



Man kan få en jättetrevlig och trygg känsla i gruppen

- Lärares tankar kring kollaborativt lärande i ämnet
Idrott och Hälsa.

Andreas Karlsson

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN

Självständigt arbete avancerad nivå 13:2014

Idrott, fritidskultur och hälsa åk F-6

Handledare: John Hellström

Examinator: Bengt Larsson

Sammanfattning

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att ta reda på hur och varför lärare i ämnet idrott och hälsa arbetar med kollaborativt lärande i idrottsundervisningen. Studiens frågeställningar är:

- Vilket är idrottlärares syfte med användandet av kollaborativt lärande i undervisningen?
- Hur säkerställer lärarna kvaliteten i det kollaborativa arbetet?
- Vilka eventuella problem eller svårigheter anser lärarna kan finnas med det kollaborativa arbetssättet?

Metod

Studien har en kvalitativ ansats och använder intervjuer som datainsamlingsmetod.

Intervjuguide var den intervjutyp som utnyttjades och fyra aktiva lärare deltog i studien.

Intervjuguiden skapades utifrån studiens teoretiska perspektiv och begrepp, samt utifrån fynd från tidigare forskning. Utifrån dessa fynd analyserades och diskuterades sedan resultatet.

Resultat

Syftet till varför lärarna brukade kollaborativt lärande kretsar primärt kring att det kollaborativa lärandet främjar både akademiska och sociala aspekter av lärandet. Lärarna i studien menar att den lärprocess som sker i det kollaborativa lärandet är både kopplat till att eleverna får ta del av varandras erfarenheter, samt att det finns ett imiterande inslag i lärprocessen. Säkerställandet av kvaliteten i det kollaborativa lärandet kretsade mycket kring faktorer som gruppammansättning, arbete med elevattityd, regler samt lärarnas roll i arbetet. Svårigheter som lärarna har erfarit med det kollaborativa lärandet är den problematik som finns i att upptäcka och bedöma den enskilda individens lärande. En annan svårighet var att det fanns dilemman gällande elevsammansättning. Den tredje problematiken som lärarna resonerade kring var fördelning av arbetsbördan, samt den sista problematiken gällande lärarnas roll och hur aktiva de skulle vara.

Slutsats

Den slutsats som går att dra av denna studie är att lärarna har ett tydligt syfte med nyttjande av lärandet, samt att de använder sig av metoder för att säkerställa lärandet och de har erfarit svårigheter med arbetssättet. Mönstret som uppstod är att eleverna måste ha en god social förmåga för att undervisningen ska bli framgångsrik, samtidigt menar lärarna att eleverna får social träning av det kollaborativa lärandet. Detta leder till en ”hönan och ägget”-situation, där det är svårt att härleda till vad som kommer först eller vad som är beroende av vilket.

1 Inledning

Idrottslektionerna präglas av lag och arbete i grupp i olika spel eller lekar. Utöver de eventuella och sällan förekomna teoretiska inslag som jag stötte på under min skolgång, är det egentligen enbart simning som gjordes fullständigt individuellt. Dessutom är simning inte det som förekommer mest frekvent i undervisningen under ett skolår, detta på grund av tidsbrist samt den ekonomiska faktorn. Jag vill mena att jag, i den undervisningen som sker dagligen i idrottshallen, inte på rak arm kan återge en enda hel lektion där individuellt arbete var det centrala. Istället avslutades lektionerna uteslutande i sådana fall av någon slags lek som innehöll gruppinslag.

Är detta något som är signifikativt för de praktiska och estetiska ämnena då de ställs mot de teoretiska? I ämnena bild, musik och slöjd fanns det gruppinslag, men det centrala var ändå den individuella teckningen, bilden eller ljusstaken som bedömdes. I hem- och konsumentkunskap var det också mycket arbete i grupp vid matlagning men en stor del av mitt arbete lades på de individuella läxorna och uppsatserna som skrevs i ämnet. Alltså, grupparbete är inget som de praktiska och estetiska ämnen har gemensamt, men vad är det då som är speciellt med idrott och hälsa, förutom det faktum att undervisningen är starkt påverkad av föreningsidrotten, vilket dock inte detta arbete ska beröra.

Det är inte så att lärarna inte har belägg för grupprelaterade aktiviteter. I LGR11 i kursplanen för idrott och hälsa står det utskrivet att eleverna ska ges tillfällen att utveckla sin förmåga att samarbeta, samt respekten för andra ska läras ut (Skolverket 2011, s. 51). Men att en övervägande del av momenten och lärandemålen ska uppnås genom grupparbete går att ifrågasätta. Det kan exempelvis finnas extremfall med elever som inte fungerar i grupp, vilket omöjliggör deras deltagande i undervisningen. Sedan finns det även de mildare fallen, vilka inte ska förringas, där grupparbete inte är den ultimata formen för lärande för några individer. Det är alltså med den tanken i bakhuvudet som jag fick upp ögonen för detta forskningsområde och valde att skriva uppsatsen kring detta. Varför använder idrottslärare sig så pass mycket av kollaborativt lärande i sin undervisning?

2 Teoretiskt perspektiv

Uppsatsen kretsar kring tre huvudsakliga teorier eller begrepp. Denna genomgång av perspektiven kommer att börja med att utgå från det sociokulturella perspektivet på lärande. Sedan följer en förklaring av begreppen kollaborativt lärande och därefter formativ bedömning.

2.1 Sociokulturella perspektivet på lärande

Presentationen av detta perspektiv kommer att utgå ifrån Olga Dysthes bok *Dialog, samspel och lärande* där aspekterna som lyfts fram kommer att stärkas och fördjupas av andra författare och böcker. Dysthe ger en god introduktion till det sociokulturella perspektivet på hälsa som kan få inleda detta.

[...]lärande sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel; språk och kommunikation är grundläggande element i läroprocesserna; balansen mellan det individuella och det sociala är en avgörande aspekt på varje läromiljö; lärandet är mycket mer än det som sker i elevens huvud och har att göra med omgivningen i vid mening. (Dysthe 2003, s. 31)

Lärande enligt det sociokulturella perspektivet sker alltså inte individuellt utan sker i samspel och i relation till den miljö som eleven befinner sig i vid lärandet. Interaktionen eller samspelet i sociala sammanhang är enligt det sociokulturella perspektivet inte enbart en aspekt av lärmiljön som berikar denna, utan interaktionen och samspelet är det som är avgörande för huruvida ett lärande ska ske överhuvudtaget. (Dysthe 2003, s. 42) Dysthe (2003) konstaterar därmed att situationen där eleven befinner sig samt hur eleven lär i denna situation är grundläggande i läroprocessen. John Dewey var en av männen som förde det sociokulturella perspektivets talan. Han menade att pedagoger ofta väljer att isolera elever vid deras bänkar, vilket enligt honom leder till att kommunikationen minskar och i längden att elevernas aktivitet minskar. (Philips & Soltis 2009, s. 56) Dewey ville istället att eleverna skulle aktiveras i meningsfulla diskussioner och kommunicera med varandra för att skapa ett lärande (Philips & Soltis 2009, s. 56).

Lev Vygotskij identifierade och teoretiserade den process som sker vid socialt lärande. Vygotskij kallade denna process för internalisering, vilket är ”utvecklingen från social

samverkan till individuella medvetenhetsfunktioner” (Dysthe 2003, s. 78). Denna process, internaliseringen, betyder att mentala funktioner överförs genom mediering med hjälp av intellektuella redskap. Wertsch talar om två olika typer av internalisering; bemästrande och appropriering. Dessa två former kan förhålla sig som steg i processen, vilket då innebär att först tar individen över något för att sedan kunna behärska det som sitt eget kunnande. (Dysthe 2003, s. 79)

Lev Vygotskij intresserade sig av ett barns potential vid lärande i sociala kontext (Philips & Soltis 2009, s. 57). Vygotskij formade då begreppet zone of proximal development, eller närmaste utvecklingszon, (ZPD). Denna zon är den skillnaden i potential som en elev har mellan vad den individuellt kan lära sig och vad den kan lära sig tillsammans med en mer kunnig kamrat. (Säljö 2014, s. 120) Detta innebär i praktiken att eleven med hjälp av stöd, i form av handledning i tillvägagångsätt eller liknande, kan hantera problem och uppgifter som egentligen ligger utanför deras nuvarande kunnande (Säljö 2014, s. 120). Baker, Annerstedt och Quennerstedt lyfter fram tre komponenter som bör finnas för att ZPD ska uppstå. För det första måste gruppen i fråga ha en delad kommunikation, vilket har att göra med att eleverna faktiskt vill ta del av gemenskapen i gruppen. Dessutom måste det finnas ett expert-novis förhållande mellan de olika gruppmedlemmarna, vilket innebär att individer måste ha olika nivåer av kunnande inom grupper för att ett lärande ska ske. Den sista komponenten innebär att kunskap ska ses som en överenskommelse, alltså om gruppen kommer överens om hur något är eller hur det ska göras, ses det som kunskap. (Baker, Quennerstedt och Annerstedt 2013)

Vygotskij menar att individer, då de förs samman med mer kunniga personer lär sig iaktta och därefter imitera dem. Detta menar Vygotskij är en stor del av den sociala inlärningen. (Philips & Soltis 2009, s. 59) Detta är vad jag anser är det centrala med ZPD i relation till idrottsundervisningen och framför allt de praktiska och rörelsebaserade momenten.

2.2 Kollaborativt lärande

Pierre Dillenbourg vid Genève's universitet ger i sitt kapitel *What do you mean by 'collaborative learning'?* en definition av kollaborativt lärande. Detta gör Dillenbourg genom att använda sig av tidigare forskning samt med hjälp av 20 stycken workshops inom området. På dessa workshops deltog forskare inom olika discipliner, bland annat specialister inom

psykologi, undervisningen samt datavetenskap.

Den bredaste definitionen av kollaborativt lärande är den som menar att begreppet innebär att i ”a situation in which two or more people learn or attempt to learn something together.” (Dillenbourg 1999, s. 1). Denna definition menar dock Dillenbourg inte är tillfredställande, då det i denna definition finns flera element som i sig måste definieras. Dessa är gruppstorleken, lärandet samt innebörden av begreppet ”together”, tillsammans. (Dillenbourg 1999, s. 1f)

Ur perspektivet lärande och utifrån tidigare forskning inom kollaborativt lärande, menar Dillenbourg att det finns två distinktioner. Den ena delen av forskningen förstår kollaborativt lärande som en pedagogisk metod. Vilket innebär att två eller fler personer lär sig mer effektivt genom att arbeta tillsammans. Vilket å andra sidan ser kollaborativt lärande som en psykologisk process, vilket betyder att man antar att samspelet i sig genererar en mekanism som utlöser ett lärande. (Dillenbourg 1999, s. 4) Denna oenighet i att det finns två separata synsätt ur perspektivet av lärandeeffekten av kollaborativt lärande, leder till att det kollaborativa lärandets positiva effekter ofta överdrivs (Dillenbourg 1999, s. 4f). Dillenbourg menar att det finns invändningar mot bägge dessa synsätt, men sammanfattar det kollaborativa lärandet som ”describe a *situation* in which particular forms of interaction among people are expected to occur, which would trigger learning mechanisms, but there is no guarantee that the expected interactions will actually occur” (Dillenbourg 1999, s. 5). Vilket innebär att begreppet kollaborativt lärande bygger på att i en situation ska en lärandemekanism utlösas genom interaktion mellan individer.

Dillenbourg definierar och belyser även begreppet *collaboration*. Begreppet förklaras utifrån olika aspekter som i sig kan vara mer eller mindre kollaborativa. För det första kan en situation vara kollaborativ om det råder symmetri, alltså jämvikt, gällande handlingsutrymme, kunskapsnivå och status. Utöver detta måste gruppen tillsammans komma överens om ett gemensamt mål. Dessutom måste även arbetsbördan delas upp, där antingen arbetet delas upp eller att gruppen jobbar gemensamt. (Dillenbourg 1999, s. 7f)

För det andra för att en interaktion ska kunna kategoriseras som kollaborativ måste, enligt Dillenbourg, några kriterier uppnås. Först och främst måste eleverna arbeta tillsammans och inte lösa olika uppgifter separerade från varandra. Dessutom för att detta samspel ska fungera

måste kommunikationen ske sammanfallande, vilket också ökar chansen för att eleverna lär sig av varandra (Dillenbourg 1999, s. 8f). Utöver det måste interaktionen innehålla förhandlingar och argumentation individerna emellan, vilket möjliggörs både genom att det faktiskt finns ett utrymme för detta, samt ett utrymme för misslyckande (Dillenbourg 1999, s. 9f).

