

# Lära enskilt eller lära tillsammans?

**En interventionsstudie om tillämpningen av kooperativt lärande i historie- och svenskundervisningen**

**Av: Janet Onojeide & Joel Dawit**

Handledare: Charlott Neuhauser & Staffan Nilsson  
Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande  
Självständigt arbete 2 15 hp  
Historia & Svenska | Vårterminen 2021  
Grundlärarutbildning med interkulturell profil mot årskurs 4 - 6



# Förord

Vi vill till en början tacka varandra för ett gott samarbete där vi stöttat och motiverat varandra under arbetets gång. Vi vill även tacka våra VFU-handledare och deras klasser som låtit oss samla in det material som används i studien. Sedan vill vi tacka våra handledare för deras tid och att de breddat vårt perspektiv under arbetets gång. Vi vill även passa på att tacka de studentkollegor som tagit sin tid att korrekturläsa vår uppsats när vi själva blivit blinda för våra språkliga fel. Vi båda delar lika ansvar för arbetet som helhet och har varit lika delaktiga i hela arbetsprocessen. För att effektivisera arbetet har vi valt att dela upp vissa delar av arbetet oss emellan för att sedan gå igenom det gemensamt.

# Abstract

Our society requires an ability for us to interact and cooperate with the people in our surroundings. This applies to both grown-ups as well as young people. In school, the teachers have a responsibility to prepare pupils for the society and using cooperative learning could be one way to do this. The syllabus for the subject of Swedish invites for teachers to work with cooperative learning by formulating that the pupils should be given the opportunities to write and process texts individually and together with others, this does not appear in the syllabus for the subject of history. Hence our interest in examining cooperative learning in both subjects.

The aim of this study is to examine whether cooperative teaching can foster pupils' knowledge development in the subjects' history and Swedish for grades 4 - 6. The study will analyze the differences between teaching through traditional teaching methods and cooperative learning. To fulfill this aim the following questions were formulated:

1. How does pupils' understanding of concepts in history differ after cooperative learning compared to after traditional teaching?
2. How does pupils' descriptive writing in Swedish differ after cooperative learning compared to after traditional teaching?

The study is an intervention where pupils received teaching through traditional teaching as well as through teaching using cooperative learning. After each lesson, the pupils did a test and to enable the analysis these were collected to examine the differences. The results show, in accordance with previous research, that cooperative teaching did develop the pupils' results in both subjects.

**English title:** Learning individually or learning together? – An intervention study about applying cooperative learning in history and Swedish to foster pupils' knowledge development.

**Authors:** Janet Onojeide & Joel Dawit

**Supervisors:** Charlott Neuhauser & Staffan Nilsson

**Keywords:** cooperative learning, traditional teaching, concept knowledge, concept development, descriptive writing

**Nyckelord:** Kooperativt lärande, traditionell undervisning, begreppsförmåga, begreppsutveckling, gestaltning

# Innehållsförteckning

<b>Inledning</b> .....	<b>6</b>
<b>Syfte och frågeställning</b> .....	<b>8</b>
<b>Bakgrund</b> .....	<b>9</b>
<i>Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet</i> .....	9
<i>Kommunikationsmönster i klassrummet</i> .....	10
<b>Tidigare forskning</b> .....	<b>12</b>
<i>Kooperativt lärande</i> .....	12
<i>Begreppsutveckling</i> .....	13
<i>Skrivundervisning</i> .....	14
<b>Teori</b> .....	<b>16</b>
<i>Begreppsförmågan</i> .....	16
<i>Gestaltning</i> .....	17
<b>Material och metod</b> .....	<b>19</b>
<i>Datainsamlingsmetod</i> .....	19
<i>Urval</i> .....	19
<i>Arbetsprocess</i> .....	20
Förberedelse inför intervention .....	20
Genomförande av interventionen .....	21
Traditionell undervisning.....	21
Kooperativa övningsstrukturer .....	22
<i>Bearbetning av data</i> .....	24
<i>Etiska ställningstaganden</i> .....	25
Informationskravet .....	25
Samtyckeskravet .....	26
Konfidentialitetskravet .....	26
Nyttjandekravet .....	26
<i>Metoddiskussion</i> .....	27
<b>Resultat och analys</b> .....	<b>29</b>
<i>Resultat och analys av kunskapskontroll i historia</i> .....	29
<i>Resultat och analys av kunskapskontroll i svenska</i> .....	36
<b>Sammanfattning och slutdiskussion</b> .....	<b>45</b>
<i>Vidare forskning</i> .....	47
<b>Referenslista</b> .....	<b>48</b>
<b>Bilagor</b> .....	<b>51</b>

<i>Bilaga 1</i> .....	51
<i>Bilaga 2</i> .....	52
<i>Bilaga 3</i> .....	53
<i>Bilaga 4</i> .....	54
<i>Bilaga 5</i> .....	55
<i>Bilaga 6</i> .....	56

## Inledning

Dagens samhälle ställer allt högre krav på oss människor att samarbeta och interagera med varandra. Detta samarbete sker på arbetsplatser såväl som i skolan. Skolan har som uppgift att förbereda eleverna inför det samhälle som väntar dem och det är således viktigt att det samhället återspeglas i undervisningen och därmed förbereder eleverna att fungera i det samhälle som väntar dem (Skolverket 2018).

Observationerna under vår verksamhetsförlagda utbildning visade en avsaknad av interaktion mellan elever som resulterade i lärande. Olga Dysthe (1996, s. 46) skriver att "Kunskap är inte något statiskt som kan överföras från lärare till elev, utan den byggs upp i samspel mellan individer". Eleverna i klasserna som vi gjort vår verksamhetsförlagda utbildning i arbetade mycket individuellt och i de fall då grupparbeten skedde var det lätt för vissa elever att vara passiva då de inte hade en uttalad roll i gruppen. Detta ledde till att engagemanget och delaktigheten i de uppgifter eleverna skulle lösa inte var hög. Forskning visar att det individuella arbetet som sker i klassrummen är vanligt förekommande och ökar kunskapsklyftorna mellan eleverna (Hensvold 2006, s.13). Studier visar att grupparbeten där eleverna löser problem i grupp är sällsynt samt att lyckade grupparbeten grundar sig i utmanande uppgifter där alla elevers insatser krävs för att lösa uppgiften (Hensvold 2016, s.13). Efter inspiration från det kollegiala utbytet av kunskap som råder på diverse sociala medier blev vi introducerade till kooperativt lärande som har stöd av forskning och beprövad erfarenhet som ett fungerande arbetssätt för att skapa mer delaktighet i undervisningen (Fohlin et al. 2017, s.82).

Inger Hensvold (2006) har gjort en kunskapsöversikt som omfattar studier om kooperativt lärande från Sverige, Norge såväl som studier med en internationell utblick. Forskningen som Hensvold (2006) lyfter fram i sin kunskapsöversikt har haft fokus på elevernas attityder gentemot kooperativt lärande vilka varit positiva, forskningen har inte fokuserat på hur kooperativt lärande utvecklar elevers kunskaper. Svenska elever har uttryckt att utbytet varit större genom det kooperativa lärandet i jämförelse med helklassundervisning (Hensvold 2006, s.13). Med denna bakgrund växte vårt intresse att vilja tillämpa arbetsmetoder som ökade delaktigheten hos samtliga elever i grupparbeten då forskning om bland annat sociokulturellt lärande visar att lärande sker i samspel med andra (Säljö 2017, s. 262). Skolverket (2018) bjuder in till kooperativt lärande i svenskundervisningen i kursplanen genom att formulera att

eleverna ska ges möjlighet att utvecklas enskilt såväl som tillsammans med andra, något som dock inte framkommer i kursplanen för historia, därav vårt intresse att undersöka om kooperativt lärande kan påverka elevernas kunskapsutveckling i både historie- och svenskämnet.

## Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att undersöka om kooperativt lärande kan främja elevers kunskapsutveckling i historie- och svenskämnet i årskurs 4 - 6. Studien ämnar jämföra elevers resultat efter traditionell undervisning respektive undervisning med kooperativa inslag.

