bidrar till att eleverna utökar sitt ordförråd och lär sig nya begrepp. Som Olofsson och Sjöqvist (2013) poängterar skiljer sig elevernas vokabulär mycket beroende på bakgrund och tidigare erfarenheter, vilket kan bidra till att det blir svårare för elever med svenska som andraspråk att hänga med alla gånger. Genom *Dina ord - mina ord* får eleverna med sig flera nya ord och begrepp i en meningsfull kontext där de också görs begripliga för eleven. En annan struktur som vi observerade var *Fråga, fråga, byt!*. Strukturen innefattar att eleverna får kort med färdiga frågor de ställer till sina kamrater för att sedan byta frågekort med varandra.

Till en början såg vi hur vissa elever såg osäkra ut och tyckte det kändes jobbigt. Innan de fick börja ställa sin fråga säger läraren till klassen “var nu inte rädda för att testa, behöver ni hjälp är det bara att fråga en kompis eller mig, vi gör så gott vi kan!”. En elev säger till en annan elev “åh så jobbigt, vad betyder det här ordet?” varpå den andra eleven svarar “det är typ som att hoppa” sedan gick de iväg. En liten stund in i lektionen märkte vi hur eleverna skrattade och tog för sig i samtalen med sina klasskamrater, även de elever som tidigare var kritiska till uppgiften (Observation 2020-02-12).

Utifrån fältanteckningarna ser vi hur några elever var motvilliga och kände sig ängsliga inför uppgiften. Under lektionens gång kunde vi både se och höra hur dessa elever plötsligt fick en helt annan inställning till uppgiften och blev mycket muntligt aktiva. Detta kan kopplas till Gibbons (2016) tankar kring hur grupparbeten kan gynna elever med svenska som andraspråk genom att det kan skapa ett tryggt sammanhang där eleverna får testa sitt språk. Det kan även relateras till begreppet zonen för närmaste utveckling, då observationen visar på hur eleverna stöttar varandra för att sedan kunna klara av uppgiften på egen hand.

## 5.3 Olika lärares syn på modersmålets vara eller icke vara i det kooperativa lärandet

För att besvara studiens frågeställning som berör lärarnas syn på modersmålets plats i undervisningen har vi reflekterat över svårigheterna med att definiera vem som har svenska som andraspråk, då eleverna i observationerna till största del pratade svenska. Trots att majoriteten av eleverna i de observerade klasserna har svenska som andraspråk så kan eleverna vara allt från nyanlända till de som fötts i Sverige men lärt sig ett annat modersmål först genom sina vårdnadshavare. Det innebär att dessa elever ligger på olika nivåer även språkmässigt, det är alltså ingen homogen grupp. Att elever med svenska som andraspråk ska få använda sitt modersmål i undervisningen betonas även i styrdokument.

I intervjuerna ställde vi frågan om eleverna uppmuntras till användning av sitt modersmål. Det blev tydligt att informanterna hade delade uppfattningar om vilken utrymme elevernas modersmål får ha i undervisningen och i synnerhet i det kooperativa lärandet. Även i observationerna fick vi se hur modersmålet användes i olika utsträckningar beroende på lärare och situation.

Eleverna sitter i en grupp på fyra. Två av eleverna har samma modersmål och en av dem är nyanländ. En i gruppen föreslår hur de ska dela på uppgiften varpå en av eleverna vänder sig till kompiserna för att förklara vad klasskompisen sagt fast på modersmålet. Den nyanlända eleven kommer med idéer som den berättar på modersmålet till den andra eleven som sedan översätter och berättar för de andra i gruppen (Observation 2020-02-06).

I vår empiri kunde vi urskilja att modersmålet överlag uppmuntras i undervisningen fast på skilda vis och med olika ändamål. En informant berättar följande:

Ja, absolut. Herregud det är ju som att säga till dig att om du inte får ta med dig en massa kunskap, du fick lämna det här utanför dörren så hade det varit hur orättvist som helst, det är klart, vårt jobb är att de ska visa kunskap och det är ju oavsett på vilket språk det är de kan göra det på (Informant 2).