Den tredje aspekten gäller vilka processer som är aktiva i kollaborativt lärande. Dillenbourg tar upp både processer som är aktiva vid individuellt lärande men också processer som enbart återfinns vid interaktion, jag väljer att enbart belysa det senare. Dillenbourg belyser tre processer; internalisering, appropriering samt gemensam modellering. Internalisering och appropriering har förklarats tidigare i uppsatsen, men gemensam modellering är en ny process. Den innebär att eleven är medveten om sina egna åsikter är i relation till sin kamrats tankar, vilket leder till större förståelse för sin egen kunskap. (Dillenbourg 1999, s. 11f)

2.3 Formativ bedömning i relation till kollaborativt lärande

Anledningen till varför jag väljer att inkludera begreppet formativ bedömning i denna uppsats är för att metoden att aktivera elever som läranderesurser för varandra, kollaborativt lärande, och formativ bedömning är starkt kopplade till varandra. Detta visar sig bland annat i att det är en av de fem nyckelstrategier som Dylan Wiliam menar är grunden i formativ bedömning. Dessa fem nyckelstrategier kommer sig ur att Wiliam parar samman och grupperar de tre aktörerna; lärare, elev och kamrat med de tre processerna, vilka är att; ta reda på var eleven befinner sig, vart den ska samt hur eleven ska ta sig dit. (Wiliam 2013, s. 60f) Innan jag fördjupar kopplingen mellan formativ bedömning och kollaborativt lärande, vill jag förklara begreppet formativ bedömning.

Formativ bedömning eller lärandebedömning har mångtaliga definitioner. Grunden i lärandebedömning är att bedömningen ska fungera som stöttning i elevens läroprocess (Jönsson 2013, s. 14). Formativ bedömning kan ställas emot summativ bedömning, vilket är varandras motsatser (Wiliam 2013, s. 49). Summativ bedömning sker ofta i slutet av ett moment eller kurs för att göra en insamling av information om i hur stor utsträckning som eleverna lärt sig det som läraren önskat (Lindström 2011, s. 13). Wiliam belyser hur olika forskare väljer att definiera formativ bedömning. Dylan Wiliam kommer fram till att idag ses termen formativ bedömning ur två olika synvinklar, antingen som ett verktyg eller som en

process. (Wiliam 2013, s. 53f) Dylan Wiliam kommer dock fram till en definition som han anser fungerar väl.

”Bedömning fungerar formativt när bevis för elevens prestation tas fram, tolkas och används av lärare, elever eller deras kamrater för att besluta om nästa steg i undervisningen som förmodligen blir bättre, eller bättre grundade, än de beslut de skulle ha fattat om bevis inte hade funnits” (Wiliam 2013, s. 58)

Det innebär alltså att fokus flyttas från när och hur det ska användas, till att Wiliam lägger vikt på den formativa bedömningens syfte och styrka. Denna definition anser jag måste kompletteras med andra definitioner, då dessa adderar att bedömningen ska ske kontinuerligt och synkront med undervisningen (Wiliam 2013, s. 53ff).

Ett annat intressant faktum från Wiliams definition är att kamraternas roll är uttalad, vilket för oss tillbaka till kopplingen mellan formativ bedömning och kollaborativt lärande. Som tidigare belysts är kopplingen tydligast då arbetssättet återfinns i Wiliams nyckelstrategier. Men det finns även belägg för att kollaborativt lärande, i form av kamratbedömning, är ett steg mot att eleverna lär sig äga sitt eget lärande (Jönsson 2011, s. 227). Jönsson sammanfattar och menar att kamratbedömning leder till att eleven får ”både återkoppling på det man gjort, men också möjlighet att formulera återkoppling till någon annan. Framför allt det sistnämnda kräver att man verkligen sätter sig in i matrisen och jämför formuleringar med konkreta exempel[...]” (Jönsson 2011, s. 227). Detta innebär att användningen av kollaborativa arbetssätt motiveras utifrån formativ bedömning i två punkter. Både för att det är en av de fem nyckelstrategierna för formativ bedömning samt att kollaborativt lärande är en inkörsport mot att eleverna tar kommandot över sitt lärande, alltså att eleverna själva äger sitt lärande.

3 Forskningsöversikt

Presentationen av existerande forskning inom studiens forskningsområde kommer framför allt att beröra det kollaborativa lärandets styrkor och syfte. Efter detta åskådliggörs vad forskning visar är de åtgärder och förberedelser som krävs för att lärande ska ske, samt även kritik mot arbetssättet.

Det finns en stor mängd olika begrepp som rör vid det forskningsområde som studien fokuserar på. Med Dillenbourgs (1999, s. 5) definition omfattar kollaborativt lärande alla gruppbaseade aktiviteter. På grund av detta innefattar forskningsöversikten begrepp som; ”cooperative learning”, kamratbedömning, ”collaborative peer tutoring” samt ”peer tutoring”. Michael Prince bekräftar detta med hjälp av litteratur då han menar att kollaborativt lärande omfattar alla gruppbaseade aktiviteter (Prince 2004).

En studie gjord genom enkäter och intervjuer med 82 amerikanska lärare lyfter det kooperativa lärandets styrkor utifrån att de berör två aspekter av lärande. Studien visade att anledning till att lärare valde att använda sig av detta var att både socialt och akademiskt lärande sker simultant. (Antil, Jenkins, Wayne, Vadasy 1998) Det kollaborativa lärandets styrkor lyfts fram ytterligare i en studie av Schacter, som genom att dela in elever i fyra olika grupper kunde ge bevis för det kollaborativa lärandets styrkor. Den ena gruppen bestod av lärare- och elevpar, den andra gruppen av par av elever, den tredje av elevgrupp med stöd av lärare samt den fjärde gruppen med enbart elevgrupper. Denna studie visade att elever kan lära sig lika mycket av varandra som av en enskild lärare. Det spelar alltså ingen roll om lärare ger modeller och vägledning, utan det ger fortfarande samma resultat som om eleverna arbetar tillsammans i grupp. (Schacter 2000)

Det finns, som ovan påvisats, forskning som konstaterar att det finns belägg för det kollaborativa lärandets styrkor, dock måste det också definieras vilken typ av elev som gynnas av detta arbetssätt. I Antils, Jenkins, Waynes och Vadasys studie menar lärarna i den studien att det i huvudsak var de svaga eleverna som gynnades av det kollaborativa lärandet. Ett intressant faktum som dock dessa författare belyser är att annan forskning visar på att det främst är de elever som stöttar de svaga eleverna som gynnas, vilket enbart en fjärdedel av lärarna i undersökningen kände igen. (Antil et al. 1998) Jönsson påpekar också att kollaborativt lärande gynnar alla typer av elever. Jönsson menar att det kollaborativa arbetssättet, kamratbedömning, främjar lärande hos bägge elevgrupper genom att den återkoppling som eleverna får genom kamratbedömning kommer mer frekvent än den återkoppling som lärare kan ge. Dessutom utvecklar elever, genom att ge återkoppling, en förståelse för kriterier och en förmåga att se svagheter och styrkor i ett arbete vilket de sedan kan finna i sitt eget arbete. (Jönsson 2013, s. 110f) Det finns även forskning som visar att både svaga och starka elever tjänar på kollaborativt lärande. En studie av Roswal och Mims

visar att elevers självbild, self-concept, ökade hos både högpresterande som lågpresterande elever (Roswal & Mims 1995). Forskningen visar följaktligen att utifrån de olika studierna finns det belägg för att både svaga och starka elever gynnas av arbetssättet. Det finns inte heller ett mönster gällande om respektive elevgrupp främjas utifrån olika lärande, alltså om exempelvis starka elever enbart gynnas utifrån ett socialt lärande. Utan bägge elevtyper gynnas ur både akademiska och sociala aspekter.

Ett intressant faktum och kritik som Hattie belyser kommer från forskning av Nuthall som visar på att återkoppling från kamrater är vanligt förekommande men att den ofta är felaktig (Hattie 2012, s. 177). Det finns även resultat från Barker, Quennerstedt och Annerstedt studie som visar att kollaborativt lärande inte alltid är framgångsrikt. I deras observationer av åtta idrottslektioner med elever i åldrarna 13-18 år undersöktes i vilken utsträckning som grupparbete skapade ZPD. Det visade sig att eleverna inte kunde uppnå de komponenter som krävs för att ZPD ska uppstå. Detta eftersom den svaga eleven inte kunde uttrycka vad den behövde lära sig och på så vis skedde inget lärande. (Barker et al. 2013) En konklusion i samma studie var dock att lärarna måste ha en förståelse för att grupparbete kan ge resultat på en rad olika sätt, inte enbart från den specifika lektionens mål. Grupparbetet kan också ge ett lärande på längre sikt då eleverna kan lära sig hur de ska skapa lärandesituationer i framtiden. (Barker et al. 2013)

Dillenbourgs tar upp fyra åtgärds punkter som ska säkerställa att ett lärande sker i det kollaborativa arbetet genom interaktion.

Den första åtgärden för att försöka säkra interaktion är att organisera och designa förutsättningarna. Detta menar Dillenbourg är den svåraste att ge ett konkret och rätt svar på. Här ställs frågor gällande gruppstorlek, dess sammansättning samt klassrumsorganisation. Dillenbourg hänvisar till sin egen tidigare forskning och menar att dessa olika förutsättningar samverkar på ett komplext vis, vilket gör det svårt att skapa ultimata förutsättningar. (Dillenbourg 1999, s. 5) Studien som Antil, Jenkins, Wayne och Vadasy utförde visade att lärarna i de flesta fallen sökte att få heterogena grupper, medan resterande lärare i studien menade att gruppindelning gjordes utan någon baktanke (Antil et al. 1998). Gällande storlek på grupp visar en studie av Barker, Quennerstedt och Annerstedt att grupperna ska innehålla få elever för att interaktionen på så vis kan ske eleverna emellan gemensamt i gruppen (Barker et al. 2013). I denna åtgärds punkt går det också att inkludera förberedelser inför det

kollaborativa lärandet. Det finns mycket forskning som motiverar att eleverna bör vara väl förbereda inför det kollaborativa lärandet för att faktiskt lärandet ska ske. Bland annat påpekar Barker, Quennerstedt och Annerstedt att eleverna med hjälp av läraren måste skapa ett hjälpsökande beteende för att grupparbetet ska ge resultat (Barker et al. 2013). Detta påpekar även Fall, Webb och Chudowsky med att ”how much students learn from group discussion depends on the nature of their participation. [...] students learn most by participating actively in group work” (Fall, Webb, Chudowsky 2000, s. 936). Dessutom menar Hattie att eleverna måste ha viss förkunskap för att kunna delta i diskussioner med sina kamrater vilket då leder till att sett lärande sker (Hattie 2012, s. 111). Här finns det även kritik som menar att den tiden det tar att lära elever olika strategier samt beteenden tar tid och möjlighet ifrån mer konkret och mätbart lärande (Barret 2005).

Den andra åtgärden för att säkra interaktion är att skapa roller och scenarier där eleverna får agera ut denna roll i en situation (Dillenbourg 1999, s. 5f). Detta innebär att en individ blir tilldelad en roll eller en sida, som de sedan ska argumentera för. Detta leder till att eleven lär sig att inta en annan synvinkel och argumentera för denna (Dillenbourg 1999, s. 5f).

Den tredje åtgärden innebär att läraren sätter upp förhållningsregler. En sådan regel kan vara att alla elever måste komma till tals eller att varje elev måste göra ett bidrag (Dillenbourg. 1999, s. 6). Denna åtgärds punkt går att koppla till Dylan Wiliam som menar att kollaborativt lärande bör inneha två komponenter för att det ska vara effektivt. Wiliam menar att ”först måste det finnas grupp mål [...]. För det andra måste det finnas individuell ansvarsskyldighet, så att enskilda elever inte kan åka snål skjuts på andra” (Wiliam 2013, s. 149). Dessa två komponenter undersöks i Antil, Jenkins, Wayne, Vadasys studie och den visade att väldigt få lärare använde sig av dessa regler för att försäkra sig om att ett lärande sker (Antil et al. 1998). Dessa går också att finna i en studie av Dyson, Linehan och Hastie som gjordes på 47 elever och dess lärare genom intervjuer och observationer. Studien visade att lärare jobbade med individuellt ansvarstagande genom att använda sig av arbetsblad, små grupper, slumpmässiga kontroller samt att elever bör hjälpa varandra. Dessutom arbetade lärarna i studie med att ge eleverna bestämda roller, vilket går att koppla till Dillenbourgs andra åtgärds punkt. (Dyson, Linehan, Hastie 2010)

Den fjärde och sista åtgärden för att säkerställa interaktion är att läraren är aktiv, som en så kallad ”facilitator”. Detta innebär att läraren i fråga inte ska ge det rätta svaret eller säga

vilken grupp som gör rätt, utan läraren ska ge direktiv som ska leda gruppens arbete in på rätt spår igen. (Dillenbourg 1999, s. 6) Detta stärks med studien av Barker, Quennerstedt och Annerstedt som visade att då lärare inverkar i elevgruppens arbete och intar en expertroll stjälpes läraren mer än hjälper eleverna (Barker et al. 2013). Ett resonemang som Dylan Wiliam för kring lärares roll är att i klassrummet eller i idrottssalen sker lärandet hos eleverna. I denna lärmiljö är självklart lärarens roll viktigt vid skapande av ny kunskap. Denna roll uppfylls genom att läraren skapar en trygg och utvecklande lärmiljö. Implementeringen av kunskap hos eleverna ligger utanför lärarnas räckvidd. Det är eleverna själva som måste skapa ny kunskap i denna miljö som läraren skapat. (Wiliam 2013, s. 171)

En rapport från utbildningsutskottet undersökte hur nya forskningsrön används i lärarnas undervisning i skolan. En sådan ”ny” kunskap som kommit från forskning är att elever inte är passiva i processen som leder till ny kunskap hos eleverna, vilket går att relatera till Wiliams (2013) resonemang, som nyss belystes (Utbildningsutskottet 2013, s. 6). Det handlar alltså inte om att ge en allmängiltig sanning som elever sedan ska lära sig och acceptera att detta är också den enda rätta sanning. Resultatet från rapporten visar att hela nio av tio lärare anser att de inte får tillräckligt mycket tid för att kunna använda ny forskningen i sin egen undervisning (Utbildningsutskottet 2013, s. 8).