För att besvara studiens syfte utgår vi från dessa frågeställningar:

1. Hur skiljer sig elevers begreppsförmåga i historia efter kooperativt lärande i jämförelse med efter traditionell undervisning?
2. Hur skiljer sig elevers gestaltningar efter kooperativt lärandet i jämförelse med efter traditionell undervisning?

# Bakgrund

I det här avsnittet kommer studiens bakgrund att presenteras. Först kommer kursplanerna i ämnena historia och svenska att presenteras. Därefter ges en beskrivning av olika kommunikationsmönster som kan finnas i ett klassrum.

## Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet

I kursplanen för ämnet historia i grundskolan står det att undervisningen ska syfta till att eleverna utvecklar ämneskunskaper om historiska sammanhang, sin historiska bildning och sitt historiemedvetande. Skolverket (2018) menar att eleverna ska få en insikt om att det förflutna genomsyrar vår syn på nutiden och därmed även vår uppfattning om framtiden. Vidare syftar ämnet till att ge eleverna förutsättningar att utveckla kunskaper om historiska förhållanden, historiska begrepp och metoder samt om hur historia kan användas för olika syften. Historieämnet har således ett väldigt brett syfte. För att konkretisera syftet väljer Skolverket (2018) att i sin sammanfattning ta fasta på fyra kortare punkter varav en av dessa punkter innefattar användandet av historiska begrepp, vilket är centralt i denna studie. De skriver att eleverna ska ges förutsättningar att använda historiska begrepp för att analysera hur historisk kunskap ordnas, skapas och används (Skolverket 2018, s. 205). Vidare i ämnets kunskapskrav för betyget E i årskurs 6 står det att elever ska kunna använda sig av historiska begrepp på ett i huvudsak fungerande sätt (Skolverket 2018, s. 211).

I kursplanen för ämnet svenska i grundskolan framgår det att undervisningen ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i och om det svenska språket. "Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära." (Skolverket 2018, s. 257). Undervisningen i svenska ska leda till att eleverna får rätt förutsättningar för att utveckla sitt tal- och skriftspråk för att få en tilltro till sin språkförmåga och kunna använda språket i olika sammanhang och för olika syften. I kursplanen lyfts även att förmågan att skapa och bearbeta text är något som eleverna ska utvecklas, enskilt såväl som tillsammans med andra, vilket är relevant för föreliggande studie.

Utifrån det centrala innehållet ska undervisningen behandla berättande texter och deras budskap och språkliga drag samt deras typiska uppbyggnad med bland annat miljö- och personbeskrivningar. Ett av kunskapskraven för betyget E i svenska i årskurs 6 är att eleverna

kan skriva *enkla* gestaltningar i deras berättande texter (Skolverket 2018, s. 263–265). Utifrån Skolverkets (2018) centrala innehåll i svenska samt de kunskapskrav som ställs på eleverna i årskurs 6 blir det relevant för denna studie att undersöka om lärare kan arbeta med kooperativt lärande för att utveckla elevers förmåga att skriva gestaltande texter.

Utifrån de ovan presenterade kursplanerna framgår det att svenskämnet bjuder in till samarbete och interaktion mellan eleverna, då syftesformuleringen i kursplanen uppmanar läraren till att implementera aktiviteter där eleverna tillsammans med andra kan skapa och bearbeta texter. Denna inbjudan går i enlighet med det kooperativa lärandets syfte att tillsammans arbeta mot ett gemensamt uppsatt mål (Fohlin et al. 2017). Kursplanen för historieämnet innehåller inte en lika explicit inbjudan till samarbete och interaktion som kursplanen för svenska. Därför är det av intresse för oss att undersöka om tillämpandet av kooperativt lärande kan främja kunskapsutvecklingen även i historia.

## Kommunikationsmönster i klassrummet

Kommunikationen i ett klassrum kan se olika ut. Elisabeth Berg (2011, s. 53) skriver att kommunikationsmönstret beror på hur läraren ser på sin uppgift och lyfter fram det enstämmiga och det flerstämmiga klassrummet. Det enstämmiga klassrummet präglas av en envägskommunikation där den som vet förmedlar kunskap till den som inte vet. I ett enstämmigt klassrum förmedlas, reproduceras och mäts given kunskap (Berg 2011). Alltså är lärarens röst den som hörs mest. Detta går i enlighet med Fohlin et al. (2017, s. 20) definition av traditionell undervisning. En undervisning som är lärarcentrerad där eleverna sitter tysta och lyssnar på läraren som förmedlar kunskap samt där läraren ställer frågor som eleverna svarar på via handuppräkring. Utifrån detta arbetssätt imiterar eleverna läraren för att sedan kunna arbeta individuellt (Fohlin et al. 2017). Berg (2011) lyfter fram fördelar med den lärarstyrd undervisningen. Bland annat lyfter författaren fram tidseffektivitet, då läraren är den som styr tempot vilket även leder till att klassen kan hinna igenom mycket lärostoff.

I det flerstämmiga klassrummet är lärarens röst bara en av de röster som hörs (Berg 2011, s. 53 - 54). Detta klassrum präglas av en flervägskommunikation där eleverna får möjlighet att lära av varandra. Den dialog som sker i det flerstämmiga klassrummet kan se ut på olika sätt, några exempel på detta är samspelet mellan läraren och klassen såväl som samspelet mellan eleverna

(Berg 2011). Ett sätt att skapa ett flerstämmigt klassrum med fokus på samspelet mellan eleverna är att arbeta med kooperativt lärande. Kooperativt lärande handlar om en strukturell undervisning där elever i mindre, heterogena, grupper samarbetar med stöd av positivt ömsesidigt beroende, antingen mot ett gemensamt mål eller för att lösa ett problem som endast kan lösas genom att alla elever är delaktiga och bidrar (Fohlin et al. 2017, s. 23). I ett klassrum där kooperativt lärande tillämpas får allas röster en chans att höras då några av de övningsstrukturer som finns ersätter den traditionella handuppräkningsmetoden med att eleverna först får möjlighet att diskutera i par och mindre grupper innan något lyfts i helklass (Fohlin et al. 2017, s.13). En förutsättning för att kooperativt lärande ska fungera i klassrummet är lärarens stöttning för att lärande i grupperna ska kunna ske. Kooperativt lärande behöver ske utifrån fyra grundprinciper och med hjälp av olika övningsstrukturer. De övningsstrukturer som användes i denna intervention presenteras under metodavsnittet (se sida 22).

En av grundprinciperna är *positivt ömsesidigt beroende* som handlar om att gruppen har ett gemensamt mål och där allas insatser krävs för att gruppen ska lyckas (Fohlin et al. 2017, s. 112). När en grupp har ett ömsesidigt beroende av varandra genom tankar som "Din framgång leder också till min framgång!" och "Bara tillsammans lyckas vi!" såväl som att personerna i gruppen är medvetna om att ett samarbete måste ske för att gruppen ska lyckas och att de gläds åt varandras framgångar. Den andra principen är *samarbetsfärdigheter* och handlar om att eleverna ska lära sig hur de förhåller sig till varandra i grupparbetet och hur ett gott samarbete ser ut. Dessa samarbetsfärdigheter utvecklas genom att definiera, synliggöra, träna, reflektera och befästa dem (Fohlin et al. 2017, s. 112). Den tredje grundprincipen, *eget ansvar*, handlar om att eleverna tar ansvar för sitt eget såväl som för gruppens lärande. Detta är något som i sin tur leder till att eleverna blir aktiva och fungerar som ett stöd för gruppen (Fohlin et al. 2017, s. 113). *Lika delaktighet*, den sista grundprincipen, handlar om att alla elever ska få möjlighet att delta på lika villkor. För att stärka elevernas lika delaktighet är det viktigt att eleverna interagerar vilket innebär att uppgifterna är strukturerade så att eleverna svarar i par eller i grupper och inte enskilt genom en traditionell handuppräkningsmetod. Genom att svara på frågor i par eller grupp kan eleverna inte vänta på sin tur att dela kunskaperna utan interaktionen behöver ske i direkt växelverkan (Fohlin et al. 2017, s. 113).