I vissa fall uppmuntras det för att visa kunskap och i andra fall som en resurs för att förstå instruktioner och liknande. I följande citat från informant 4 tolkar vi det som att modersmålet

fungerar som en stöttning för att hjälpa andra elever, och kanske inte i huvudsak för att gynna den egna språk- och kunskapsutvecklingen.

Ja alltså, när de inte förstår. Som sagt har vi nio stycken som har väldigt svag svenska. Sen har vi en jätteduktig kille som pratar arabiska och han är vår lilla tolk. När inte orden räcker till kallar vi på honom. Då kan han snabbt säga det på svenska. Så visst får de använda sitt modersmål när de behöver förklara när de inte hittar orden på svenska (Informant 4).

I flertalet av observationerna kan vi inte urskilja någon uppmuntran från läraren av användningen av modersmålet men det framgår inte om det är förbjudet. Dock finns det en sekvens från ett tillfälle där läraren poängterar att “nu får vi prata svenska” till eleverna i en grupp på fem.

Vid flera av grupperna pratades det engelska. Eftersom även vi förstår engelska kunde vi höra hur de pratade om hur de skulle lösa uppgiften tillsammans. I en av grupperna säger en elev “come on guys, we have to draw the lines right now!” varpå de andra nickar instämmande och en svarar “alright, let’s do this”. Efter en stund kom läraren fram till gruppen och sa “nu får vi faktiskt prata svenska” (Observation 2020-02-06).

I efterhand förtydligade läraren att hen bad eleverna prata svenska i stället för engelska på grund av att en av de fem eleverna inte förstod engelska. En annan lärare berättar under intervjun följande i samband med frågan om eleverna uppmuntras till att använda sitt modersmål:

Ja, till en viss del, vi har ju haft problematik här innan att, vi har ju mest arabisktalande och att det pratas hit och dit och över gränser och annat än vad vi jobbar med så vi har ju tyvärr fått ha en liten ”här inne pratar vi svenska” för att vi går i en svensk skola, för att vi ska träna på det svenska språket men vi har också lyft att ert språk är jätteviktigt och när vi behöver förklara någonting frågar vi alltid de här arabisktalande eleverna ”är det någon som kan hjälpa till och översätta?” och då lyfts ju dem och får en viktig roll, så det har vi ju sagt, att om ni fastnar i någonting eller inte kan det på svenska så försök att förklara på arabiska för att sedan vända om det till svenska (Informant 3).

Å ena sidan blir det synligt att våra informanter har en positiv inställning till elevers användning av modersmålet i klassrummet samtidigt som det å andra sidan inte visar sig tydligt i observationen då det inte uppmuntras. Precis som Flyman Mattsson (2017) skriver är det många

lärare som upplever sig ha en positiv inställning till flerspråkighet samtidigt som de inte tar till vara på det i undervisningen, där eleverna snarare förbjuds att använda sitt modersmål. Hon menar vidare att just lärares inställning till modersmålsanvändning kan ha en avgörande roll för inläringen av ett andraspråk (Flyman Mattsson, 2017).

## 6. Slutsats och diskussion

I följande avsnitt kommer vi att redogöra för de slutsatser vi har kommit fram till utifrån den empirin vi samlat in under intervjuerna och observationerna i studien, men även utifrån våra frågeställningar. Studien som genomförts har inte resulterat i tillräckligt mycket empiri så att resultatet skulle gå att generalisera men kan vara underlag för diskussion.