Sammanfattningsvis har forskning visat att det kollaborativa lärandets styrkor bland annat är att elever lär sig bättre tillsammans i grupp oavsett om en lärare är närvarande eller inte. Dessutom främjas både sociala och akademiska aspekter av lärandet och forskningen visar att samtliga ”typer” av elever gynnas. Negativa resultat från forskningen visade att ibland uppfylldes inte det kollaborativa lärandet upp till de tre komponenter av ZPD och att återkoppling från elever ofta var felaktig. Samtidigt kan dock arbete i grupp ha ett egenvärde i att eleverna lär sig att fungera i grupp och därmed får större nytta av arbetssättet senare. Mycket av forskningsöversikten handlade om de fyra åtgärds punkterna vilka ska leda till att interaktion ska ske. Den första åtgärds punkten handlar om att pedagogen ska organisera eller arrangera miljön, genom att till exempel göra medvetna val kring gruppstorlek och gruppssammansättning. Den andra åtgärden är att ge eleverna givna roller som de ska argumentera för. Att sätta upp förhållningsregler, vilken kan vara gruppmål eller individuellt ansvarstagande är den tredje åtgärds punkten. Den sista åtgärden är att läraren inte ska vara för aktiv utan mer lotsande och ge råd.

De presenterade forskningsresultaten kommer att vara till hjälp för att fördjupa och utveckla min undersökning. Datamaterialet kommer att jämföras och förklaras med i ljuset av denna forskning i diskussionsavsnittet. Detta kommer att ge ett ytterligare djup vid presentationen av lärarnas tankar och uppfattningar av kollaborativt lärande.

4 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att ta reda på hur och varför lärare i ämnet idrott och hälsa arbetar med kollaborativt lärande i idrottsundervisningen. Frågeställningarna som studien söker att besvara är:

- Vilket är idrottslärarnas syfte med användandet av kollaborativt lärande i undervisningen?
- Hur säkerställer lärarna kvaliteten i det kollaborativa arbetet?
- Vilka eventuella problem eller svårigheter anser lärarna kan finnas med det kollaborativa arbetssättet?

5 Metod

5.1 Val av metod

Då jag med denna uppsats har som syfte att undersöka lärares tankar och uppfattning om att aktivera elever som lärande resurser för varandra, kommer studien att ha en kvalitativ ansats. Den kvalitativa ansatsen med dess tillhörande metoder är bäst anpassad till uppsatsen syfte, då den går in på djupet och undersöker lärares tankar. (Repstad 2007, s. 17) Repstad påpekar att ”om man vill veta hur bestämda egenskaper fördelar sig hos ett stort antal människor går man inte ut och observerar, det är som att gräva med tesked” (Repstad 2007, s. 21). Jag söker inte att få en överblick över hur ofta kollaborativt lärande förekommer i skolan, vilket skulle ha varit signifikativt för denna studie om ansatsen var kvantitativ (Repstad 2007, s. 22). Utan jag kommer att genomföra intervjuer, då denna metod ger ett tillfälle att skapa en förståelse för intervjupersonens tankar, samt att jag kan upptäcka detaljer gällande lärarnas arbetssätt. (Bjørndal 2005, s. 90) Det är genom intervjuer som det, enligt Bjørndal, är möjligt att ta del

av den intervjuades perspektiv (Bjørndal 2005, s. 90). Detta är centralt i relation till denna studie då den bygger på lärarnas tankar kring kollaborativt lärande som arbetsmetod.

Bjørndal belyser fyra typer av intervjuer som är formade så att de skiljer sig gällande grad av struktur. De två minst strukturerade intervjuerna är samtalsintervjun, sedan följer användning av en intervjuguide. De två mer strukturerade intervjutyperna är den typ som använder standardiserade frågor med öppna svar, samt avslutningsvis den intervjun med högst grad av struktur är den standardiserade intervjun med fasta svarsalternativ. (Bjørndal 2005, s. 91f) Jag kommer att använda mig av intervjuguide. Denna kategori av intervju innebär att en guide skapas som innehåller en, i olika grad, detaljerad plan för vad intervjun ska behandla. Intervjun är flexibel och innehar en grad av struktur då det kommer till i vilken följd som intervjufrågorna ställs. (Bjørndal 2005, s. 92) Jag kommer att ha fasta teman eller frågor som sedan kommer att behandlas öppet och det kommer, precis som metoden säger, fungera som en guide för mig som intervjuar, så att ingen viktig aspekt missas.

5.2 Urval och avgränsning

I studien skedde datainsamling från fyra intervjuer med fyra aktiva lärare som undervisar i ämnet idrott och hälsa. Det skedde ett urval utifrån att jag vill ha ett brett spektrum gällande i vilka årskurser som lärarna undervisade. Detta urval var framgångsrikt då informanterna i studien täcker alla årskurser i grundskolan. Något som jag inte la speciellt stor vikt vid, vilket ledde till relativt stor homogenitet i urvalet, var informanternas kön. Studien har därför intervjuer med tre manliga lärare och en kvinnlig lärare som alla undervisade på olika skolor. Samtliga lärare är verksamma inom Stockholms län.

Gällande antalet intervjuer i studien motiveras användandet av relativt få intervjuer med att Repstad menar att en kvalitativ studie ofta blir ”bättre om man gör ingående analyser av ett fåtal intervjuer än ytliga analyser av många intervjuer” (Repstad 2007, s. 92) I och med studiens kvalitativa ansats och att intervjuerna var djupgående och långa gjordes valet att fyra intervjuer var tillräckligt och istället göra djupare analyser av dessa. Dock kan ingen generalisering göras, på grund av det låga antalet intervjuer. Därför kan inte studien göra anspråk på att förklara eller uttala sig om för vad samtliga idrottslärare i grundskolan anser om kollaborativt lärande. Studien ger istället en inblick i med vilket syfte grupprelaterade aktiviteter används av dessa lärare, samt deras allmänna tankar kring kollaborativt lärande

5.3 Genomförande

Studiens datainsamling genomfördes under en period av två veckor och informanterna kontaktades direkt efter att studiens syfte och frågeställningar hade fastställts. Kontakten togs med en stor mängd lärare i idrott och hälsa för att på så sätt säkerställa att en tillräcklig mängd intervjuer kunde bokas. Mailet innehöll en beskrivning av studiens syfte och en kort introduktion kring forskningsområdet, dessutom tillfrågades lärarna om de var villiga att delta i studien. I mailet bifogades också en beskrivning av begreppet kollaborativt lärande. Detta bifogades för att informanterna skulle känna sig mer förtrogna med studiens syfte och intervjufrågorna. Detta ledde, förhoppningsvis, till att informanterna kunde svara mer precist och korrekt i intervjun.

Intervjuerna konstruerades i teman som skapades utifrån mina forskningsfrågor samt från intressanta aspekter som hade upptäckts i den tidigare forskningen och vid genomgång av det teoretiska perspektivet. Intervjuguidens huvudteman är direkt tagna från mina tre forskningsfrågor och sedan under dessa fanns det teman eller frågor som är relaterade till fynd från teoridelen samt den tidigare forskningen. Datainsamlingen genomfördes på den plats där lärarna ansåg att det passade. Detta gjordes för att öka chansen att lärarna hade möjlighet att delta. I samtliga fall genomfördes intervjun i deras lärarrum eller närliggande samtalsrum på deras skola. Det enda jag efterfrågade var att störningsmoment skulle minimeras för att undvika störningar både i inspelning men också att intervjun i sig inte skulle störas.

Då jag hade få intervjupersoner, fyra stycken, ville jag istället åstadkomma djupa och mer täckande intervjuer. I och med detta tog intervjuerna längre tid än väntat då dessa rörde sig mellan 30 till 40 minuter. Någon pilotstudie genomfördes inte. Detta betraktade jag inte som nödvändigt då intervjun kretsade kring tankar, och då ansåg jag att det är viktigare med formulering och att ställa ”rätt” sorts frågor. Jag bad istället en person som är kunnig inom journalistik och intervjuteknik att läsa igenom mina frågor och analysera deras konstruktion och fick då feedback på vissa formuleringar.

5.4 Databearbetning och analysmetod

Efter genomförd datainsamling transkriberades intervjun så snart som möjligt. Anledningen till varför transkribering gjordes nära inpå är för att öka chansen att komma ihåg nyanser och

andra fynd som inspelningen inte fångade. Transkriberingen ledde då till rådata som var kategoriserad efter de teman som frågorna var skapade utifrån.

Dessa rådata måste sedan analyseras och bearbetas. I och med att studien innehöll få intervjuer bör analysen av dem vara av djupgående och kritisk karaktär. Då använde jag en analysmetod som Kvale och Brinkmann kallar meningstolkning. Detta innebär att ”uttolkaren går utöver det direkt sagda för att utveckla strukturer och relationer som inte framträder omedelbart i en text” (Kvale & Brinkmann 2009, s. 223). Detta leder ofta till att den text av rådata som samlats in blir större i och med de tolkningar som förekommer (Kvale & Brinkmann 2009, s. 223).

Den analytiska metod som mer specifikt användes utgjordes av tre tolkningsnivåer; självförstående, sunda förnuftet och teoretisk förståelse. På den första nivån, självförståelsenivån, skriver jag som tolkare, enbart ut det som intervjupersonen säger utifrån deras självförståelse (Kvale & Brinkmann 2009, s. 230). Detta innebär att intervjupersonens synvinkel på ett fenomen enbart omformuleras utifrån min tolkning. Detta steg ser jag som min transkribering av intervjuerna. I det andra sammanhanget, med utgångspunkt i det sunda förnuftet, vidgas tolkningsramen till att tolkning av intervjupersonens utlåtande nu sker kritiskt utifrån det sunda förnuftets förståelse (Kvale & Brinkmann 2009, s. 231). Detta sammanhang ser jag som den process som jag utför i resultatpresentationen där jag sällar ut de data som är relevanta under respektive frågeställning. Den djupaste nivån av tolkning är den utifrån teoretisk förståelse. Tolkning innebär då att data ställs emot teoretiska perspektiv, vilket i mitt fall är det sociokulturella perspektivet (Kvale & Brinkmann 2009, s. 231f). Detta steg i metoden ser jag som analysen av resultatet.

5.5 Tillförlitlighetsfrågor

Tillförlitlighetsfrågor i relation till metoden och datainsamlingen ifrågasätter studiens kvalitet i relation till vissa begrepp. Studien har tagit hänsyn till reliabilitet eller trovärdigheten, samt giltigheten eller validiteten ur flera olika aspekter.

Låg reliabilitet eller trovärdighet innebär att den intervjuade personen kommer att ge olika svar vid ett annat tillfälle, man ifrågasätter alltså intervjupersonens tillförlitlighet och trovärdighet i sina svar. (Kvale & Brinkmann 2009, s. 263) Trovärdigheten upprätthålls

framför allt genom att undvika ledande frågor. Ledande frågor kan vara positiva på så sätt att de kan undersöka intervjupersonens förmåga att försvara sig och argumentera för sin sak (Kvale & Brinkmann 2009, s. 188). Men det kan, i en situation där den intervjuade inte är expert på forskningsområdet, leda till ett bekräftande av den ledande frågan, vilket sänker studiens trovärdighet. Därför undveks ledande frågor vid intervjutillfället.

Validiteten, giltigheten eller rimligheten av min datainsamling är framför allt kopplad till i vilken grad min intervju faktiskt undersökte det mina frågeställningar menade att undersöka (Kvale & Brinkmann 2009, s. 264). Försäkrandet av giltigheten i datainsamling gjordes framför allt i planeringsstadiet och vid utformningen av intervjun (Kvale & Brinkmann 2009, s. 267). Jag tematiserade studiens intervju först utifrån frågeställningarna, för att sedan göra underkategorier av teman och frågor utifrån tidigare forskning, samt den teoretiska genomgången. På det viset blir koppling och resonemang mellan resultatredovisningen och analysen och diskussionen logisk och giltig.