## Tidigare forskning

I följande avsnitt kommer vi att presentera den tidigare forskning som är relevant i relation till studiens syfte som är att undersöka hur kooperativt lärande kan främja elevers kunskapsutveckling i historie- och svenskämnet. Forskningen presenteras tematiskt och inleds med studier som undersökt hur det kooperativa lärandet gett effekt på elevers lärande i jämförelse med individualiserad och tävlingsinriktad undervisning. Vidare presenteras forskning som berör ämnet begreppsutveckling i historia och slutligen presenteras forskning som berör skrivundervisning.

### Kooperativt lärande

David W. Johnson, Roger T. Johnson och Mary Beth Stanne (2000) har skrivit *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*, en metastudie där 126 studier om kooperativt lärande ingår. Metastudien syftar till att jämföra olika effekter och skillnader mellan individuellt arbete och kooperativt lärande. Resultatet av metastudien visar att kooperativt lärande bidrar till att eleverna anstränger sig mer att nå uppsatta mål till skillnad från vad individualiserad och tävlingsinriktad undervisning gör. Kooperativt lärande bidrar till att eleverna arbetar stödjande i interaktionen med andra elever. Ännu en effekt som studien visar är att eleverna, genom kooperativt lärande, kunde hitta flera olika lösningar på samma problem då de genom samspel med andra elever fick nya idéer. Slutligen visar studien att kooperativt lärande ökade elevernas motivation till skolarbete och lärande samt att eleverna fick positiva attityder till skolan. Genom kooperativt lärande stärktes relationer mellan lärare och elever (Johnson, Johnson & Stanne 2000). Denna studie kan anses vara gammal, då den skrevs för mer än 20 år sedan, dock är resultatet ännu relevant vilket bekräftas av Johnson, Johnson och Roseths (2014) såväl som Hatties (2014) studier som presenteras nedan.

I metastudien *Promoting Early Adolescents' Achievement and Peer Relationships* av David W. Johnson, Roger T. Johnson och Cary Roseth (2008) belyser författarna positiva kamratrelationer som grund för arbetet med kooperativt lärande. Denna undersökning hade som syfte att undersöka om skolresultat och kamratrelationer kunde utvecklas samtidigt, detta utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande. I metastudien ingår 148 oberoende studier som alla visade att högre skolresultat och positivare kamratrelationer uppnåddes med hjälp av

kooperativt lärande i jämförelse med användning av tävlingsinriktat och individuellt lärande (ibid).

Detta resultat förstärks även i John Hatties (2014) forskningsöversikt om ökad måluppfyllelse där olika metoder jämförs. I de 195 studier som Hattie inkluderat i denna metastudie, jämfördes kooperativt lärande med tävlingsinriktad och individualiserad undervisning, precis som i de två ovannämnda metastudierna. Även denna metastudie visar att kooperativt lärande har positiv inverkan på och leder till förbättrad måluppfyllelse jämfört med de andra två undervisningsmetoderna. Enligt Hattie (ibid) krävs det att eleverna fått en förståelse av kunskapsstoffet för att kooperativt lärande ska ge bäst effekt.

## Begreppsutveckling

Anna-Carin Stymne (2017) som är historiker vid Stockholms Universitet har skrivit avhandlingen *Hur begriplig är historien? elevers möjligheter och svårigheter i historieundervisningen i skolan*. Studiens syfte är bland annat att ta reda på hur elever förklarar och förstår historiska begrepp och processer inom historieämnet. Vidare undersöker Stymne (2017) vilka möjligheter och svårigheter eleverna ställs inför i historieundervisningen. För att besvara studiens syfte har Stymne (2017) använt sig av variationsteorin och intervjuat elever samt gjort en analys av elevsvar på en uppgift hon själv designat. Sammanlagt gjorde 109 elever den skriftliga uppgiften och 24 elever deltog i en intervju. Studien genomfördes i fem olika undersökningsgrupper som var indelade i årskurser där elever i årskurs 3 var de yngsta och elever som gick sitt sista år på gymnasiet var de äldsta.

Ett av resultaten som studien kommer fram till är att yngre elever gynnas av lärarens eller sina klasskamraters stöd för få en djupare förståelse av ett begrepp. En annan slutsats som studiens resultat visat är att ämnesspecifika begrepp i historia kan vara utmanande för eleverna att förstå då de i vissa fall är väldigt specifika och i andra fall väldigt generella. Begreppen i undervisningen används oftast för att beskriva händelser som kan ses som generella och därför resultera i att vara för svår för eleverna att förstå.

Vidare i studien sammanställer Stymne (2017) de enligt henne kritiska aspekter som finns i historieundervisning och utmärker elevers förståelse av abstrakta och hierarkiska innehållsbegrepp som en av dessa. Elever i de yngre åren visade sig ofta förstå abstrakta

begrepp när de används i en konkret mening men hade svårt att få en djupare förståelse av begreppen. Ett exempel på detta som presenteras i studien är begreppet *handel*. Eleverna kopplade begreppet till den konkreta individen som bedriver handel men hade svårt förstå begreppet på ett djupare plan.

Ännu en som skriver om elevers förståelse av ämnesspecifika begrepp är Ilhan Ilter (2017) i den vetenskapliga artikeln "Concept-Teaching Practices in Social Studies Classrooms: Teacher Support for Enhancing the Development of Students' Vocabulary. Educational sciences: theory & practice". Ilter är professor i Social studies och artikeln utgår ifrån en intervjustudie med 35 lärare som undervisar i mellanstadiet i Bayburt, Turkiet. Ilters (2017) resultat av intervjuerna visade att lärare mestadels använder sig av traditionella metoder som går ut på att definiera begrepp i sin undervisning. Lärarna använde sig av de begrepp som stod med i läroplanerna eller som fanns markerade med fetstil eller kursiv i läroböckerna. En del lärare valde även att skriva upp begreppen på tavlan för att sedan låta eleverna definiera dem med hjälp av ordböcker. Eleverna fick mestadels en ytlig förståelse av begrepp och undervisningen visade sig inte heller erbjuda tillräckligt med situationer som kunnat ge eleverna möjlighet att få en djupare förståelse av begreppen.

Både Stymne (2017) och Ilters (2017) studier blir relevanta för denna studie då båda undersökt hur elever i mellanstadiet förstår historiska begrepp. Båda studierna har fått fram resultat som är relevanta för denna studie vars syfte är att undersöka hur elever genom kooperativt arbete kan utveckla sin begreppsförmåga. Stymne (2017) kom bland annat fram till att elever i yngre åldrar enklare lär sig förstå begreppen i samspel med lärare och klasskamrater vilket är det vi genom vår intervention kommer att undersöka. Båda studierna kom även fram till att elever har svårt att begreppen i historia förstås på ett ytligt plan och gav inte eleverna en djupare förståelse av dem.

## Skrivundervisning

I forskningsöversikten "Tvärvetenskapliga perspektiv på läs- och skrivundervisning i tidiga skolår: Redaktionell introduktion" (2019) lyfter och sammanfattar Tarja Alatalo och Victoria Johansson en del forskning om läsning och skrivning. Författarna skriver att läsning och skrivning är komplexa aktiviteter som kräver att kunskap från olika forskningsfält integreras för att förstås till fullo och för att dessa ska kunna utveckla skolans praktiker. De områden som

enligt författarna, behöver integreras inkluderar förståelse för hur miljöer och undervisning i och utanför klassrummen påverkar inläringen samt hur förändringar i bland annat läroplaner och undervisningspraktiker påverkar läs- och skrivundervisningen samt vilka individuella faktorer som hindrar och främjar läs- och skrivutvecklingen.

Författarna skriver att “Den individuella skriftspråksinläringen behöver ta plats i miljöer där kommunikation kan ske i en social kontext där meningsfulla sociala mål uppfylls.” (Alatalo & Johansson 2019, s.1). Vidare lyfter författarna att forskning om läsning och skrivning bedrivs utifrån en mängd olika teoretiska perspektiv och olika metoder. Detta betraktar författarna vara en styrka då fältet belyses utifrån olika vinklar. Dels utifrån en didaktisk vinkel som fokuserar på bland annat läraren och klassrummet såväl som språkanvändning och språkutveckling. Dels utifrån en psykologisk vinkel som inbegriper bland annat inlärningsprocesser och specialpedagogik. Den kognitiva inläringen och det lärande som sker i social interaktion samt utifrån tidigare erfarenheter är centrala aspekter inom de ovannämnda forskningsfälten (Alatalo & Johansson 2019).