### 6.1 Slutsats

Sammanfattningsvis utifrån insamlad empiri kan vi dra slutsatsen att lärarna uppfattar kooperativt lärande som ett språkutvecklande arbetssätt för elever med svenska som andraspråk. Detta menar lärarna eftersom genom strukturerna får eleverna med svenska som andraspråk stöttning från både läraren och från klasskamrater. Vidare anser de att strukturerna bidrar till att eleverna får ett språkligt utbyte där nya ord anammas och testas i ett tryggt och meningsfullt sammanhang. I den kritiska diskussion lyfter vi att om kooperativt lärande ska kunna fungera som ett språkutvecklande arbetssätt ligger mycket ansvar hos läraren som organiserar och anpassar så att det finns möjlighet för att dessa elever ska utvecklas språkmässigt. När det kommer till modersmålets användning i det kooperativa lärandet handlar det även här om lärarens inställning och förhållningssätt till elevernas modersmål och hur det används i klassrummet.

### 6.2 Diskussion

I det avslutande kapitlet diskuteras studiens resultat. En diskussion kring lärarens roll i det kooperativa lärandet och lärarnas dubbla budskap kring modersmålsanvändningen förs. Avsnittet kommer även att inkludera metoddiskussion och förslag på fortsatt forskning.

#### 6.2.1 Kooperativt lärande och språkutveckling ur ett lärarperspektiv

För att besvara vår första frågeställning “Hur uppfattar olika lärare arbetssättet kooperativt lärande och språkutveckling för elever med svenska som andraspråk?” ser vi att de lärare som vi har intervjuat uppfattar arbetssättet kooperativt lärande som språkutvecklande för elever med svenska som andraspråk. Att lärarna är eniga kan grundas i att de är positivt inställda och intresserade av arbetssättet och tror därför att det är ett vinnande koncept. Vi är väl medvetna om att det är viktigt att förhålla sig kritiskt till de metoder och arbetssätt som vi presenteras för i praktiken. Precis som med alla metoder och arbetssätt så finns det inget som

fungerar helt ut till hundra procent för allt och alla. Dock har vi fått syn på många fördelar med kooperativt lärande i våra observationer och i intervju-material. Just lärarens inställning till en metod som de brinner för och tror på är essentiellt när det kommer till den faktiska framgången med en speciell metod. Om läraren motvilligt behöver jobba med en metod för att det har bestämts på organisationsnivå, tror vi inte att det kan bli ett lika gynnsamt utfall som när läraren faktiskt brinner för metoden.

Att eleverna kan vara positivt ömsesidigt beroende av varandra i de kooperativa strukturerna var enkelt att notera i vår empiri från observationerna. Lärarna själva berättar också om det positiva ömsesidiga beroendet som grundläggande i kooperativt lärande. Dock kan det vara svårt att generalisera att eleverna alltid är i ett ömsesidigt positivt beroende när de arbetade kooperativt då de kan ha påverkats av att de blev observerade. Det som framkom under observationerna och det som lärarna har berättat stämmer överens med bilden av det kooperativa lärandet som ett arbetssätt som kan gynna elevers språkutveckling.

Det var många av lärarna som beskrev det som problematiskt när det kommer till att sätta ihop fungerande grupper då det är svårt att hitta en kunskap- och språkmässig nivå som ligger i linje med resten av gruppen. I observationerna kunde även vi se hur vissa elever fick stötta sina kamrater mer än de själva blev stöttade och utmanade. Även Alanís (2011) betonar betydelsen av att läraren parar ihop elever som ligger på liknande akademisk och språklig nivå för att kunna få ett utbyte kunskapsmässigt.

I resultatet lyfts att under observationerna var det svårt att urskilja ämnesspråket i undervisningen. För att nå den faktiska utvecklingen från vardagsspråk till ämnesspråk hade vi behövt observera över en längre tidsperiod. Även om vi i observationerna ser att eleverna använder ämnesspråk till en viss del så var det ändå svårt att avgöra om det beror på den kooperativa strukturens upplägg eller om andra faktorer spelar in. När vi observerade blev det dock väldigt tydligt att kooperativt lärande är ett arbetssätt som kan bidra till mycket språkande. För att återkoppla till McGoartys (2013) teorier kring språkutveckling genom grupparbeten såg vi även hur eleverna fick både prata, lyssna och skapa förståelse. Även det Alanís (2011) nämner innefattar att eleverna får utbyte språkligt där de får testa sitt språk i ett tryggt och meningsfullt sammanhang, vilket vi ser tydligt i det kooperativa lärandet. Alla elever vinner på, oavsett förstaspråk, att få ingå i meningsfulla sammanhang där språk- och kunskapsutveckling är i fokus (Alanís, 2011).