Validiteten och reliabiliteten i relation till utskriften av intervjun är svår att kontrollera då det alltid finns ett visst tolkningsutrymme, vilket kan påverkas av sättet man väljer att skriva ut intervjun. Skriver man ut den ordagrant eller enbart de långa sammanhängande och tydliga utlåtandena är det två vägar som Kvale och Brinkmann presenterar. Enligt Kvale och Brinkmann finns det inte en sann korrekt transkribering, utan transkriberingssättet bör ställas mot studies syfte. (Kvale & Brinkmann 2009, s. 201f) Dessutom kan faktorer som inspelningsmiljö och kvaliteten på inspelningen påverka hur exakt och reliabel data från intervjun är. (Kvale & Brinkmann 2009, s. 201) Transkriberingen gjordes genom att enbart skriva ut det som de intervjuade sa klart, tydligt och sammanhängande. Detta gjordes med avsikten att på så vis kunna återge mer exakt vad de ville berätta. På det viset sätts ett tolkningsutrymme ur spel, samt att jag anser att en mer rättvis bild av de intervjuades tankar och resonemang delges. Detta då inledningen på ett svar ofta kan vara en ofärdig idé, vilket sedan kan leda till en färdig tanke innan de svarat klart. Det var den färdiga tanken som transkriberades.

Att intervjun spelades in stärker i sig också giltigheten vid datainsamlingen. Inspelning har sina styrkor i att intervjuaren inte behöver anteckna svaren och kan då lägga vikt vid andra aspekter, så som följdfrågor. (Repstad 2007, s. 93) Dessutom kan transkriberingen ske i lugn och ro, vilket säkrar validiteten. En nackdel med nyttjande av inspelningsverktyg vid

intervjun är att den intervjuade kan bli obekvämt och situationen bli konstlad (Repstad 2007, s. 93). Detta kan påverka trovärdigheten i svaren negativt, då personen inte kan vara sig själv. Dock påpekar Repstad att inspelningsverktyget ofta glöms bort under intervjuens gång (Repstad 2007, s. 93).

5.6 Etiska aspekter

Vid studiens datainsamling togs de fyra etiska regler som vetenskapsrådet statuerat hänsyn till för att skydda informanterna. Studien kan vara känslig då den kan visa negativa sidor av informanternas kunskap och expertis. Detta ger makt åt forskaren som kan ge väldigt negativa konsekvenser för individernas rykte och arbete. Därför är det viktigt att de forskningsetiska principerna följs och att informanterna är väl informerade och trygga i att deras integritet skyddas.

Det första kravet, informationskravet, bygger på att forskaren ska informera sina informanter om datainsamlingens villkor, samt även studiens syfte (Vetenskapsrådet 2002). Denna princip togs hänsyn till genom att både vid bokning av intervjuer och vid tillfället för intervjun tillhandahölls informanterna information kring studiens syfte och deras villkor.

Samtyckeskravet innebär att informanterna först ska ge sitt samtycke för deltagande, sedan ska de utan påtryckning själva kunna bestämma huruvida datainsamlingen ska fortgå eller avslutas (Vetenskapsrådet 2002). Detta upprätthölls framför allt genom att information gavs till informanterna inför intervjun kring deras rättigheter.

Till den tredje principen, konfidentialitetskravet, togs stor hänsyn med tanke på den maktposition som forskaren hamnar i om känslig data kommer ut kring informanterna yrkeskunnande. Då uppsatsen skrivs individuellt handlar hänsynstagande till kravet framför allt om att säkerställa att obehöriga inte kan ta del av data från intervjuerna (Vetenskapsrådet 2002). Detta gjordes genom att intervjuinspelningen snabbt lades in på datorn och sedan togs bort från telefonen. Inspelningarna döptes sedan om till fiktiva namn, så att enbart jag kunde identifiera dem.

Detta går även ihop med det sista kravet, nyttjandekravet, vilket innebär att data från intervjun inte ska användas i andra syften än i de som är kopplade till studien (Vetenskapsrådet 2002).

Detta upprätthöll jag genom att spara intervjuerna under fiktiva namn samt enbart på ett ställe. På det sättet säkerställdes att brukandet av intervjuerna enbart användes i studien.

6 Resultatpresentation

Presentationen av de resultat som kommit ur datainsamlingen kommer att disponeras under tre rubriker som är kopplade till mina frågeställningar. Samtliga resultatavsnitt kommer att följas av en analys. Anledningen till denna disposition är att jag vill presentera resultaten rena från analys först och sedan förklara resultaten med hjälp av teoretiska perspektiv och begrepp. Det som skrivs inom citattecken och är kursivt är de utlåtanden som är direkta citat från intervjuerna.

Jag kommer att kalla de intervjuade lärarna för Lärare 1, 2, 3 samt 4. Lärare 1 är en kvinnlig lärare som har undervisat i snart 36 år och gjort det i årskurserna sju till nio i idrott och hälsa samt i särskola i samma ämnen. Den manliga Lärare 2 har undervisat sedan ett och ett halvt år tillbaka och gör det i årskurserna fyra till sex i ämnena idrott och hälsa, samt matematik. Lärare 3 är en man som har undervisat i idrott och hälsa med elever i årskurserna ett till sex, och har gjort det i ungefär 20 år. Den sista intervjuade är Lärare 4 som är en man som undervisar i musik och idrott och hälsa i årskurserna sex till nio. Lärare 4 har undervisat som behörig lärare i 10 år.

6.1 Lärarnas syfte med användandet av kollaborativt lärande

Resultaten från intervjuerna visar att lärarna som deltog i studien var överens om vad de skulle kategorisera som kollaborativt lärande. Alla fyra deltagande informanter ansåg att allt arbete som sker i grupp kan föras in under kollaborativt lärande.

Lärande i grupp, det är exempelvis när de får en uppgift för en given grupp som kan vara att lösa någonting, eller komma på någonting. Det kan till exempel vara att hitta på övningar eller skapa en dans. (Lärare 1)

Samtidigt menade också Lärare 1 att det kan ske ett lärande i "*vanliga lagspel*" när de starkare och duktigare eleverna kan ge instruktioner om så väl regler som rörelser. Lärare 4 menade att kollaborativt lärande kunde vara "*massa olika saker*", men att "*mycket ligger i*

elevernas egen medvetenhet i vad de olika aktiviteterna har för syfte. Att det faktiskt ska lära sig av varandra”(Lärare 4). Lärare 4 påpekar att i vissa aktiviteter är mer konkret för eleverna att de ska lära sig av varandra, medan i andra övningar måste läraren vara mer tydlig kring arbetssättet och dess syfte.

Det är tydligt i teoretiska aktiviteter eller om de ska skapa något tillsammans i grupp, då vet eleverna var någonstans lärandet ska ske. Men om eleverna med hjälp av läraren, kan bli mer aktiva och ha en förståelse för att det går att lära sig av varandra, så går det att inkludera fler aktiviteter (Lärare 4).

Samtliga lärare ansåg att de, i olika utsträckning, använder sig av kollaborativt lärande i sin undervisning. Dessutom menade två av lärarna att de jobbade med kollaborativt lärande utifrån utarbetade arbetssätt som går att koppla till kollaborativt lärande. I båda dessa fall var det kamratbedömning och Lärare 4 menade att det ofta används som ett verktyg för att eleverna ska få en förståelse för vad syftet är med lektionen eller momentet. Lärare 1 var något mer restriktiv gällande hur ofta kollaborativt lärande används i undervisningen. Hon menade att *”Nja, det kan hända, jag använder i så fall ingen speciell metod eller så, utan det som kommer först i mitt fall är vad eleverna ska lära sig.”*(Lärare 1). Hon menar alltså att arbetssätt och metoder, vilket skulle kunna vara kollaborativt lärande, inte är det som prioriteras vid planering eller undervisningen. Det som kommer först i Lärare 1’s undervisning är istället innehållet och vad eleverna ska lära sig.

Lärarnas resonemang kring varför kollaborativt lärande används var många och utförliga. Därför kommer dessa att belysas var för sig.

Lärare 1 ansåg att eleverna i sociala sammanhang, i form av grupparbete, kunde ta del av varandras erfarenheter och idéer och därmed lära sig av varandra. Ett intressant fynd som är kopplat till detta syfte är att Lärare 1 menade att *”eleverna kan lära sig av varandra då en starkare elev hjälper en svagare elev. Detta händer spontant och det är inget som jag ger direktiv för”*. Lärare 1 påpekar här att lärandet i grupp sker spontant samt att användandet av kollaborativt lärande ofta känns *”naturligt”* och därför används detta arbetssätt.

[...]kanske eleverna tar tills sig mer av vad sin kamrat säger än om jag ger instruktioner. Jag tycker att barn är duktiga att lära sig av varandra om de bara vill och att deras språk mer ligger i fas med varandra, så att säga (Lärare 1).

Lärare 1 menade alltså att det kollaborativa lärandets styrkor att elevernas kommunikation eventuellt är mer synkroniserat med varandras nivå och därmed kunde de ta tills sig mer av elevinstruktioner.

Även Lärare 2 ansåg att kollaborativt lärande i form av diskussioner och samtal gav tillfälle att dela med sig av varandras erfarenheter och idéer. Men Lärare 2 belyste även att *”i andra aktiviteter, typ samarbetsövningar, får eleverna även social träning”*. Ett annat argument som han lyfte fram var att undervisningen blir *”dynamisk om eleverna får arbeta med varandra och studera varandra. Eleverna blir mycket mer aktiva på lektionen då än som jag själv står och instruerar och eleverna jobbar själva.”* (Lärare 2)

Lärare 3 förde ett resonemang kring trygghet och delaktighet vid argumentation för varför kollaborativt lärande används.

Exempelvis som i grupparbete i dans, får jag ut mer av att se alla, genom att de vågar mera i grupp. De vågar mer i grupp än individuellt, vilket underlättar min bedömning gällande typ takt i dans. För mig handlar det om tryggheten i gruppen, vilket leder till att elever vågar mer och visar mer. (Lärare 3)

Detta är en argumentation som belyser ett syfte med användning av kollaborativt lärande utifrån att det är bra ur bedömningssynpunkt. Lärare 3 menar att i och med att kollaborativa inslag leder till ökad delaktighet kommer bedömning av individer i gruppen att bli mer rättvis, då eleverna faktiskt vågar visa vad de kan. Lärare 3 anser också att användning av kollaborativt lärande motiveras med att elever lär sig av varandra genom att ta del av varandras erfarenheter och idéer, och att detta främst går att finna i teoretiska aktiviteter.

Lärare 4 motiverar sitt användande av kollaborativt lärande utifrån att *”idrott är en social aktivitet och eleverna måste kunna samarbeta med varandra”*. Han resonerar kring att ett syfte med att använda kollaborativt lärande är att eleverna får ett socialt lärande, vilket är viktigt i idrottsliga sammanhang. Lärare 4 menar också att kollaborativt lärande i form av

grupparbete har sina styrkor i att *"vi som idrottslärare inte kan eller har möjlighet att titta på alla elever i klassen individuellt"*. Han menar dessutom att det är lättare se en individ i en grupp av fem personer i en hel klass. Ett annat syfte med användning av kollaborativt lärande som Lärare 4 menar finns är att *"man kan få en jättetrevlig och trygg känsla i grupp och därför få ett trevligt klimat"*. Detta menar han leder till att eleverna vågar mer och därför lär sig mer.

Det sista resultat i detta avsnitt kommer att återge vilka elever lärarna trodde gynnades av kollaborativt lärande. Frågan ställdes utifrån starka kontra svaga elever inom ett visst moment, samt blyga kontra utåtriktade elever. Samtliga ansåg att de svaga och blyga eleverna gynnas av kollaborativt lärande utifrån liknande resonemang. Lärarna menade att de svaga eleverna lärde sig av att vara med i grupp där de kunde ta del av en lite duktigare elevs erfarenheter och lära sig av denna. Lärare 3 menade att blyga elever gynnades av den trygghet som skapas av grupparbete och menade att de blyga eleverna då vågade mer. Lärarna ansåg också att de starka eller utåtriktade eleverna gynnades. Lärare 4 menade att dessa fick ett lärande genom att de starka elever tvingades till ett socialt lärande genom kravet till samarbetet som förekommer i grupp.

6.1.1 Analys

Det första fenomenet från resultatet som är intressant att belysa och analysera utifrån studiens teoretiska perspektiv är vad lärarna anser vara kollaborativt lärande. Samtliga lärare ansåg att allt grupparbete kan föras in under kollaborativt lärande. Detta går att relatera till den definition av kollaborativt lärande som Dillenbourg (1999) framhåller är för bred. Denna definition innebär att kollaborativt lärande är en situation där två eller flera personer försöker lära sig något tillsammans (Dillenbourg 1999) Om lärarnas resonemang istället analyseras utifrån den definition som säger att kollaborativt lärande är en situation där en lärandemekanism utlöses genom interaktion mellan individer (Dillenbourg 1999), är Lärare 4's tankar kring elevernas medvetenhet sammankopplad med denna definition. Lärare 4 påpekade att mycket handlar om elevernas medvetenhet, vilket skulle kunna relateras till denna utförliga definition av kollaborativt lärande. Detta i och med att om eleverna är medvetna om att de ska lära sig av varandra, och framför allt hur de ska göra det, kan det leda till att en interaktion skapas som leder till ett lärande i längden. Detta är en relativt långsökt

analys, men en koppling som är något säkrare är den mellan Dillenbourgs (1999) definition och de två lärare som använder kamratbedömning i sin undervisning.