Studien “Toward a More Complete Understanding of Writing Enjoyment: A Mixed Methods Study of Elementary Students” (Zumbrunn et al. 2019) är skriven av forskare från Virginia Commonwealth University. Studien har som huvudsakligt syfte att undersöka skrivglädje hos elever. Forskarnas utgångspunkt är att undersöka om lärarens skrivglädje är en förutsättning för att eleverna ska utveckla skrivglädje men då det inte finns forskning som visar vilka faktorer som starkast påverkar elevernas skrivglädje är det även av intresse för forskarna att utforska vilka ytterligare faktorer som kan bidra till skrivglädje. Författarna har använt sig av både en kvantitativ och kvalitativ ansats för att undersöka elevers lust till att skriva. Studien omfattar 221 femteklassare från fyra olika grundskolor i Virginia, USA. Studiens resultat visar att elever som är omgivna av andra elever som känner skrivglädje kan utveckla elevernas egen skrivglädje och bidra till en mer positiv upplevelse av skrivning. Genom att eleverna interagerade med andra elever kunde ett utbyte av kunskap och idéer ske samtidigt som eleverna drevs framåt i deras skrivprocess och utveckling (Zumbrunn et al 2019).

# Teori

I det här avsnittet kommer studiens teoretiska utgångspunkter att presenteras. Dessa teoretiska begrepp kommer att användas för att analysera det material som samlats in för studien. Först presenteras det begrepp som kommer att användas för att analysera det insamlade materialet i ämnet historia följt av det begrepp som kommer användas för att analysera det insamlade materialet i svenskämnet.

## Begreppsförmågan

I grundskolans läroplan (Skolverket 2018) har begreppsförmågan en stor och central roll i de flesta ämnena och inte minst i de olika samhällsorienterade ämnena. Det ställs höga krav på eleverna att använda sig av ett ämnesspråk och erövra begreppen. För att kunna säkerställa att eleverna verkligen erövat begreppet har Göran Svanelid (2014), som bland annat varit lektor på Stockholms universitet, författat en mängd läroböcker samt varit med och tagit fram den senaste kursplanen i samhällskunskap, i sin bok *De fem förmågorna i teori och praktik* presenterat tre viktiga aspekter. Det första och viktigaste är att *eleverna behöver känna till innebörden av ett begrepp*. Eleverna behöver kunna förstå begreppets betydelse för att kunna tillgodogöra sig de komplexa faktatexter som de kommer att möta under sin skolgång. Den andra aspekten handlar om att eleverna måste kunna *använda sig av begreppen i olika och nya sammanhang*. Eleverna behöver skapa sig en förståelse av hur de kan använda sig av begreppet på ett korrekt sätt i egna meningar. Den tredje och slutliga aspekten handlar om att *kunna relatera begreppen till varandra*. Det kan till exempel ske genom att elever beskriver ett begrepps egenskaper med hjälp av symboler eller bilder. Genom denna förståelse av ett begrepps innebörd samt förståelse av hur begreppet kan användas tillförskaffar sig eleverna det som Svanelid (2014) beskriver som begreppsförmåga (Svanelid 2014, s. 55).

I den sociokulturella traditionen är begreppet appropriering ett vanligt förekommande uttryck. Säljö (2015) skriver att appropriering kan beskrivas som att ta över och göra till sitt eget. I de samhällsorienterade ämnena sker appropriering av begrepp ständigt vilket innebär att elever möter nya ämnesspecifika begrepp och försöker göra det till sitt eget genom att använda det i olika och nya sammanhang. För att en elev ska klara av att appropriera ett begrepp krävs det av eleven att den skapat sig en förståelse av begreppet så att begreppet sedan kan bli en del av

elevens mentala verktygslåda. Med begreppet i sin mentala verktygslåda kommer eleven förhoppningsvis kunna använda det i interaktion med andra (Säljö, 2015 s. 95).

I denna studie kommer vi att utgå ifrån två av Svanelids (2014) tre aspekter. Dessa två aspekter är att *eleverna behöver känna till innebörden av ett begrepp samt använda sig av begreppen i olika och nya sammanhang*. Svanelid (2014) skriver att den tredje aspekten börjar röra sig mot det som utgör en del av analysförmågan vilket denna studie inte ämnar undersöka. Genom att relatera begrepp till varandra behöver eleverna identifiera likheter och skillnader och då denna studie enbart undersöker kunskapstester där eleverna kommer att definiera och använda sig av begrepp kommer den tredje aspekten inte att användas i den här undersökningen.

Genom dessa två aspekter kommer eleverna, likt det Säljö (2015) skriver, börja röra sig mot att kunna appropriera begreppet och lägga till det i sin mentala verktygslåda för att kunna använda det i interaktion med andra.

## Gestaltning

Britt Johansson, lärare i svenska som andraspråk och föreläsare inom genrepedagogik, och Anniqa Sandell Ring, lärare i svenska som andraspråk och utvecklingsledare inom flerspråkighet, svenska som andraspråk och språk- och kunskapskutvecklande arbetssätt (2019, s. 272) har skrivit boken *Låt språket bära – genrepedagogik i praktiken*. I boken definierar de begreppet gestaltning. Författarna skriver att en mening blir gestaltande om den beskriver hur något visar sig snarare än att tala om att det visar sig. En välkänd litterär term som nämns i anslutning till gestaltning är "Show, don't tell!" som handlar om att skriva som om man vore en kamera som kan fånga bilder (Ekholm 2020, s. 42). Johansson och Sandell Ring (2019) ger exemplet "Pojken är glad" som talar om att han är glad i jämförelse med meningen "Pojken hoppade och studsade fram med klappande hjärta", varpå språket i den senare meningen beskriver hur denna känsla visar sig. Den senare meningen är således gestaltande (Johansson & Sandell Ring 2019). Genom denna mening kan läsaren måla upp en bild i huvudet av hur pojken visar att han är glad snarare än att läsaren får det berättat för sig. En riktlinje är att använda sig av verb istället för adjektiv för att skriva gestaltande (Sjödahl u.å.).

När du läser en bok av en skicklig författare skapar du i regel inre bilder av vad som händer och hur människor och platser ser ut. Det är som att du skulle ha en teve inne i ditt huvud. För att

du skall kunna få levande inre bilder krävs det att författaren hjälper dig genom sitt sätt att skriva. Författaren måste ha lärt sig konsten att gestalta. (Ekholm 2020, s. 42)

I den berättande textgenren vars syfte bland annat är att roa och underhålla (Johansson & Sandell Ring 2019, s. 79 - 80), ingår det att skriva gestaltande för att ge läsaren en inre bild vid läsningen och på så sätt ge näring åt läsarens egen fantasi (ibid).

Analysen av elevtexterna kommer att utgå från denna definition av vad det innebär att skriva gestaltande och elevernas texter kommer att jämföras på samma sätt som Johansson och Sandell Ring (2019, s. 272) visat på skillnaderna mellan en gestaltad och en icke-gestaltad mening. Texterna kommer att analyseras utifrån användandet av adjektiv respektive verb samt huruvida läsaren kan måla upp en bild av det skribenten vill förmedla.

# Material och metod

I detta avsnitt presenteras studiens tillvägagångssätt såväl som det insamlade materialet som ligger till grund för studiens resultat och analys. Vidare presenteras även det urval som gjorts, studiens arbetsprocess, bearbetning av data, etiska ställningstaganden samt en avslutande metoddiskussion.

## Datainsamlingsmetod

För att besvara studiens forskningsfrågor kommer både en kvantitativ samt en kvalitativ forskningsstrategi att användas. I båda ämnena har vi samlat in kunskapskontroller (se bilaga 1 och 2) före uppstarten av det kooperativa samt efter för att på så sätt identifiera och analysera de resultat som framställts genom interventionen. I kunskapskontrollerna som berör begreppen fick eleverna visa att de *känner till begreppens betydelse* och *kan beskriva begreppet*. Vidare fick eleverna genom kollarna visa att de *kan använda sig av begrepp i nya eller olika sammanhang* (Svanelid 2014, s. 54). I kunskapskontrollen som berör förmågan att skriva gestaltande i berättande text har eleverna fått se en bild samt tolka vilken känsla personen på bilden känner för att sedan skriva en gestaltande beskrivning av hur denna känsla ter sig. På så sätt har eleverna fått visa att de kan beskriva *hur* en känsla visar sig snarare än *att* känslan uppstår (Johansson & Sandell Ring 2019, s. 272). Mellan dessa två undervisningstillfällena gick det två veckor varav en vecka var sportlov.