Som tidigare nämnt ställer vi oss kritiska till att våra informanter och även den tidigare forskningen är positiva till arbetssättet, vilket gör det svårare att dra några slutsatser utifrån deras tankar. Fördelarna med kooperativt lärande och språkutveckling är genom vår undersökning påtagliga, även om resultatet inte går att generalisera. Samtidigt har vi även tänkt mycket på lärarens ansvar och roll i att se till att det finns möjligheter för att språkutveckling. Hade vi observerat andra lärare som inte organiserade strukturerna på samma sätt kanske det inte hade resulterat i språkutveckling i samma utsträckning.

### 6.2.2 Språkutvecklande strukturer inom det kooperativa lärandet

Samtliga lärare var eniga om att de kooperativa strukturerna var språkutvecklande i sig. Vi ställer oss dock kritiska till om verkligen alla är det. Vi tänker att det måste finnas de strukturer där de elever som inte är språkligt aktiva, icke motiverade eller helt enkelt blyga och kan komma undan genom att någon i gruppen tar kommando och genomför uppgiften trots att alla inte deltar aktivt. Vissa strukturer såsom, exempelvis *Mina ord - dina ord*, kräver en viss språklig och kunskapsmässig nivå för att kunna förstå, genomföra uppgiften och viktigast av allt, faktiskt lära sig nya ord. Vi tänker på exempelvis en nyanländ elev som inte har något att säga under *Mina ord*, vilket innebär att syftet med strukturen inte uppfylls.

Även strukturen *Mötas på mitten* kan kritiseras då det som vi upplever det, är möjligt att komma undan genom att bara skriva av vad kompiserna redan skrivit och sedan hålla med i diskussionen där det gemensamma svaret ska redovisas för. Dock är det svårt att generalisera om detta är något positivt eller negativt för elevers språk- och kunskapsutveckling. Å ena sidan kan det finnas en risk att eleverna bara skriver av kompisarna. Å andra sidan tror vi samtidigt att det alltid finns en vinst med att elever med svenska som andraspråk får höra språket även om de inte är aktiva själva. Det kan även skapa ett tryggt sammanhang för dessa elever att vid ett senare tillfälle våga ta plats i gruppen och utveckla sitt språk (Alanís, 2011).

Precis som Hyltenstam (2007) menar är det mycket vanligt att lärare överskattar elevernas språkliga förmåga, vilket är något som kan komma i uttryck vid valet av strukturer inom det kooperativa lärandet. Mycket av detta landar i hur medvetet läraren förhåller sig till sin elevgrupp och hur läraren organiserar och anpassar strukturerna för att alla elever ska få ut något av det, oavsett om det är språkligt, socialt eller kunskapsmässigt.



### 6.2.3 Olika lärares syn på modersmålets vara eller icke vara i det kooperativa lärandet

I våra observationer ser vi hur eleverna använder modersmålet medvetet eller omedvetet för att interagera med sina kamrater, göra sig förstådda eller för att förstå innehållet. Några av lärarna som vi har intervjuat uppmuntrar användningen av modersmålet som stöttning medan andra anser att det endast bör användas om det är nödvändigt. Det skiljer sig således åt beroende på vilken lärare eleverna har. Trots att det varierar beroende på läraren så menar forskning att eleverna gynnas av att få använda sitt modersmål som stöd (Cummins & Persad, 2014; Garcia, 2009).