Kamratbedömning är ju nämligen en interaktion där två eller flera elever ger feedback på varandras utförande. Denna feedback är här den interaktion som skapar mekanismen som leder till att eleverna uppnår utveckling, vilket innebär lärande. Därför går det kollaborativa lärandet i form av kamratbedömning att relatera till Dillenbourgs (1999) definition. Nyttjandet av kamratbedömning och Lärare 4's resonemang kring varför arbetssättet är bra, är dessutom starkt relaterat till formativ bedömning. Lärare 4 påpekade att kamratbedömning är bra för att eleverna får en större förståelse för syftet med undervisningen. Detta resonemang är direkt kopplat till argumenten som Jönsson (2011) lägger fram gällande att kamratbedömning är ett tydligt steg mot att eleverna blir mer aktiva i sitt eget lärande, vilket är en av nyckelstrategierna i formativ bedömning.

Det andra resultatet som presenterades ovan är skälen till varför lärare använder sig av kollaborativt lärande. Lärarna lyfte sammantaget fram fyra beskrivningar som går att relatera till studiens teoretiska perspektiv och begrepp. Det första skälet som lärarna belyste var samtal och att det kunde leda till att elever tar del av varandras erfarenheter och lär av varandra. Detta är kopplat till det sociokulturella perspektivet att se på lärande, vars grundidé är att samtal och kommunikation är fundamentet i lärprocessen (Dysthe 2003). Denna koppling är tydlig och stark och samtliga lärare presenterade detta som den första och huvudsakliga motiveringen till användandet av arbetssättet. Ett annat resonemang kring syftet med kollaborativt lärande var att elever kunde ta hjälp av en mer kunnig klasskamrat. Även detta är starkt relaterat till det sociokulturella perspektivet och framför allt Vygotskijs begrepp, ZPD (Säljö 2014). I och med att lärarna menade att elever får stöd av duktiga klasskamrater, kan eleverna förhoppningsvis nå den utvecklingspotential som de, enligt Vygotskijs, inte kan nå på egen hand.

Lärare 2 talar om att undervisningen med kollaborativt inslag blir mer dynamisk och aktiv. Detta går att relatera till John Dewey som menar att inaktiva elever skapas genom att eleverna isoleras på sina platser (Philips & Soltis 2009). Detta ansåg Lärare 2 att han ville undvika genom att skapa meningsfulla diskussioner för att aktivera eleverna och öka lärandet på det viset.

6.2 Säkerställandet av kvaliteten i kollaborativt lärande

Detta avsnitt av resultatpresentationen är direkt kopplad till studiens andra frågeställning, nämligen hur lärarna säkerställer och jobbar med kvaliteten i det kollaborativa lärande. För att se hur de säkerställer kvaliteten bad jag först lärarna förklara hur de ansåg att lärandet skapas i kollaborativt lärande. Samtliga lärare var överens om att diskussioner och samtal gav möjlighet att ta del av varandras erfarenheter, precis som belystes i föregående resultatpresentation. Lärare 2 förklarade att *"samtal är viktigt, de pratar och diskuterar, de gör om och förfinar utifrån vad sina kamrater gör och därför finns det även ett imitationsinslag"*. Lärare 4 förde ett likande resonemang och menade att det fanns två processer: en där *"eleverna kan titta på varandra och härma"* och en process där *"eleverna kunde ta del av varandras erfarenheter"*. Detta var ett resonemang som, som sagt, upprepades hos samtliga lärare. I teoretiska moment och i samtal tar eleverna del av varandras erfarenheter och i fysiska sammanhang menade alla lärare att de lär sig genom imitation. Lärare 3 menade att trygghet fortfarande är det centrala i kollaborativt lärande i form av grupparbete. Han menade att *"om det finns en trygghet, som skapas i grupparbete, kommer det leda till en bra diskussion där eleverna lär sig av varandra"*.

Lärarnas resonemang om säkerställandet av kvaliteten i arbetssättet fördes utifrån fem funna teman; gruppammansättning, arbete med elevattityd, regler eller styrning av arbetet i gruppen, lärarrollen samt om de kunde identifiera om det är något specifikt som kollaborativt lärande ska innehålla för att det ska vara effektivt.

Gruppammansättning, menade samtliga lärarna skapas genom ett aktivt val.

Gruppindelningen görs alltså avsiktligt och med baktanke, vilket de menade är grundläggande för att det ska ske ett lärande överhuvudtaget. Lärare 1 belyste att det är hon som skapar *"mötena elever emellan och för att dessa ska bli effektiva måste jag dela in grupperna medvetet"*. Gruppstorleken var inget som lärarna la någon större vikt vid, utan grupper mellan tre till fem elever var det intervallet som angavs. Dessutom kunde ingen av lärarna argumentera för varför denna storlek var bäst utan det antalet som kändes *"naturligt"* (Lärare 3). Elevsammansättningen i grupperna skilde sig åt lärarna emellan. Lärare 1 menade att ibland skapades grupper utifrån färdighet och att de *"duktiga"* eleverna skulle spridas ut mellan grupperna. Detta gjordes för att eleverna skulle lära sig av varandra samt även nå en jämnhet i resultat och i spelet. Samtidigt delade Lärare 1 också in grupperna utifrån *"lugna eller hårda gruppen"*. Detta gjorde även Lärare 3 och han menade att indelning efter

intensitet motiverades utifrån att delaktigheten hos eleverna ökade om de kunde känna sig trygga och bekväma i lärmiljön. Även Lärare 4 delade in i grupper utifrån delaktighet och intresse hos eleverna. Gruppindelning kunde då ske utifrån att eleverna fick jobba med en kompis som de arbetade väl med, vilket skulle öka delaktigheten. Dessutom kunde Lärare 4 dela in efter vilket område eller ämne som eleverna intresserade sig för, vilket skulle leda till större fördjupning och större engagemang om gruppen var homogen utifrån intresse.

Lärare 2 menade att arbetet med elevernas attityd sker konstant och inte enbart i idrotten. Han ansåg att det är del av värdegrundsarbetet som sker kontinuerligt i flera ämnen. Lärare 3 belyste samma aspekt och menar att det är del i arbetet med att skapa demokratiska medborgare av eleverna och att eleverna ska lära sig att arbeta och fungera tillsammans. Lärare 4 som var väldigt tydlig med och lade stor vikt vid elevernas medvetenhet menade att arbetet med elevattityden handlar mycket om tydlighet från lärarens sida. Lärare 4 menade att om läraren är tydlig blir eleverna också *"medvetna om vad och hur de ska lära sig av grupparbetet"*. Lärare 1 förde ett annat resonemang och menade att arbetet med elevers attityd i grupparbetet sker under längre perioder. Hon menade att *"jag har grupparbete vid jämna mellanrum, så tränas eleverna i att fungera i grupp och hur de ska samarbeta med sina gruppmedlemmar"* (Lärare 1). I och med det menar Lärare 1 att eleverna får ett beteende som är accepterande och som därför gynnar lärandet hos samtliga elever i gruppen.

Regler eller styrning av elevernas arbete i det kollaborativa lärandet är något som två av lärarna använder sig av. Lärare 3 använder det inte explicit utan menar att han *"ibland istället går in i en grupp under arbetets gång, om jag typ märker att någon är inaktiv eller om arbetsfördelning är sned"*. Lärare 4 använder sig inte av förhållningsregler för eleverna, utan försöker uppnå en fördelning av arbetet eller hög aktivitet genom att forma uppgiften i sig. Han gör det genom att *"forma uppgifterna så det är naturligt att arbetet fördelas, exempelvis i grupper om fem personer finns det fem arbetsfrågor eller arbetsuppgifter"* (Lärare 4). Lärare 1 och 2 använder sig mer av förhållningsregler och förmedlar dessa till eleverna inför ett arbete eller en diskussion. Lärare 1 följer en struktur som innebär att först får varje elev ge sin åsikt okommenterat och utan att bli bedömd. Därefter följer en del där eleverna får argumentera för sin sak, vilket skapar en diskussion. Lärare 1 menar att detta leder till att *"eleverna får lugn och ro när de ska berätta och inte känna sig bedömda. Det leder också till att eleverna lyssnar mer på varandra och de kan ta in varandras erfarenheter mer"*. Lärare 2 har vid *"något tillfälle"* använt en något mer utarbetad metod, vilken innebär att eleverna får

en sida eller en roll att argumentera för. Detta har han gjort i hälsomoment, där *”en elev till exempel ska argumentera för elitsatsning och en elev ska argumentera emot”* (Lärare 2).

För att säkerställa kvaliteten i kollaborativt lärande finns det en aspekt som handlar om hur lärarna ser på sin roll och hur de ska agera för att lärande ska ske. Här var också uppdelningen att två av lärarna försökte vara så passiva som möjligt och de två andra försökte vara så aktiva som möjligt. Lärare 1 menade att hon hade svårt att vara *”laidback”*, passiv, både för att hon ville ha bra koll på ordningen i idrottssalen, men samtidigt också i elevernas arbete. Lärare 3 menade att han *”försökte vara så aktiv som möjligt och trycka på”* i sin lärarroll i grupparbete. Han menar att om han ser att någon grupp är på väg åt fel håll i förhållande till uppgiften går han in och trycker dem åt rätt håll. Han menar att *”de inte ska komma för långt åt fel håll, utan de ska stoppas innan det är för sent”* (Lärare 3). Lärare 4 och Lärare 2 var av motsatt åsikt. De var avsiktligt passiva och ville istället att eleverna själva skulle utföra majoriteten av problemlösningen i de uppgifter som de genomför.

[...] Om det behövs, ger jag antingen större eller mindre ramar till eleverna. Men initialt försöker jag vara ganska passiv i min roll. Det här gör jag framför allt för att jag vill att eleverna själva ska komma på och lösa problem och själva argumentera för lösningar. Det finns ju ett lärande i det med. (Lärare 2)

Lärare 4 förde samma resonemang, vilket innebär att lärare 2 och 4 anser att det finns ett lärande i att eleverna själva är aktiva i att lösa eventuella problem som lärarna i vanliga fall går in och stöttar och styr eleverna i.

Den sista faktorn som jag bad lärarna att resonera kring är om det är någon specifik komponent eller inslag som grupparbetet bör innehålla för att det ska vara framgångsrikt. Detta är kopplat till säkerställandet av kvaliteten i det kollaborativa lärandet på det sättet att om denna komponent inte finns är kvaliteten låg. Lärare 2, Lärare 3 och Lärare 4 var inne på att arbetsklimatet är viktigt.

Om det inte finns ett klimat som tillåter bra grupparbete är det helt omöjligt att få ett lärande. Klimatet ska vara tillåtande och där eleverna känner sig trygga och vågar testa sig själva och vågar misslyckas (Lärare 4)

Lärare 3 förde liknande resonemang och menade att om en trygghet finns kommer eleverna att bli mer aktiva, vilket *"ger ett lärande"*. Lärare 2's argumentation stärker detta och han menar att *"om alla får bidra på sitt sätt, kommer alla att kunna lära sig mer, både den som pratar och den som lyssnar"*. Lärare 1 menade att den komponent som är viktig för att kollaborativt lärande ska vara framgångsrikt mer ligger hos den enskilda eleven.

Det är så otroligt beroende på eleven om grupparbete ska fungera, om eleven har en god social förmåga, både gällande att kunna lyssna och ta in, men också att kunna berätta och lära andra så kommer grupparbetet att ge något. (Lärare 1)

6.2.1 Analys

Det första resultatet som presenterades i detta resultatavsnitt var hur lärare trodde att lärande skapas i kollaborativt lärande. Samtliga lärare ansåg att lärandet skapas genom samtal och diskussioner där eleverna fick ta del av varandras erfarenheter och idéer. Detta är precis som jag nämnde i föregående analysdel starkt relaterat till det sociokulturella perspektivet på lärande (Dysthe 2003). Dock går det även att analysera och förstå lärarnas resonemang utifrån det som Dillenbourg (1999) menar är två separata processer som kollaborativt lärande anses innehålla. Enligt Dillenbourg (1999) går det antingen att se kollaborativt lärande som en psykologisk process eller som en pedagogisk metod. Lärare 2 påpekade att eleverna i diskussionen förfinade och gjorde om utefter vad deras kamrater gör. Med hänsyn till detta menar jag att Lärare 2 ser kollaborativt lärande som en psykologisk process, då det är samspelet som genererar lärandet i sig och inte att eleverna blir mer effektiva i samarbetet. I Lärare 2's resonemang går det också att finna den process som Vygotskij (Dysthe 2003) skapade, och som Dillenbourg (1999) menade var en av processerna som var aktiv i kollaborativt lärande, nämligen internalisering (Dysthe 2003). Detta då eleverna genom diskussionerna tar till sig nya idéer och kunskap från kamrater för att sedan förfina dessa och på så vis kunna bemästrat och approprierar eleverna den nya kunskapen (Dysthe 2003).