## Urval

Studien baseras på två olika mellanstadieklaser som går på två olika skolor i Stockholmsområdet. I båda klasserna har först traditionell undervisning skett för att sedan jämföras med undervisning där kooperativt lärande tillämpats. Detta för att kunna besvara studiens två frågeställningar om hur kooperativt lärande kan påverka begreppsförmågan i historia samt gestaltande beskrivningar i svenska.

Klasserna kommer att benämnas med bokstäverna A och B. Klass A består av 24 elever och klass B består av 25 elever. Tabellen nedan visar närvaron i de två klasserna under de lektionstillfällen där de två olika undervisningsformerna tillämpades. I klass A var 21 av 24 elever närvarande under lektionen med traditionell undervisning. Under lektionen som vi

tillämpade kooperativt lärande saknades två elever. Med denna bakgrund har dessa elevers resultat från den andra kunskapskontrollen exkluderats. I klass B var samtliga elever närvarande under de båda undervisningstillfällena. Dock kommer enbart ett urval av 5 elevers före- och eftertexter att plockas ut för den kvalitativa analysen. Urvalet av elevtexterna skedde slumpmässigt och för att begränsa mängden valdes enbart fem elevers före- och eftertexter ut.

*Tabell 1. Närvaro under undervisningstillfällena*

<b>Klass</b>	<b>Antal elever</b>	<b>Traditionell</b>	<b>Kooperativt</b>
A	24	21	22
B	24	24	24

## Arbetsprocess

Nedan ges en presentation av hur arbetsprocessen för studien gått till. Först presenteras de förberedelser som skedde inför interventionen följt av en beskrivning av hur interventionen gick till.

### Förberedelse inför intervention

Datansamlingen påbörjades genom att vi under vår verksamhetsförlagda utbildning identifierade ett problemområde. Det problemområde vi båda identifierat på vardera verksamhetsförlagda utbildningsskola var avsaknaden av samarbete och interaktion eleverna emellan. Genom att vi identifierat avsaknaden av samarbete och interaktion mellan eleverna påbörjade vi en process av informationssökning för att kunna utveckla det identifierade problemområdet. Genom Svanelids (2015) definitioner av begreppsförmågan, Johansson & Sandell Ring (2019) och Sjödals (u.å.) definitioner av gestaltande beskrivningar samt Fohlin och Wilsons (2018) undervisningsstrukturer för kooperativt lärande valde vi ut tre övningar vi ansåg användbara för att kunna arbeta kooperativt med att utveckla begreppsförmågan samt förmågan att skriva gestaltande.

Nästa steg i processen var att i samråd med respektive handledare presenterat de problemområde vi iakttagit i undervisningen för att få ett godkännande. Därefter påbörjades

planeringsarbetet av lektionerna där centrala begrepp i historien samt de aktuella exemplen på gestaltande samt icke-gestaltande beskrivningar valdes ut.

Begreppen som användes i undervisningen valdes utifrån de centrala begrepp som fanns med i de lärarhandledningar som tillhörde den lärobok som handledaren använde sig av i sin undervisning. Boken som användes var *Puls So åk 4* och de centrala begreppen var följande: *Plundra, träl, långskepp, husbonde, husfru och ätt.*

I undervisningen rörande de gestaltande beskrivningarna presenterades exempel på gestaltande såväl som icke-gestaltande beskrivningar. Eleverna fick se en bild (se bilaga 3) med tillhörande mening *Julia är ledsen*, en mening som inte är gestaltande. Sedan fick eleverna se samma bild med meningen *Tårarna rann ner för Julias kinder och mascaran rann ut under ögonen* (se bilaga 4). *Hon kände inte för att göra någonting och la sig ner.* Denna mening är gestaltande och talar om *hur* det som Julia känner ter sig snarare är att tala om *att* det ter sig.

Grupperna som användes i de olika övningarna bestod av tre elever. Vi fördelade grupperna gemensamt med våra handledare som har en bättre relation till eleverna. Det viktiga i fördelningen var att elever som handledaren såg som "svaga" samt "starka" blandades så att de kunde interagera med varandra. Fohlin et al. (2017, s. 56) skriver att det är fördelaktigt för elever att arbeta i heterogena grupper. De heterogena grupperna skapar förutsättningar för delaktighet för elever med svårigheter då eleverna har möjlighet att hjälpa varandra.

## Genomförande av interventionen

Nedan följer en presentation av de två olika undervisningstillfällena som skett i historia respektive svenska. Först kommer en redogörelse för lektionerna som skedde utifrån definitionen av traditionell undervisning följt av en redogörelse för de kooperativa övningsstrukturerna som tillämpades under det andra undervisningstillfället.

## Traditionell undervisning

Under de lektioner vi genomfört traditionell undervisning har vi haft de tankar om traditionell undervisning som presenteras i bakgrunden som utgångspunkt. I båda ämnena hade vi traditionell undervisning under två lektionstillfällen.

I arbetet med begrepp i historien inleds lektionen med högläsning av den skönlitterära boken *Drakskeppet*. Jag som lärare läste högt för eleverna som fick följa med i texten i varsitt exemplar av boken. Vidare under lektionen fick eleverna enskilt läsa ett kapitel i läroboken *Puls So åk 4* för att sedan arbeta i den arbetsbok som följer med läroboken. I läroboken fanns en begreppsövning där eleverna skulle dra ett streck mellan ett begrepp och en korrekt definition av begreppet. De elever som både läst kapitlet i läroboken och gjort övningarna i arbetsboken fick arbeta med digitala övningsuppgifter som följde med läroboken på sin Ipad.

I arbetet med gestaltning inleddes den första lektionen med en powerpointpresentation som gick igenom hur man skriver gestaltande. Eleverna fick ta del av tankeredskap, bland annat definitionen av ”Show, don’t tell” samt att de skulle tänka på hur personen ser ut i ansiktet, vad den gör med kroppen och hur den låter, för att kunna skriva gestaltande samt exempel på gestaltande och icke-gestaltande beskrivningar. Den återstående tiden av lektionen fick eleverna individuellt arbeta med stenciler om gestaltning. Den andra lektionen inleddes med en tillbakablick där eleverna, via handuppräkning, fick återge vad som behandlades under förra lektionen. Efter denna tillbakablick fick eleverna arbeta färdigt med stencilerna och lektionen avslutades med en kunskapskontroll (se bilaga 2).

## Kooperativa övningsstrukturer

Nedan presenteras de kooperativa övningsstrukturerna som tillämpats i undervisningen samt en mer utförlig beskrivning av hur detta gick till. De två första övningarna genomfördes i historieundervisningen och den sista genomfördes i svenskundervisningen.

### Sant eller falsk

Den kooperativa övningsstrukturen ”Sant eller falskt” syftar till att eleverna i grupper diskuterar påståenden som är sanna eller falska. Det centrala i övningen är att eleverna motiverar för varandra varför de anser ett påstående vara sant eller falskt (Fohlin & Wilson 2018, s. 268).

Eleverna var uppdelade i grupper om tre där de i varje grupp sammanlagt fick tio stycken påståenden som berörde centrala begrepp i historieundervisningen. När eleverna fick

påståenden tilldelade sig fick en i gruppen agera sekreterare och anteckna de svar som de gemensamt kommit överens om genom att motivera för varandra varför de anser ett påstående stämma eller vara falskt. Övningen avslutas med att grupperna tillsammans får förklara sina gissningar för övriga klasskamrater och även då motivera varför de anser ett svar vara sant eller falskt.

Fråga, fråga, byt!