Lärarna är eniga om att alla språk är viktiga men dock uppfattas några av lärarna lite motstridiga till att eleverna pratar sina olika modersmål med varandra. De menar att det pratas över gränser och att de som inte förstår språket som talas kan bidra till ett utanförskap. Här har vi funderat över orsaken till detta. Vi tänker att det kan bero på någon typ av stigmatisering av ett språk som flertalet av skolans elever har som modersmål och att man helt enkelt utgår från att det används för att skapa grupperingar. En lärare som inte behärskar dessa elevers modersmål kan egentligen inte urskilja om de talas om lektionens innehåll eller om de pratar om annat som inte hör till. Det är på så vis problematiskt att som lärare ha den synen på modersmål, något vi även tror att eleverna påverkas negativt av. De elever med ett visst modersmål kan uppleva att deras språk är förbjudet samtidigt som elever med ett annat modersmål utgår från att det som sägs är negativt. Detta kan i längden bidra till onödiga klyftor och segregering mellan elever. Vi ställer oss frågande till om detta grundas i en osäkerhet eller okunskap hos lärarna då det egentligen går emot vad aktuell forskning säger om exempelvis fördelar med utvecklingen av modersmålet vid språkutveckling av målspråket (Garcia, 2009). Vi anser att det är viktigt att man som lärare har en god tilltro till sina elever och utgår från att eleverna är goda individer som vill göra rätt. Därför får man ha tilltro till sina elever och alltid utgå från att lärare att modersmålet används som ett stöd och för att visa kunskaper, och inte tvärtom. Våra elever måste få veta att alla språk är viktiga och att vi har tilltro till dem.

## 6.3 Metoddiskussion

Redan i början av vår process var vi säkra på att vi ville använda kvalitativa metoder i vårt examensarbete. Om vi ser till våra frågeställningar var vi ute efter att höra lärarnas egna tankar kring kooperativt lärande, vilket gjorde en intervjustudie till ett självklart val. Vi var

väl medvetna om att det urval av informanter till studien skulle vara lärare som själva var verksamma inom kooperativt lärande, vilket kunde innebära att de var positiva till arbetssättet. Detta kan således bidra till att den empirin som framkom vid intervjustudien saknar kritiska aspekter. Vi valde därför att komplettera intervjuerna med observationer. Observationer som metod kan i sin tur kritiseras om vi ser till observatöreffekten och det faktum att vi såg flera olika klasser. I efterhand funderade vi över om det hade varit högre validitet i studien om vi hade följt en klass under flera kooperativa strukturer.

## 6.4 Fortsatt forskning

Då det som tidigare nämnt finns ytterst begränsad forskning kring kooperativt lärande och språkutveckling för elever med svenska som andraspråk är det något vi efterfrågar. Med tanke på detta anser vi att vår studie kan vara värdefull och givande för verksamma lärare som redan arbetar eller intresserar sig för kooperativt lärande och språkutveckling. Av intresse för vidare forskning hade vi gärna sett mer forskning kring kooperativt lärande och elever med svenska som andraspråk, om det är ett språkutvecklande arbetssätt, sett över tid. Den forskning som vi har läst grundas i en positiv inställning till kooperativt lärande och vi ställer oss frågande till om det bara finns fördelar med arbetssättet eller om det finns något kritiskt med arbetssättet. Forskning som vi efterfrågar och som hade varit av intresse att läsa mer om är ifall alla elever gynnas av kooperativt lärande, hur lärares inställning till kooperativt lärande kan påverka elevers språk- och kunskapsutveckling och om kooperativt lärande kan hjälpa elever med svenska som andraspråk att nå måluppfyllelsen.

## 7. Referenser

Alanís, Iliana (2011). Learning from Each Other: Bilingual Pairs in Dual-Language Classrooms. *Dimensions of Early Childhood*, 39(1), s.21–28.

Alvehus, Johan (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Creighton, Donna C. (1997) Critical Literacy in the Elementary Classroom, *Language Arts*, 74(6), s.438-445 Tillgänglig: <https://www.jstor.org/stable/41482896>

Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur.