I intervjuerna talade även lärarna om att det finns ett härmande eller imiterande inslag, framför allt i de praktiska och fysiska sammanhangen. Detta är en central del av Vygotskijs teorier om lärande (Philips & Soltis 2009) och därför kan dessa resonemang från lärarna starkt relateras till Vygotskijs imitationsbegrepp.

I detta resultat presenterades också lärarnas tankar kring hur de säkerställer kvaliteten i det kollaborativa lärande. Gruppsammansättning och indelningen av denna skedde alltid genom ett aktivt val utifrån olika faktorer. Lärare 1 menade att hon måste göra ett medvetet val, annars blir inte grupparbetet ett framgångsrikt. Detta går att koppla till en av komponenterna som ZPD bör innehålla (Barker et al. 2013). Den komponent som uppfylls av att göra aktiva val är den som förklarar att om ZPD ska uppstå måste en kommunikation ske, vilket bygger på att eleverna faktiskt är villiga att vara aktiva i grupparbetet och dess samtal (Barker et al. 2013). Den andra komponenten handlar om sammansättningen av eleverna och att det ska finnas en expert-novis relation mellan gruppmedlemmarna (Barker et al. 2013). Denna gick att finna i vissa fall i lärarnas uttalanden. Lärare 1 menade att hon ofta delade upp grupper efter skicklighet i momentet, så att dessa elever spreds ut mellan grupperna. Medan Lärare 3 istället valde att dela upp efter intensitet hos eleverna. Lärare 3's agerande gällande gruppindelning går istället att relatera till Dillenbourgs (1999) åsikter kring hur en kollaborativ situation skapas. Dillenbourg (1999) menar att det måste finnas en jämnvikt i kunskapsnivå mellan eleverna. Detta skapar Lärare 3 genom att dela in grupper efter intensitetsnivå för att på det sättet se till att elever med likande kunskapsnivå är i samma grupp. Detta, enligt Dillenbourg (1999), skapar en mer kollaborativ situation. Den komponenten i ZPD som lärarna inte nämnde något kring var hur de menade att kunskap konstruerades i gruppen, vilket enligt Barker, Quennerstedt och Annerstedt (2013) sker enligt överenskommelse i gruppen.

Arbetet med elevernas attityd, för att på så sätt säkerställa kvaliteten i det kollaborativa lärandet, kretsade enligt lärarna kring arbete med elevernas medvetenhet om varför de utför en viss aktivitet. Dessutom ansåg lärarna att eleverna måste vara kapabla att överhuvudtaget fungera och arbeta i grupp för att kunna säkerställa kvaliteten. Samtliga lärare anser att det sker ett arbete relaterat till elevernas attityd till att fungera i grupp. Lärare 1 menar att hon ser grupparbetet i sig som träning för att eleverna ska kunna få ett bättre lärande i kollaborativa miljöer. Detta går både att relatera till Barkers, Quennerstedts och Annerstedts (2013) komponent i ZPD som kretsar kring elevernas vilja att aktivera sig i gruppen, samt till Dillenbourgs (1999) teori om vilken sorts interaktion, elever emellan, som kan ses som kollaborativ. Dillenbourg (1999) menar att en interaktion kan ses som kollaborativ om eleverna arbetar tillsammans, kommunikationen är bra och sammanfallande, argumentation finns i grupparbete samt att det finns en acceptans i grupp för misslyckanden. Därför går det att förstå Lärare 3's resonemang kring att trygghet i gruppen är det centrala och samtliga

lärares arbete med elevernas attityd att de ville uppnå en väl fungerande kollaborativ interaktion.

Samtliga lärare har, på olika sätt, regler kring arbetsfördelning och arbetsmiljön i grupparbetet. Dessa utlåtanden från lärarna går att analysera utifrån hur kollaboration skapas och hur interaktion blir kollaborativ (Dillenbourg 1999). Lärare 1 följde en modell där eleverna först fick uttala sig och bli kommenterade berätta sina erfarenheter. Därefter fanns det en del där eleven fick argumentera för sin åsikt. Att Lärare 1 ville att eleverna inte skulle bli bedömda utan få framföra sin åsikt i lugn och ro, går att koppla samman med Dillenbourgs (1999) teori att om interaktion ska vara kollaborativ måste klimatet vara accepterande och ha utrymme för misslyckande. Lärare 4 fokuserade på arbetsfördelningen genom att forma uppgiften så det blir naturligt att arbetsbördan delas av gruppen. Detta arbetssätt går att finna i Dillenbourgs (1999) resonemang kring vad som krävs för att kollaboration ska skapas. Dillenbourg menade att en situation är kollaborativ om arbetsbördan fördelas mellan eleverna, vilket Lärare 4 söker att göra genom att forma uppgiften på detta viset.

6.3 Svårigheter med kollaborativt lärande

Ur data från intervjuerna gick det att utskilja fyra aspekter av kollaborativt lärande som kan anses problematiska eller svåra. Problem att upptäcka och kontrollera lärandet hos eleverna var den första aspekten. Det gick även att finna ett dilemma gällande elevsammansättning i grupperna, vilket var den andra problematiken. Den tredje, rörde arbetsfördelningen inom det kollaborativa lärandet och den fjärde aspekten handlade om lärarrollen. I detta resultatavsnitt presenteras även kort hur mycket ny forskning som lärarna kan ta del av och sedan införa i sin undervisning.

Lärare 3 och 4 hade positiva erfarenheter gällande att få ta del av nya forskningsrön beträffande metodik och didaktik. Lärare 4 förklarade att han *"får mail varje dag från olika instanser. Sedan har vi också ett personalbibliotek där mycket ny forskning finns"*. Lärare 3 menade att gällande ny forskning handlar det om att *"våga misslyckas för att lyckas, alltså att våga testa nya saker för att se att det funkar"*. Lärare 2, som var relativt nyexaminerad, tyckte att det var svårare än han hade väntat sig att ta del av ny forskning och implementera den i sin undervisning. Lärare 1 hade negativa erfarenheter och menade att hon *"inte får något från skolan så därför blir det bara små saker som förnyar min undervisning då och då"*.

En annan svårighet med kollaborativt lärande som lärarna belyste, var svårigheten att upptäcka och kontrollera det individuella lärandet hos en elev. Samtliga lärare ansåg att detta kunde vara ett problem, men de hade olika sätt att hantera det. Lärare 4 ville dock framhålla att i fysiska eller praktiska moment på idrotten är det *”lättare att se individen i en mindre grupp än i en klass på 30 elever”*. Men han är också medveten om svårigheten vid att se det individuella lärandet vid exempelvis redovisningar i grupp, då menar Lärare 4 att han får vara uppmärksam under arbetet. Lärare 3 förde ett liknande resonemang och menade att i ett dansmoment *”kollar jag inte bara på dansuppvisningen, utan jag kollar under elevernas arbete med att skapa koreografin”*. Lärare 2 brukar genomföra individuella samtal under terminsgång för att se hur eleverna själva upplever sin prestation.

Lärare 4 stack ut från de andra lärarna då han förde ett resonemang kring elevsammansättningen i grupperna och deras olika ambitionsnivå. Han menade att *”det finns ett problem då den starka eleven kanske inte kan nå det betyget som den vill ha om gruppen är heterogena gällande ambitions- och kunskapsnivå”* (Lärare 4). Det kan alltså uppstå en orättvisa då eleverna måste dra ett tyngre lass i arbetet, vilket kan leda till att eleven inte når sin ambitionsnivå.

Att arbetsfördelningen mellan elever i grupparbetet blir jämn ansåg två lärare kunde vara problematiskt.

Det farliga med grupparbete är om någon faller mellan stolarna, alltså bara glider med. Jag ville mena att det inte går att ha oövervakat grupparbete, för då kan någon elev hamna efter. (Lärare 4)

Lärare 4 menade alltså att gruppkonstellationerna är det centrala för att arbetsbördan ska bli jämt fördelad. Lärare 2 var inne på samma sak och ansåg att lärarna kan försöka påpeka för eleverna att de inte fördelar arbetet tillräckligt emellan sig i gruppen, men att *”svårigheten är att se till att de faktiskt följer de direktiven då det kommer till kritan och arbetet måste bli klart”*.

Den sista problematiska aspekten enligt lärarna gäller deras roll i grupparbetet. Lärare 3 och Lärare 1 ansåg att de inte hade några problem eller hade inte resonerat mycket kring den

faktorn, medan de två andra lärarna kunde se en problematik. Lärare 2 belyste ett dilemma kopplat till att läraren måste vara tillräckligt passiv så att eleverna inte blir inaktiva i sitt lärande.

Ibland har man varit för övertydlig, för att man är osäker på elevernas förkunskaper, vilket har lett till att man nästan har gjort uppgiften åt eleverna, vilket självklart inte är positivt i lärprocessen. (Lärare 2)

Lärare 4 förklarade att han tidigt i sin lärarkarriär ofta var för aktiv och hjälpte eleverna för mycket, vilket ofta ledde till väldigt bra utförda arbeten. Nu låter han det istället bli lite sämre för att på så sätt kunna se vad eleverna kan utföra på egen hand.

6.3.1 Analys

Att upptäcka lärandet och sedan se det som tecken på vad en enskild elev behöver för undervisning för att nå ett visst mål, är syftet med formativ bedömning enligt (Wiliam 2013). Samtliga lärare menade att möjligheten att se en individs lärande i grupp kunde vara ett problem i det kollaborativa lärandet. Lärare 4 framförde dock att det kan vara lättare att se en individ i en mindre grupp än i helklass, och detta framför allt i praktiska och fysiska moment. En analys av detta utlåtande kring kollaborativt lärande utifrån formativ bedömning (Wiliam 2013) visar att i moment i idrotten där rörelseutveckling är det centrala, är det lättare att upptäcka var i utvecklingen som en individ är och sedan forma undervisningen efter det. Samma analys går att göra med Lärare 3's åsikt kring att studera eleverna under arbetets gång. Detta ansåg Lärare 3 utförs för att undvika den problematik kring att upptäcka individens lärande vid, exempelvis, gruppredovisningar. Alltså att, precis som Jönsson (2013) påpekar, formativ bedömning eller bedömning i kollaborativt lärande ska ske simultant under arbetets gång för att på så sätt stötta eleven i lärprocessen, vilket är helt i linje med Lärare 3's metod för att upptäcka lärandet.

Lärare 4 lyfte fram ett dilemma kring grupp sammansättning som går att relatera till upptäckandet och bedömning av lärandet i gruppen. Dilemmat uppstår då eleverna delas in i grupper utifrån att stor heterogenitet ska skapas gällande ambitions- och kunskapsnivå. Detta är i sig i linje med Barker, Quennerstedt och Annerstedt (2013) komponent som säger att ett expert-novis förhållande måste finnas i gruppen för att ZPD ska skapas. Dock blir dilemmat att eleverna som har högre ambitionsnivå inte får möjligheten att nå det högre betyget eller

den kunskapsnivå som dessa önskar. Att dessa elever inte får denna chans leder till att, utifrån Williams (2013) definition, den formativa bedömningen inte blir framgångsrik. Detta då risken är att fel bevis för elevens nivå i utvecklingen tas fram och därmed når dessa elever inte kunskapsmålen eller det betyg som de hade ambitionen för.

Sned fördelning av arbetsbördan i kollaborativt lärande är också en problematik som lyftes fram i intervjuerna. Lärare 4 och Lärare 2 pekade på risken att någon faller mellan stolarna och bara glider med i grupparbetet. Om detta uppstår skulle enligt Barker, Quennerstedt och Annerstedt (2013) inget ZPD uppnås då eleverna i fråga inte vill delta i kommunikationen, vilket alltså innebär att denna komponent inte uppfylls. Dessutom tar inte denna elev del av eller skadar den kollaborativa interaktionen (Dillenbourg 1999).

7 Diskussion

Syftet med denna studie var att ta reda på hur och varför lärare i ämnet idrott och hälsa arbetar med kollaborativt lärande i idrottsundervisningen. Studiens frågeställningar, som här kommer att diskuteras, är:

- Vilket är idrottslärares syfte med användandet av kollaborativt lärande i undervisningen?
- Hur säkerställer lärarna kvaliteten i det kollaborativa arbetet?
- Vilka eventuella problem eller svårigheter anser lärarna kan finnas med det kollaborativa arbetssättet?

Diskussionsdelen kommer att ha tre avsnitt, vilka är resultatdiskussion, en sammanfattande diskussion, samt avslutningsvis en metoddiskussion. Resultatdiskussionen kommer att vara strukturerad utefter tre delar som är direkt kopplade till studiens frågeställningar. Under dessa rubriker kommer denna studies resultat att jämföras och värderas mot tidigare forskning samt i ljuset av det teoretiska perspektivet.