Övningsstrukturen "Fråga, fråga, byt!" gick ut på att eleverna fick varsitt begreppskort där begreppet stod på ena sidan av kortet och definitionen av begreppet på den andra sidan av kortet. Eleverna skulle sedan med sina begreppskort promenera runt i klassrummet tills de mötte en annan klasskamrat. När eleverna möttes hade de i uppgift att i tur och ordning ge en definition av det begrepp som stod på kamratens begreppskort. Därefter gör kamraten som fått svara detsamma och ber om en definition av sitt begrepp. Lyckades båda eleverna svara rätt så bytte de kort med varandra och gick vidare. Svarade någon däremot fel fick eleven definitionen uppläst för sig. De byter dock inte begreppskort utan går vidare med samma kort till en ny kamrat.

Målet med denna övningsstruktur var att eleverna skulle lära sig alla begrepp. För att lyckas med det krävdes det att eleverna var lyhörda mot varandra, talade tydligt och hade en positiv inställning till övningen (Fohlin & Wilson 2018, s. 44). Genom denna övning fick eleverna möjlighet att använda sig av begreppen i nya sammanhang samt känna till begreppens betydelse vilket är det Svanelid (2014) anser utgöra en del av elevens begreppsförmåga.

Karusellen

Den kooperativa övningsstrukturen "Karusellen" kan användas för att aktivera elevernas förförståelse eller för att sammanfatta ett ämnesområde (Fohlin & Wilson 2018, s.33). Strukturen går ut på att synliggöra elevernas kunskaper samtidigt som deras utveckling stötts genom att de kan ta hjälp av andras tankar. Övningen går ut på att eleverna, i grupper, ska flytta runt mellan olika stationer i klassrummet. Varje station består av en uppgift som grupperna ska lösa gemensamt och på något sätt dokumentera sitt svar på det material som finns på platsen. När grupperna kommer till en station som en annan grupp varit vid så ska de läsa igenom det

som står och sedan bygga vidare på dessa svar. Nedan följer en beskrivning av hur detta gick till i arbetet med gestaltningar.

Innan övningen startades hade eleverna fått ta del av en genomgång om gestaltning. Sedan placerades A3-papper med en känsla på varsin station som grupperna skulle gestalta. De känslor som stod på papperna var *Ledsen, Glad, Arg, Överraskad, Rädd, Avundsjuk* och *Blyg*. Varje grupp fick varsin färgpenna som de skulle använda för att skriva sitt svar. Grupperna fick olika färger på pennorna för att det skulle vara möjligt att skilja deras svar åt. Eleverna fick instruktionen att de skulle byta sekreterare vid varje station, vilket innebar att det var en ny elev som var ansvarig för att skriva ned gruppens svar vid varje station. Vid den första stationen fick eleverna 5 minuter på sig att tillsammans skriva en gestaltande beskrivning av känslan på pappret, då pappret var blankt. Ett tidtagarur användes för att ta tid och när eleverna hörde signalen var det dags att rotera. Vid de resterande stationerna fick eleverna 3 minuter på sig då papperna börjat fyllas. Detta fortsatte tills eleverna varit på varje station.

I slutet av lektionen tittade vi gemensamt på alla papper som nu hängde på tavlan och eleverna fick utvärdera hur de tyckte att samarbetet gick. I slutet av denna lektion såväl som efter den traditionella undervisningen, utfördes en kunskapskontroll.

## Bearbetning av data

För studiens kvantitativa resultat kommer marginalmetoden inspirerad av Patrik Aspers (2007) *Etnografiska metoder* att tillämpas. Marginalmetoden syftar till att koda ett visst material med hjälp av färg för att identifiera mönster och teman (Asper 2007, s. 185). I det här fallet har koder skapats utifrån de teoretiska begrepp som presenterats tidigare under teoriavsnittet.

Elevsvaren i kunskapskontrollerna i historia delades upp i tre kategorier, fullständiga, ofullständiga och ogiltiga. Dessa tre kategorier representerades av varsin färgpenna med färgerna grön, orange, röd. I kunskapskontrollen markerades elevernas svar med den färg som representerade de olika svarskategorierna.

För studiens kvalitativa del kommer två av Svanelids (2014) tre aspekter för vad begreppsförmågan omfattar att användas som analysverktyg. Aspekterna *Känna till betydelsen av ett begrepp* och *använda sig av ett begrepp i olika och nya sammanhang* kommer att

användas för att analysera de elevsvar som givits i de två olika kunskapskontrollerna. Studien ämnar inte enbart fokusera på den kvantitativa skillnaden mellan de två olika kunskapskontrollerna utan även på den kvalitativa skillnaden på elevsvaren i de två olika kunskapskontrollerna.

För att koda kunskapskontrollerna i svenskämnet där gestaltning är det centrala kommer studien att använda sig av Sjädahls (u.å.) definition av begreppet gestaltning där användandet av *verb* och *adjektiv* är centralt. En gestaltande text består av färre adjektiv då dessa ska ersättas med verb för att beskriva *hur* istället för *att*. De ord som ingår i ordklasserna verb och adjektiv som kommer att tas med i beräkningen är de som kan kopplas till den känsla eleverna skulle gestalta. *Verben* och *adjektiven* kommer att representeras av varsin färg (blå och gul) och kommer sedan att markeras vid de ställen de förekommer.

För den kvalitativa textanalysen i svenska är utgångspunkten Johansson och Sandell Rings (2019) definition av gestaltning. De utvalda elevtexterna analyserades utifrån hur eleverna gestaltade *hur* en känsla ter sig snarare än *att* den uppstått (Johansson & Sandell Ring 2019, s. 272). Textanalysen skedde genom noggrann och upprepad läsning för att synliggöra hur eleverna gestaltade den känsla som bilden i kunskapskontrollen visade.

## Etiska ställningstaganden

Vetenskapsrådet (2002) skriver i sin rapport *Forskningsetiska principer - inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* om de individskydds krav som studier ska förhålla sig till för att anses hålla en god kvalitet (Vetenskapsrådet 2002, s. 5). Denna studie förhåller sig till fyra av dessa krav som nedan kommer att presenteras.

### Informationskravet

Inför studien har forskarna en skyldighet att informera deltagarna om vad syftet med studien är samt vilka villkor som följer med i och med deras deltagande. Informationen ska ges till alla som deltar och påverkas av studien (Vetenskapsrådet 2002, s. 7). I denna studie har informationskravet efterlevts genom muntliga samtal med våra respektive handledare samt muntlig och skriftlig information till de deltagande klasserna.

## Samtyckeskravet

Forskarna ska samla in samtycke från deltagarna i studien. I de fall deltagarna är under 18 år gamla ska samtycke från deltagarnas vårdnadshavare inhämtas. Deltagarna och vårdnadshavarna ska även i samband med samtycket få information om att deltagandet är frivilligt och att de när som helst har rätt att avbryta sitt deltagande utan några negativa påföljder (Vetenskapsrådet 2002, s. 9). Denna studie har använt sig av samtyckesblanketter som samtliga vårdnadshavare till de deltagande eleverna har skrivit under (se bilaga 5 och 6).

## Konfidentialitetskravet

Studiens deltagare ska bli lovade tystnadsplikt och deras personuppgifter ska lagras och inte vara möjliga att finna (Vetenskapsrådet 2002, s. 12). I denna studie har alla personuppgifter avidentifierats genom bland annat fiktiva namn på klasserna. Skolorna och kommunerna som bidragit till den insamlade empirin har inte namngetts i studien. Alla dokument med personuppgifter kommer att raderas vid studiens avslut.

## Nyttjandekravet

Studiens samlade empiri får endast användas i det syfte som deltagarna informerats om. Empirin får inte delas vidare för icke-vetenskapliga syften eller kommersiellt bruk (Vetenskapsrådet 2002, s. 14). Denna information har förmedlats både skriftligt och muntligt till deltagarna och de är medvetna om att materialet raderas vid studiens avslut.

## Metoddiskussion

Vi har i denna studie arbetat med en kvantitativ samt en kvalitativ forskningsmetod och således använt oss av *triangulering* vilket innebär att vi kombinerar två olika metoder i syfte att tillföra ett större perspektiv (Eliasson 2018, s. 31).

Vi har använt oss av kunskapskontroller i historie- samt svenskundervisningen i syfte att besvara studiens två forskningsfrågor. I respektive ämne genomfördes två stycken kunskapskontroller. En efter den traditionella undervisningen samt en efter det kooperativa lärandet. Kunskapskontrollerna i historia berörde begreppsförmågan medan kunskapskontrollerna i svenska berörde gestaltning.