Cummins, Jim & Persad, Robin (2014). Teaching through a Multilingual Lens: The Evolution of EAL Policy and Practice in Canada. *Education Matters*, 2(1) s.3–40.

Ellis, Rod (1994) *The Study of Second Language*. Oxford, UK: *Oxford University Press*. 6(1), s.99–103

Flyman Mattsson, Anna (2017). *Svenska som andraspråk på språkvetenskaplig grund*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

Fohlin, Niclas & Wilson, Jennie (2018). *Kooperativt lärande i praktiken: handbok för lärare i grundskolan*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur AB.

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

Garcia, Ofelia (2009): *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. New Jersey, USA: Wiley-Blackwell.

Gibbons, Pauline (1998). Classroom Talk and the Learning of New Registers in a Second Language. *Language and Education*, 12(2), s.99–118. DOI: 10.1080/09500789808666742

Gibbons, Pauline (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. (3. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.

*God forsknings sed*. (2017). Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på Internet: [https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed\\_VR\\_2017.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf) Hämtad 200210

Hyltenstam, Kenneth (2007). Modersmål och svenska som andraspråk. I: Liberg, Caroline, Hyltenstam, Kenneth, Myrberg, Mats, Frykholm, Clas-Uno, Hjort, Madeleine, Nordström, Gert Z., Wiklund, Ulla & Persson, Magnus (Red.), *Att läsa och skriva [Elektronisk resurs]: forskning och beprövad erfarenhet* (s.45–71). ([reviderad upplaga]). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Hyltenstam, Kenneth & Tuomela, Veli (1996) Hemspråksundervisningen. I: Hyltenstam, Kenneth. (red.). *Tvåspråkighet med förhinder?: invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur (s. 9-109).

Johnson, David W. & Johnson, Roger T. (1999) Making cooperative learning work. Building community through cooperative learning Theory into practice. *Collage of education. the Ohio state university*. 38(2), s.67–73

Johnson, David W. & Johnson, Roger T. (2017). *Cooperative learning*. Tillgänglig på internet: [https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/48/David\\_Johnson.pdf](https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/48/David_Johnson.pdf) Hämtad 200206

Kagan, Spencer & Stenlev, Jette (2017). *Kooperativt lärande: samarbetsstrukturer för elevaktiv undervisning*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

Larsen, Ann Kristin (2018). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. (Andra upplagan). Malmö: Gleerups.

McGoarty, Mary (2013). The Benefits of Cooperative Learning Arrangements in Second

Language Instruction. *The Journal for the National Association for Bilingual Education*, 13(2), s.127-143

Olofsson, Mikael & Sjöqvist, Lena (2013) Bedömning i svenska som andraspråk. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger (2014) Den lärande människan - teoretiska traditioner. I: Lundgren, Ulf. Säljö, Roger & Liberg, Caroline (Red.). *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur (s. 251–334).

Säljö, Roger. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Sverige. Skolverket (2012). *Greppa språket: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. (2. uppl.) Stockholm: Skolverket.

Sverige. Skolverket (2013). *Flera språk – fler möjligheter: utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen* : rapport till regeringen 15 maj 2002. Stockholm: Statens Skolverk

Sverige. Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. (Femte upplagan) Stockholm: Skolverket.

Thomas, Wayne & Collier, Virginia (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. UC Berkeley: Center for Research on Education, Diversity and Excellence. Hämtad från <https://escholarship.org/uc/item/65j213pt>

Vygotskij, Lev. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos

Yusuf, Qismullah, Jusoh, Zalina & Yusuf, Yunisrina Qismullah (2018). Cooperative Learning Strategies to Enhance Writing Skills among Second Language Learners. *International Journal of Instruction*, 12(1), s.1399–1412