7.1 Resultatdiskussion

7.1.1 Vilket är idrottslärares syfte med användandet av kollaborativt lärande i undervisningen?

Det gick att urskilja ett dominerande resonemang i transkriberingen av intervjuerna gällande syftet med kollaborativt lärande. Lärarna menade att de primärt använder sig av kollaborativt lärande då det ger tillfälle för eleverna att delta i sociala samspel, vilket leder till att eleverna får ta del av varandras erfarenheter och idéer. Precis som tidigare analyserats finns ett starkt samband mellan lärarnas resonemang och det sociokulturella perspektivets syn på lärande (Dysthe 2003).

Tankegångarna som Lärare 2 har kring att kollaborativt lärande leder till en mer dynamisk undervisning, vilket aktiverar eleverna, bekräftas av John Dewey. Dewey menar att pedagoger bör undvika att isolera elever från varandra, då eleverna riskerar att bli inaktiva i och med det (Philips & Soltis 2009). Dessutom stärks detta av Wiliam (2013) som menar att lärarna inte kan påverka eller inverka på elevernas kunskapsbildande, utan lärarnas roll är enbart att skapa trygga lärmiljöer där denna process får så bra möjligheter som möjligt. Lärare 3 och 4 ansåg också att kollaborativt lärande främjade elevernas aktivitetsnivå. Detta då arbetssättet skapar en trygghet, vilket leder till att eleverna vågar vara mer aktiva.

En ytterligare styrka med kollaborativt lärande som lärarna framhävde är att den återkoppling eller de instruktioner som eleverna ger varandra är mer lättillgängligt för eleverna. Schacter (2000) förde ett liknande resonemang, vilket då bekräftar lärarnas tankar, att elever lär sig lika mycket i grupp oavsett om en lärare är närvarande eller inte. En aspekt som lärarna inte var medvetna om är den risk med återkoppling eleverna emellan. Denna risk presenterade Hattie(2012) som påvisade studier vilka visade att återkoppling från elever ofta är felaktig. Att ingen lärare var medveten om denna aspekt är något oroande. Om lärarna inte är medvetna om detta kan det leda till att för stort ansvar läggs på eleverna och deras förmåga att lära varandra. Detta kan i sin tur leda till att eleverna avstannar eller går åt fel håll i sin läroprocess.

Det som har diskuterats ovan visar på att lärare ser att genom den trygghet som kollaborativt lärande skapar och i det sociala kontext som arbetssättet bygger på, får eleverna en bra

lärmiljö att skapa ett lärande i. Lärarna belyser dessutom inte enbart det akademiska lärandet, utan även att kollaborativt lärande ger social träning. Denna styrka hos det kollaborativa lärandet går även att finna i den tidigare forskningen där en studie av Antil, Jenkins, Wayne, Vadasy (1998) visar att det sker två lärande i detta arbetssätt, ett social och ett akademiskt.

Alla lärare menade att svaga elever gynnas primärt av det kollaborativa lärandet då de fick ta del av mer kunniga elevers erfarenheter. Antils, Jenkins, Waynes, Vadasys (1998) studie riktar uppmärksamheten mot forskning som visar det motsatta, nämligen att det är de stöttande eleverna som främst gynnas, vilket enbart en fjärde del av lärarna i deras studie var medvetna om. Samma resultat går alltså att åskådliggöra i denna studie. Lärarna i denna studie var således inte medvetna om lärandet som sker i att se svagheter och utvecklingsområden hos en kamrat och sedan ge feedback till denna (Jönsson 2013). Det kan betyda att det kollaborativa lärandet styrkor underskattas då lärarna missar att även duktiga elever får ett akademiskt lärande i det kollaborativa lärandet.

Lärare 4 resonerade kring ett annat syfte, vilket var ett sådant utifrån bedömning. Han menade att lärare ibland inte har tid att se varje eleven individuellt. Lärare 4 bedömer elever ibland som en grupp, och kollaborativt lärande kan då tolkas att den istället får en avlastande roll. Detta förhållningssätt går att kritisera utifrån formativ bedömning. Formativ bedömning går, enligt Wiliam (2013), ut på att samla bevis för var eleven ligger i sin utveckling, för att sedan forma undervisningen så eleven kan utvecklas mot målet. Att då, som Lärare 4, bedöma elever som en grupp kan leda till att bedömningen ger felaktiga bevis för var i utvecklingen eleven ligger. Om fel bevis samlas, kommer inte undervisningen kunna formas på rätt vis, och därmed minskar chansen att eleverna når målet.

7.1.2 Hur säkerställer lärarna kvaliteten i det kollaborativa arbetet?

Detta avsnitt i diskussionen kommer att diskutera och värdera resultaten utifrån studiens andra frågeställning, som la vikt vid kvalitetsaspekten gällande lärarnas brukande av kollaborativt arbete. Med kvalitet menar jag att lärarna säkerställer att arbetssättet faktiskt renderar i ett lärande hos eleven. För att diskutera detta kommer jag att utgå från de åtgärds punkter och fynden från de teoretiska perspektiven och begreppen, samt den tidigare forskningen.

Som belysts tidigare har lärarnas sätt att se på hur lärande skapas ett starkt samband till det sociokulturella perspektivet på lärande (Dysthe 2003) samt det Dillenbourg (1999) kallar

psykologisk process. Detta då lärandet, enligt lärarna, skapas i sociala samspel och att det är detta samspel som generar lärandet i sig. Dessutom i praktiska och fysiska moment i idrott och hälsa påpekar lärarna att härmning av en klasskamrats rörelser ofta förekommer, vilket då har en anknytning till Vygotskijs begrepp imitation (Philips & Soltis 2009).

Men hur väl säkerställer lärarna kvaliteten i det kollaborativa lärandet så att ett lärande hos eleverna skapas? Utifrån den tidigare forskning och studiens teoretiska perspektiv har jag funnit fyra åtgärder eller faktorer som säkerställer kvaliteten.

Den första är om och hur lärarna designar förutsättningarna, vilket Dillenbourg (1999) menar främst innebär på vilka grunder som indelning av grupper görs. Enligt tidigare forskning ska storleken på grupperna hållas små då detta underlättar interaktionen mellan eleverna (Barker et al. 2013). Storleken på gruppen valdes, enligt lärarna, utan baktanke. Dock brukar grupperna bli tre till fem elever stora, vilket kan anses vara små grupper.

Lärarna i studien, i kontrast till gruppstorleken, gjorde aktiva val vid grupp sammansättning, grupperna bildades alltså inte slumpmässigt. Lärare 1 förklarade varför hon gjorde aktiva val och menade att hon var den som skapade mötena eleverna emellan och då finns det ett ansvar hos läraren att se till att dessa blir effektiva. Detta sätt att se på gruppindelning är sammankopplat till det sociokulturella perspektivet (Dysthe 2003). Denna parallell blir tydlig om mötena som lärarna skapat inte blivit framgångsrika, då hade inget samspel skett och därför inget lärande, vilket hade kunnat ske om indelningen inte gjorts med aktiva val.

Hur elevsammansättningen i grupperna ska se ut skiljer sig mellan fynden i forskning och de från teoridelen. Dillenbourgs (1999) teori om hur kollaborativa interaktioner skapas bygger bland annat på att det finns en symmetri i kunskapsnivå, alltså att grupperna är homogena ur den aspekten. Samtidigt säger Barker, Quennerstedt och Annerstedt (2013) att för att ZPD ska uppstå måste det finnas ett expert-novis förhållande mellan eleverna. Lärarna i studien gjorde olika val utifrån hur grupp sammansättningen önskades att se ut. Lärare 1 ville definitivt dela upp efter en expert-novis princip, genom att sprida ut de duktiga eleverna i de olika grupperna. Detta gjordes för att eleverna skulle lära sig av varandra, vilket har ett samband till ZPD. Uppdelning av eleverna av Lärare 3 gjordes istället utifrån en lugn och en hård grupp, för att på så sätt uppnå en trygghet i gruppen. En uppdelning enligt intensitetsnivå går att relatera till en indelning utifrån att vilja ha en homogen kunskapsnivå. Det går inte att göra en

bedömning huruvida den ena indelningen är bättre än den andra, då forskningen och teorier säger olika saker. Det handlar alltså om vad lärarna vill uppnå med sitt grupparbete, vilket i dessa intervjuers fall var antingen en trygghet eller en expert-novis situation.

Den andra faktorn för att säkerställa kvaliteten i det kollaborativa lärandet är arbetet med eleverna inför grupparbetet. Aspekter som behandlas i denna faktor är arbete med elevens beteende eller attityd, samt elevernas förkunskaper. Förkunskaper belystes som viktigt i den tidigare forskningen utifrån att om eleverna ska kunna delta i meningsfulla och utvecklande diskussioner måste eleverna ha någonting med sig in i diskussion (2012). Ingen lärare påpekade att de arbetade med att skapa förkunskaper hos eleverna inför en diskussion. Detta faktum går att se på två sätt; antingen har lärarna stor tilltro till eleverna att de har tillräckligt med kunskaper för att skapa utvecklande diskussioner, eller så blir diskussionerna som förs meningslösa då eleverna inte kommer in i dem med några kunskaper. Om det sistnämnda scenariot är det som sker i realiteten är svårbedömt. Om dock så vore fallet kommer undervisningen utifrån kollaborativt lärande bli fruktlöst, då elevdiskussionerna är grunda och outvecklade.

Lärarnas arbete med elevernas attityd och beteende inför kollaborativt lärande utförs i olika situationer och kontext. Lärare 2 menar att detta är ett övergripande arbete vilket är kopplat till skolans värdegrundsarbete. Samtidigt menar flera lärare att grupparbetet i sig ger social träning hos eleverna, vilket som stärks av forskningen. Det finns flertal studier och teorier som bekräftar att elevernas attityd är viktigt i det kollaborativa lärandet. Bland annat studierna av Barker, Quennerstedt och Annerstedt (2013) samt Fall, Webb och Chudowsky (2000) påpekar att eleverna måste inneha ett hjälpsökande beteende och delta aktivt i grupparbetet. Detta belyser även lärarna och Lärare 1 menar att den viktigaste komponenten i kollaborativt lärande är elevernas sociala förmåga. Lärare 4 belyser även elevernas medvetenhet om var och hur deras lärande ska ske i undervisning. Detta har ett starkt samband med att inneha ett hjälpsökande beteende, då om eleverna vet att lärandet ska ske i gruppkontext kommer eleverna be om hjälp och stöd av sina gruppkamrater.

Lärare 4 menar att tydlighet från lärarens sida leder till att eleverna får denna medvetenhet om lärandet, vilket för diskussionen in på lärarrollen som faktor för säkerställandet av kvaliteten i lärandet. Den tidigare forskningen framhåller inte tydlighet som en framgångsfaktor i sig, men det kan aldrig vara en nackdel med tydlighet. Dock visar forskning att om lärare blir

övertydliga eller för aktiva och intar en expertroll hämmas det kollaborativa lärandet (Barker et al. 2013). Lärarna ska enligt Dillenbourg (1999) fungera som en facilitator som ger direktiv och tips utan att ge det rätta svaret eller lösningen. Huruvida lärarna i studien uppfyller denna faktor är svårtolkat. Lärare 1 menade att hon har svårt att vara tillbakalutad samt Lärare 3 försökte vara så aktiva som möjligt. Krasst uttryckt hämmar detta agerande elevernas samspel och lärprocess, dock är inte lärarna tydliga gällande på vilket sätt de är aktiva. Lärarna försöker eventuellt vara entusiasmerande för att skapa aktivitet, vilket i sig inte skadar samspelet. Därför vill jag inte dra några slutsatser kring om dessa lärares arbetssätt är dåligt eller bra.

Den fjärde och sista faktorn är att sätta upp regler för att styra förutsättningarna för det kollaborativa lärandet och därmed säkerställa kvaliteten i arbetssättet. Regler som åtgärds punkt menar Dillenbourg (1999) ska leda till att alla eleverna ska komma till tals och att arbetsbördan fördelas. Lärare 1 var den lärare i studien som arbetade uttryckligen med regler och gjorde det vid diskussioner. Hon ville undvika dömande och otrygga situationer genom att styra diskussionerna med regler. Att Lärare 1 gör detta främjar interaktionen på det viset att först i hennes arbetssätt finns det en accepterande miljö och utrymme för misslyckande där eleven får delge sina åsikter utan att få kommentarer. Detta följs även av ett argumenterande inslag, vilket även det gynnar en kollaborativ interaktion, enligt Dillenbourg (1999). Lärare 1's metod finns även att återfinna i aspekterna kring hur en kollaborativ situation skapas. Dillenbourg (1999) menade att det måste finnas en jämvikt i handlingsutrymmet, vilket skapas av att alla tillåts att komma till tals utan att bli dömd.

Lärare 1's regler användes mer för att skapa en trygg och interaktiv miljö än jämn arbetsfördelning. Lärare 3 och 4 arbetade på olika sätt för att skapa fördelning av arbetsbördan. Lärare 3 var aktiv under arbetets gång för att på det viset styra grupparbetet, för att på det viset sprida arbetsbördan. Lärare 4 menade att han istället arbetade med att forma uppgifterna i sig för att skapa en naturlig arbetsfördelning. Lärare 3's och 4's metod går att sammankoppla och motivera utifrån en av Dillenbourgs (1999) aspekter kring hur en situation blir kollaborativt, nämligen att det måste finnas en jämvikt i arbetsbördan. Dessutom att forma uppgiften så elever tar varsin deluppgift är starkt sammankopplat med Williams (2013) två komponenter som kollaborativt lärande bör innehålla; grupp mål och individuell ansvarsskyldighet.