Reliabilitet och validitet är två viktiga aspekter att förhålla sig till när man gör en studie. Reliabilitet handlar om hur pålitlig studien är. För att en studie ska vara reliabel ska undersökningen kunna upprepas och få fram samma resultat (Eliasson 2018, s.14). Validiteten i en studie syftar till att säkerställa att undersökningen mäter det den ämnar mäta (Eliasson 2018, s.16).

För att höja reliabiliteten i vår studie valde vi att tillsammans gå igenom det insamlade materialet för att säkerställa förståelsen och tolkningarna av elevernas svar i kunskapskontrollerna på ett rättssäkert sätt.

Vi är medvetna om att det mest ideala för att genomföra denna typ av studie hade varit att tillämpa detta arbetssätt i fler än två klasser. Dels för att detta hade möjliggjort för oss att genomföra kunskapskontrollerna i olika klasser, dels för att studiens empiri hade ökat i omfattning vilket hade medfört att vi kunnat dra säkrare slutsatser. Trots att det skulle kunna vara bra att genomföra kunskapskontrollerna i olika klasser så var vårt fokus att synliggöra vilken förändring som sker genom att undervisa traditionellt respektive med kooperativt lärande i våra två klasser. Därför valde vi att göra interventionen i samma klass men med ett mellanrum på två veckor. Ännu en orsak till att vi i studien avgränsat oss till dessa två klasser är den rådande pandemin som begränsat oss från att besöka fler klasser.

För att höja validiteten i vår studie valde vi att utgå ifrån Svanelds (2014) två aspekter gällande begreppsförmågan för att analysera elevernas svar i kunskapskontrollerna som genomfördes i

historieundervisningen. Vidare använde vi oss av Johansson och Sandell Rings (2019) samt Sjädhals (u.å.) definition av gestaltning för att analysera de insamlade kunskapskontrollerna i svenska. Utöver de teoretiska utgångspunkterna har vi använt oss av de övningsstrukturer för kooperativt lärande som Fohlin och Wilson (2018) lyfter i sin bok *Kooperativt lärande i praktiken: handbok för lärare i grundskolan*.

Trots studiens reliabilitet och validitet så har vi genomfört en praktikinära forskning vilket innebär att studiens resultat inte kan vara generaliserbart utan enbart är representativt för den praktik som studien genomförts i (Biesta 2010, s. 497). Dock så menar vi att studiens tillvägagångssätt går att applicera i andra praktiker. Vidare är vi även medvetna om att studiens resultat kan ha påverkats av att två likadana test genomförts vid två olika tidsperioder vilket kan ha lett till att eleverna inför det andra testet fått en förförståelse de inte besuttit inför det första provet. Vi tror dock inte, i och med att kollarna gjordes med ett mellanrum på två veckor, att denna förförståelse påverkat resultatet till den grad att studiens resultat anses vara ogiltigt. Trots att kunskapskontrollerna genomfördes med ett mellanrum på två veckor så har eleverna fått någon form av förförståelse för kunskapsstoffet som behandlats vilket är en förutsättning, enligt Hattie (2014), för att kooperativt lärande ska ge bäst effekt på lärandet.

## Resultat och analys

I det här avsnittet kommer vi att presentera det resultat som framkommit genom studiens kunskapskontroller. Vidare kommer vi att analysera resultatet utifrån de teoretiska begreppen. Det här avsnittet är uppdelat i två delar där resultatet och analysen av elevernas kunskapskontroller av de historiska begreppen presenteras först. Därefter presenteras resultatet och analysen av kunskapskontroller från de gestaltande texterna.

### Resultat och analys av kunskapskontroll i historia

För att besvara studiens första frågeställning: Hur skiljer sig elevers begreppsförmåga i historia efter kooperativt lärande i jämförelse med efter traditionell undervisning kommer resultatet och analysen av elevernas svar på de två kunskapskontroller som gjorts i historia att presenteras. Resultaten kommer att utgå ifrån Svanelids (2014) två krav på begreppsförmåga som är *att känna till betydelsen av ett begrepp* samt *att använda sig av ett begrepp i olika och nya sammanhang*.

Resultatet presenteras i fyra tabeller som sammanställer det resultat som framkommit genom kunskapskontroller efter traditionell undervisning samt kooperativt lärande. De första två tabellerna sammanställer resultatet efter den traditionella undervisningen och de nästkommande två sammanställer resultatet efter det kooperativa lärandet. Resultatet är uppdelat i två uppgifter vars utgångspunkt är Svanelids (2014) två teoretiska aspekter som utgör en del av begreppsförmågan.

Eleverna har testats genom två kunskapskontroller vid två olika tillfällen. Den första kollen gjordes efter den genomförda traditionella undervisningen och den andra kollen genomfördes efter det kooperativa lärandet.

I presentationen av resultatet kommer elevernas svar att placeras i tre kategorier. Fullständiga svar, ej fullständiga svar och ogiltiga svar. Ett fullständigt svar innebär att eleverna har gett ett helt korrekt svar, ett ofullständigt svar innebär att eleverna delvis visat förståelse men inte givit ett helt korrekt svar, ett ogiltigt svar innebär att eleverna svarat helt felaktigt och inte visat någon förståelse. De korrekta definitionerna av begreppen hämtas och utgår från elevernas

läroböcker *Puls So åk 4*. Efter respektive resultatpresentation kommer resultatet även att presenteras i löpande text där exempel ur elevsvaren kommer att redovisas.

Tabell 2. Efter traditionell undervisning

Uppgift 1. <i>känna till innebörden av ett begrepp</i>	Fullständigt svar	Ofullständigt svar	Ogiltigt svar
Plundra	8	12	1
Träl	18	3	0
Långskepp	3	17	1
Husbonde	4	11	6
Husfru	4	13	4
Ätt	14	0	7

Efter den traditionella undervisningen visar resultatet av uppgift 1 att eleverna har någorlunda koll på dem begrepp som de testats på. Dock så visar resultatet att en tydlig majoritet enbart angivit ofullständiga svar. Begreppen *träl* och *ätt* är de begrepp som en övervägande del av klassen lyckats ge ett fullständigt svar på. Samtidigt var *ätt* även det begrepp som flest elever svarat ogiltigt på. Av alla begreppen som eleverna testades på var *ätt* det enda begrepp som inga elever svarat ofullständigt. Det begrepp som flest elever svarat ofullständigt på var begreppet *långskepp* vilket utmärkte sig bland de andra begreppen med 17 ofullständiga svar. Ett exempel på ett svar som i denna uppgift bedömts som ofullständigt var "Ett långskepp är ett långt skepp". I detta fall beskriver eleven en aspekt som hör till begreppet långskepp. Dock så saknas en mer utvecklad beskrivning. Ett svar som bedömdes som fullständigt var: "Ett långskepp är ett långt, smalt och snabbt skepp som användes av vikingarna. Långskeppen kallades också för drakskepp för de hade ett drakhuvud längst fram". I det här svaret visar eleven på en djupare förståelse av begreppet och ger mer än en aspekt på vad ett långskepp är medan eleven vars svar bedömts som ofullständigt enbart visat på att hen delvis förstår begreppet. Svar som lämnas tomma alternativt är helt felaktiga har bedömts som ogiltiga. I denna kunskapskontroll var i princip alla svar som bedömts som ogiltiga tomma. Enbart vid ett

tillfälle lämnades ett svar som bedömdes som helt felaktigt. Det svaret som bedömdes som ogiltigt var begreppet *husfru* där eleven svarat “att man jobbar hemma”.

Tabell 3. Efter traditionell undervisning

Uppgift 2. <i>använda sig av begreppen i olika och nya sammenhang</i>	Fullständigt svar	Ofullständigt svar	Ogiltigt svar
Plundra	6	5	10
Träl	4	4	13
Långskepp	6	5	10
Husbonde	4	3	14
Husfru	5	2	14
Ätt	5	5	11

I uppgift 2 innebar ett fullständigt svar att eleven lyckats använda sig av begreppet i en mening där begreppet används på ett korrekt sätt i rätt kontext. Ett ofullständigt svar innebar att eleven delvis kunde använda sig av begreppet i en mening men där meningens betydelse blev ofullständig. Ett ogiltigt svar innebar att eleven lämnade ett tomt svar eller inte använde sig av begreppet.