# 8. Bilagor

## 8.1 Bilaga 1

### Intervjufrågor

1. Hur blev du introducerad till kooperativt lärande? Hur har processen sett ut?
2. Har du fått kompetensutbildning inom kooperativt lärande? När? Hur gick utbildningen till?
3. Hur skulle du definiera vad kooperativt lärande är?
4. Vilka skillnader märker du på hur eleverna samarbetar och interagerar?
5. Hur ser du på kooperativt lärande och språkutvecklingen för flerspråkiga elever?
6. Finns det några specifika strukturer inom KL som kan vara positiva för språkutvecklingen? Vilka? Varför just dessa och på vilket sätt?
7. Finner du några kopplingar mellan KL och teorier kring språkutveckling?
8. Uppmuntras eleverna att använda sitt modersmål i arbetet med KL? Varför/varför inte?
9. Tycker du att KL är språkutvecklande? På vilka sätt?

## 8.2 Bilaga 2



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE  
INSTITUTION

---

*På lärarutbildningen vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid skolor, i form av t.ex. intervjuer och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas MUEP (<http://dspace.mah.se/handle/2043/599>).*

---

Datum

### **Samtycke till medverkan i studentprojekt**

Vi heter Fanny Elfmark och Felicia Jeppsson. Vi är studenter på lärarutbildningen år F-3. Vi är inne på termin 8 av 8 och kommer att ta vår examen 07-06-20. Vi har inhämtat skolans godkännande till att genomföra denna studie.

Vårt examensarbete kommer att undersöka om och på vilka sätt kooperativt lärande kan vara språkutvecklande för elever med svenska som andraspråk. Vår studie kommer att bestå av kvalitativa intervjuer samt klassrumsobservationer. Vid materialinsamlingen för intervjuerna kommer vi att fokusera på hur lärare tänker kring kooperativt lärande och språkutveckling ur ett andraspråksperspektiv. Vid klassrumsobservationerna kommer vi fokusera på elevernas interaktion och hur det kan kopplas till språkutveckling och språkutvecklande arbetssätt.

Som deltagare i vår studie blir man intervjuad och/eller observerad. De personuppgifter som vi kommer att samla in är ålder och ljudupptagning.

Dokumentationen kommer att ske genom ljudinspelning via diktafon. Privata mobiltelefoner kommer inte användas. Det är endast vi som kommer ha tillgång till det insamlade materialet. Allt insamlat material och personuppgifter lagras på Malmö universitets server under arbetet med examensarbetet. Samtyckesblanketterna förvaras oåtkomligt på Malmö universitet.

Gällande etiska ställningstaganden har vi utgått från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer.

För mer information om dessa se följande länk: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Projektet utgår från informations-, samtyckes-, konfidentiell- och nyttjandekravet. Som innebär följande:

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas.
- Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

.....  
Studentens underskrift och namnförtydligande



Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-mail):

.....

Ansvarig handledare på Malmö universitet:

.....

Kursansvarig på Malmö universitet:

.....

Kontaktuppgifter Malmö universitet:

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

040-665 70 00



## *Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter*

<b>Personuppgiftsansvarig</b>	Malmö universitet
<b>Dataskyddsbud</b>	<a href="mailto:dataskyddsbud@mau.se">dataskyddsbud@mau.se</a>
<b>Typ av personuppgifter</b>	Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.
<b>Ändamål med behandlingen</b>	För att möjliggöra undervisnings- och examinationssituationer i skolmiljö för studenter vid Malmö universitets lärarutbildning.
<b>Rättslig grund för behandling</b>	Ditt samtycke.
<b>Mottagare</b>	Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för lärarutbildningen vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.
<b>Lagringstid</b>	Malmö universitet kommer spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.
<b>Dina rättigheter</b>	Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inte klagomål om Malmö universitets behandling

av dina personuppgifter genom att kontakta Datainspektionen,  
Box 8114, 104 20 Stockholm.



## Samtycke

**Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att**

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att aidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är

examinerad. 1

Namn: .....

Namnförtydligande: .....

Dagens datum: .....

1 De forskningsetiska principerna kan du läsa mer om i Vetenskapsrådets skrift *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002), som du kan finna här: <http://www.codex.vr.se/texts/HSEF.pdf>