7.1.3 Vilka eventuella problem eller svårigheter anser lärarna kan finnas med det kollaborativa arbetssättet?

Som sagt upptäcktes fyra aspekter av det kollaborativa lärandet som lärarna ansåg var problematiska. Att se lärandet är ett av dem och samtliga lärarna såg det som ett problem. Denna problematik ger framför allt negativa effekter på den formativa bedömningen, då bevisen som samlas in kring en elevs utveckling inte blir tillförlitliga, då läraren inte kan säkerställa hur aktiv eleven i fråga har varit i grupparbetet. Denna problematik ska självklart tas i beaktning vid användning av kollaborativt lärande, men jag anser att det finns några förmildrande faktorer. För det första, precis som Lärare 1 menade, kan grupparbetet ses som en del av ett projekt på längre sikt för att utveckla eleverna mot att de är mer effektiva inom arbetssättet (Barker et al.2013). Dessutom finns det ett lärande som inte är kopplat till det akademiska och bedömningsbara, nämligen den sociala utvecklingen som eleverna får av det kollaborativa lärandet (Antils et al.1998).

Den andra problematiken handlar om elevsammansättningen i grupperna och Lärare 4's resonemang kring att ambitiösa elever eventuellt inte når sin ambitionsnivå vid arbete med mindre motiverade elever. Även detta dilemma eller problematik går att avdramatisera och förmildra genom att se på grupparbete som social träning på längre sikt samt att finns två lärande i kollaborativt lärande. Dessutom går det att argumentera, utifrån forskningen, att även de starka och ambitiösa elever får en vinning då de får en stärkt självbild, ”self-concept” (Roswal & Mims 1995). I och med det kan lärarna förklara för de väldigt ambitiösa eleverna att det finns en annan aspekt av lärandet och skolan, vilket eventuellt minskar deras frustration.

Lärarrollen var en problematik som Lärare 2 och 4 belyste. De menade att de har erfarenhet av vara för aktiva och nästan göra arbetet åt sina elever. Detta menade Lärare 4 ofta gav en väldigt bra produkt, men att syftet går förlorat. Att vara för aktiv kan kritiseras utifrån två perspektiv. För det första blir den formativa bedömningen (Wiliam 2013) negativt påverkad, då det i slutänden inte är elevernas eget arbete som de redovisar. Dessutom kan det leda till inaktiva elever i relation till Deweys (Philips & Soltis 2009) teori om hur aktiva elever skapas, nämligen att inte isolera dem. Detta är inte ett fall av isolering, men risken är om lärarna blir för aktiva kommer elevdiskussionen hämmas. Därför bör lärarna vara tillräckligt passiva så elevdiskussion är utvecklande och

Svårigheten att fördela arbetsbördan som lärarna belyser skapar negativa konsekvenser i flera

aspekter. För det första om det är en svag elev, vilken ska vara den primära vinnaren av arbetssättet, som är inaktiv kommer inte denna elev att gynnas något av arbetssättet, vilket leder till att arbetssättet inte fyller sin funktion. Dessutom kommer ingen ZPD att uppstå, vilket bygger på att bra kommunikation och att alla i gruppen har en vilja att arbeta (Barker et al. 2013). Likväl kommer situationen inte kunna kategoriseras som kollaborativ då ingen jämvikt i arbetsbörda finns (Dillenbourg 1999).

7.2 Sammanfattande diskussion

Något som framträder i diskussionen kring det kollaborativa lärande är att ett cirkelresonemang uppstår. Detta cirkelresonemang uppstår då lärarna menar att eleverna ska vara del i sociala samspel och där dem utvecklas både social och akademiskt, och framhåller detta som det huvudsakliga syftet till att kollaborativt lärande används. Samtidigt menar lärarna att den huvudsakliga komponenten för att det kollaborativa lärandet ska vara utvecklande är att alla elever har en god social förmåga. Syftet till varför kollaborativt lärande brukas och de krav som ställs på eleverna är därför beroende av varandra. Detta kan innebära att lärarna kan behöva genomföra misslyckande eller mindre bra lektioner med kollaborativt lärande, för att på det sättet utveckla eleverna. Detta påpekar även Lärare 1 som ser på grupparbete under längre perioder och vill utveckla eleverna ur flera aspekter, vilket även Barker, Quennerstedt och Annerstedt (2013) framhåller. Att lärarna kan behöva genomföra mindre lyckade lektioner med kollaborativt lärande kan leda till dåligt förtroende för arbetssättet och att det därför upphör att vara en del av lärarens undervisning.

En sammanfattning av hur väl lärarna uppnår de olika åtgärds punkterna eller framgångsfaktorerna som teorier och forskning lagt fram kring kollaborativt lärande kommer inte att göras. Dock är det tydligt att lärarna faktiskt har ett tydligt syfte med sitt brukande av kollaborativt lärande samt att de har idéer och tankar om hur de ska säkerställa kvaliteten i det, vilket dock ledde till cirkelresonemanget ovan. Lärarnas tankar om svårigheter med arbetssättet var relativt få och grunda, vilket är logiskt då lärarna antagligen inte är medvetna om att de eventuellt hämmar någon aspekt av lärandet. De svårigheter som belystes kom framför allt ur erfarenheter av misslyckanden kring att de varit för aktiva i lärarrollen, svårigheter att se lärande, dilemmat med grupp sammansättningen samt svårigheten att dela upp arbetsbördan. Lärarnas tankar om möjligheten att kunna ta del av ny forskning kunde inte i samma utsträckning ses som problematisk jämfört med rapporten från utbildningsutskottet

(Utbildningsutskottet 2013). I den rapporten hade nio av tio lärare negativa erfarenheter av att ta del av ny forskning jämfört med hälften av lärarna i denna studie.

7.3 Metoddiskussion

Målet med studien var att undersöka vad lärarna hade för åsikter och tankegångar kring det kollaborativa arbetssättet. Detta syfte skulle uppfyllas genom att genomföra intervjuer med lärare i grundskolan. Metoden och intervjuerna var framgångsrika. Undersökningen ledde till en fördjupning i lärarnas tankar om hur kollaborativa inslag kan uppnås i undervisningen. På grund av det ringa antalet intervjuer kan ingen generalisering göras att hela lärarkåren har liknande resonemang, vilket heller uppsatsen inte gör anspråk på.

En analys och diskussion huruvida lärarna kunde säkerställa kvaliteten och lärandet i det kollaborativa lärandet kan inte utföras rättvist. Detta då lärarna under en begränsad tid ska sätta sig in i de begrepp och själva vara medvetna om alla de handlingar de utför i sin undervisning. Om undersökning skulle haft som syfte att inte bara undersöka tankar om hur lärarna säkerställer kvaliteten, utan också om de faktiskt gör det skulle en observation behövt genomföras. Observationerna hade då gett studien ett större underlag för analys av detta, då lärarna eventuellt följer de framgångsfaktorer för kollaborativt lärande som uppsatsen belyst, men att de utför dessa omedvetet.

Utifrån studiens syfte är jag nöjd med hur datainsamling ledde till analys och diskussion, men för att fördjupa forskningsområdet och möjlighet att göra några generaliseringar hade studien behövt kompletteras med observationer samt ett större antal informanter.

Referenslista

- Antil, L. R., Jenkins J. R., Wayne, S. K., & Vadasy, P. F. (1998) Cooperative Learning: Prevalence, Conceptualizations, and the Relation Between Research and Practice. I: *American Educational Research Journal*, 98(35): 419-454
- Barker, D., Annerstedt, C., & Quennerstedt, M. (2013) Inter-student interactions and student learning in health and physical education: a post-Vygotskian analysis. I: *Physical Education and Sport Pedagogy*, DOI: 10.1080/17408989.2013.868875
- Barret, T. (2005). Effects of Cooperative Learning on the Performance of Sixth-Grade Physical Education Students. I: *Journal Of Teaching In Physical Education*, 24(1), 88-102
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber
- Dillenbourg P. (1999) What do you mean by collaborative learning?. I: P. Dillenbourg (red.) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Dyson, B., P., Linehan, N., & Hastie, P. A. (2010). The Ecology of Cooperative Learning in Elementary Physical Education Classes. I: *Journal Of Teaching In Physical Education*, 29(2), 113-130
- Fall, R., Webb, N. M., & Chudowsky, N. (2000). Group Discussion and Large-Scale Language Arts Assessment: Effects on Students' Comprehension. I: *American Educational Research Journal*, (4), 911-948
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.
- Jönsson, A. (2011). Att bedöma förmågan att genomföra systematiska undersökningar i kemi. I: Lindström, L., Lindberg, V., & Pettersson, A.(red.) (2011) *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.
- Jönsson, A. (2013). *Lärande bedömning*. (3. uppl.) Malmö: Gleerups
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, L. (2011). Pedagogisk bedömning. I: Lindström, L., Lindberg, V., & Pettersson, A. (red.)(2011). *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag

- Phillips, D. C., & Soltis, J. F. (2009). *Perspectives on learning*. (5. uppl.) New York: Teachers College Press.
- Prince, M. (2004) Does Active Learning Work? I: *A Review of the Research. Journal Of Engineering Education*, 93(3), 223-231
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. (4. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Riksdagen. Utbildningsutskottet (2013). *2012/13:RFR10, Hur kan ny kunskap komma till bättre användning i skolan*. Stockholm: Sveriges riksdag.
- Roswal, G. M., & Mims, A. A. (1995). Effects of collaborative peer tutoring on urban seventh graders. I: *Journal Of Educational Research*, 88(5), 275-279
- Schachter, J. (2000). Does Individual Tutoring Produce Optimal Learning?.I: *American Educational Research Journal*, 37(3), 801-29.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wiliam, D. (2013). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur

Bilaga 1, Litteratursökning

Vilka sökord har du använt?

Collaborative learning, kollaborativt lärande, kollaborativ, collaborative, cooperative learning, cooperative, group work, group, forskningsintervju.

Var har du sökt?

Google Scholar, Discovery, Ebsco, GIH bibliotekskatalog.

Sökningar som gav relevant resultat

Google Scholar: Collaborative learning

Discovery: Group work, collaborative (learning), cooperative learning

GIH bibliotekskatalog: Forskningsintervju

Kommentarer

Vid litteratursökning använde jag mig mycket av litteratur från tidigare kurser som behandlat forskningsområdet för att på sått finna relevanta referenser i dessa studier. Det finns alltså böcker som är kopplat till formativ beödmning samt forskningsmetodik som är använda i tidigare kurser och är därför inte nämnda i denna bilaga.

Bilaga 2, Intervjuguide

Allmänna frågor/Bakgrund:

1. Hur länge har du arbetat inom yrket?
2. Utbildning, när och var?
3. Vilka ämnen och åldrar undervisar du i?
4. Kan du uppskatta hur ofta du tar del av ny forskning som är kopplat till metodik och undervisning?

Frågeställning 1: Syfte, varför används det

1. Används kollaborativt lärande (grupparbete)?
2. Hur ofta används det?
 - a. I några specifika moment/sammanhang?
3. Vad skulle du säga är kollaborativa lärande, lärande i grupp?
 - a. Varför?
 - i. Exempel på specifika metoder?
4. Varför använder du dig av kollaborativt lärande?
5. Vilka är arbetssättets styrkor?
 - a. Vilka elever gynnas av denna arbetssätt?
 - i. Varför gynnas dessa av kollaborativt lärande?
6. Anser du att kollaborativt lärande är ett effektivt arbetssätt i relation till formativ bedömning? Förklara

Frågeställning 2: Metod, säkerställa lärande?

1. Arbetar du med förberedelser inför grupparbetet?
 - a. Arbetar du något med elevens beteende?
 - b. Förkunskap?
2. Hur arbetar du med förutsättningar och att ”designa” miljön för att ett individuellt lärande faktiskt sker i det kollaborativa lärandet?
 - a. Exempelvis gruppindelning?
 - i. Är det aktivt?
 1. Hur i så fall?
3. Hur kontrollerar du att elever i gruppen lär sig något?
4. Är det några aktiviteter som ger bättre förutsättningar för lärande i grupparbete?

- a. Varför?
- 5. Använder du dig av regler vid grupparbete?
- 6. Anser du att det är något som grupparbete bör innehålla för att ett lärande ska ske?
- 7. Hur ser du på din lärarroll vid grupparbete?
 - a. Följer du någon ”mall” eller går du på ”känsla”?

Frågeställning 3: Problem?

- 1. Anser du att det finns några problem med förberedelserna inför grupparbetet?
 - a. Varför?
- 2. Ser du några problem med att se det individuella lärandet?
- 3. Finns det svårigheter eller har du erfarenheter kring din roll vid grupparbete?
- 4. Några andra problem?

Är det något du vill tillägga?