Resultatet i uppgift 2 där eleverna skulle skapa egna meningar med de nya begreppen visade att en övervägande del av eleverna inte lyckats skapa fullständiga meningar med begreppen. Begreppen *plundra* och *långskepp* är de begrepp som flest elever lyckats ge fullständiga svar på. Begreppen *husbonde* och *husfru* var de begrepp vars flest svar bedömdes som ogiltiga. Vidare var begreppen *plundra* och *långskepp* de begrepp som fick flest ofullständiga svar. I denna del visar resultatet att en majoritet av eleverna inte lyckas använda sig av begreppen antingen fullständigt eller ofullständigt i en mening medan en mindre del av klassen lyckats med det. Alla svar som bedömdes som ogiltiga i denna del lämnades tomma av eleverna.

Ett exempel på ett svar som bedömts som ofullständigt i denna del av kunskapskontrollen var begreppet *långskepp* där en elev svarat: “långskeppet åkte”. Eleven har visat att den delvis förstår att ett långskepp kan åka någonstans men lyckas inte fullt ut skapa en mening där begreppet används fullständigt. Ett annat exempel på ett elevsvar där eleven lyckas med just det är svaret “Vikingarna åkte på sitt långskepp”. Eleven har visat att den har en förståelse av att vikingar var de som åkte på sina långskepp och utefter det skapat en mening.

Tabell 4. Efter kooperativt lärande

Uppgift 1. <i>känna till innebörden av ett begrepp</i>	Fullständigt svar	Ofullständigt svar	Ogiltigt svar
Plundra	14	7	0
Träl	21	0	0
Långskepp	14	7	0
Husbonde	12	6	3
Husfru	13	6	2
Ätt	17	0	4

Efter det kooperativa lärandet visar resultatet på uppgift 1 att en större del av eleverna i klassen lyckats med att ge ett fullständigt svar. Det begrepp som flest elever lyckas ge ett fullständigt svar på är begreppet *träl* där hela klassen lyckas svara fullständigt. Begreppen *plundra* och *långskepp* var de begrepp som flest elever angett ett ofullständigt svar på medan begreppet *ätt* var det begrepp som flest elever svarat ogiltigt på. Vidare var begreppet *ätt* det enda begrepp som inga elever svarat ofullständigt på utan enbart lämnat fullständiga eller ogiltiga svar på. I denna del av kunskapskontrollen var samtliga ogiltiga elevsvar obesvarade och lämnades tomma.

Ett exempel på ett elevsvar som bedömts som fullständigt i uppgift 1 efter det kooperativa lärandet är begreppet *husfru* där en elev svarat “En husfru är fru till husbonden. Hon ansvarade för gården när mannen var borta och hade också hand om gårdens nycklar”. Ett svar som

bedömts som ofullständigt var “Husfrun har koll på nycklarna”. Eleverna visar en delvis förståelse av en av husfruns uppgifter men inte en helhet av vad husfrun är och gör utöver det. De elevsvar som bedömts som ogiltiga har lämnat uppgiften med ett tomt svar.

Tabell 5. Efter kooperativt lärande

Uppgift 2. <i>använda sig av begreppen i olika och nya sammenhang</i>	Fullständigt svar	Ofullständigt svar	Ogiltigt svar
Plundra	13	8	0
Träl	20	1	0
Långskepp	11	10	0
Husbonde	10	5	6
Husfru	11	5	5
Ätt	17	4	0

Resultatet på uppgift 2 visar att en större del av klassen lyckas med att ge ett fullständigt svar efter det kooperativa lärandet. Antalet elever som svarat ofullständigt ökar något medan det är väldigt få elever som svarat ogiltigt, det vill säga, lämnat tomma eller helt felaktiga svar. Det begrepp som flest elever lyckas ge ett fullständigt svar på är begreppet *träl*. Det begrepp som flest elever angivit ett ofullständigt svar på var begreppet *långskepp* medan begreppet *husbonde* var det begrepp som flest elever angett ett svar som bedömts som ogiltigt. I den här kunskapskontrollen är det enbart begreppen *husbonde* och *husfru* som elever svarat ogiltigt på medan alla andra begrepp blivit besvarade antingen fullständigt eller ofullständigt.

Ett exempel på ett elevsvar som bedömts som ogiltigt var begreppet *husfru* där en elev svarat “hon är hemma i sitt hus”. Eleven visar inte att hen kan använda sig av begreppet vilket syftet med uppgiften var. Ett exempel på ett svar som bedömts som ofullständigt är begreppet *långskepp* där en elev svarat “långskepp är ett långt skepp”. Eleven lyckas skapa en mening

med begreppet men använder sig av svaret på uppgift 1 för att skapa en mening vilket inte var syftet. Eleven visar därför att hen delvis kan använda sig av begreppet i en mening men visar inte att hen kan skapa egna meningar i nya sammanhang. Ett exempel på ett svar som bedömts som fullständigt är begreppet *träl* där en elev svarat “Jag sa till mina trälarna att hämta maten”. Där skapar eleven en mening och med hjälp av sin fantasi samt förståelse för begreppet skapar en egen situation där begreppet kan användas på ett fungerande sätt.

Resultatet av kunskapskontrollerna har redovisats kvantitativt i form av tabeller samt kvalitativt i löpande text med utgångspunkt i Svanelids (2014) två aspekter i tolkningen av begreppsförmågan. Vidare kommer studiens resultat att sättas i relation till den tidigare forskningen som presenterats.

Resultatet visar på en ökad begreppsförmåga hos eleverna efter det kooperativa lärandet. I uppgift 1 som behandlade innebörden av begreppen var resultatet högre på samtliga begrepp efter det kooperativa lärandet i jämförelse med testet som genomfördes efter den traditionella undervisningen. Resultatet för uppgift 2 där eleverna skulle använda sig av begreppen i en mening visade också en tydlig progression hos eleverna efter det kooperativa lärandet. Även i denna del av kunskapskontrollen fick samtliga begrepp ett bättre resultat än vid den traditionella undervisningen.

De två begrepp som fått högst rätt svar i den första uppgiften var begreppen *träl* och *ätt*. I jämförelse med övriga begrepp fick dessa begrepp ett högt resultat efter den traditionella undervisningen men även efter det kooperativa lärandet. En förklaring på det skulle kunna vara att dessa två begrepp enbart kräver ett ord som svar för att kunna räknas som fullständigt. För begreppet *träl* krävdes det för eleverna att visa att de visste att en *träl* var en slav. För begreppet *ätt* krävdes det för eleverna att förstå att en *ätt* var samma sak som en släkt. För att få ett svar som bedömdes som fullständigt krävdes det därför enbart en synonym vilket möjligtvis gjort det enklare för eleverna att minnas innebörden av begreppet. Övriga begrepp så som *plundra*, *långskepp*, *husbonde* och *husfru* har krävt längre förklaringar där mer än en aspekt behövts för att svaret skulle bedömts som fullständigt.

Ett annat mönster som syns i resultatet är att i uppgift 2 är begreppen *husbonde* och *husfru* de två begrepp där flest elever lämnat ogiltiga svar både efter den traditionella undervisningen och efter det kooperativa lärandet. Detta skulle kunna förklaras med att begreppen är mer abstrakta

än övriga begrepp då båda begreppen kräver en mer ingående förklaring än till exempel *träil* och *ätt* som enbart kräver en synonym.

I kunskapskontrollen som genomfördes efter den traditionella undervisningen visade resultatet att trots att en stor del av eleverna lyckats visa en förståelse av begreppens innebörd så var det inte lika många som lyckades skapa fullständiga meningar med dem. Detta skulle kunna tolkas som att eleverna således enbart visat att de lyckats förse sig med en ytlig förståelse av begreppen vilket även Stymnes (2017) och Ilters (2017) studier kommit fram till. I både Stymnes (2017) och Ilters (2017) studier visar resultaten att lärare som använder sig av traditionella metoder i sin undervisning av begrepp till stor del enbart går ut på att definiera begreppen vilket resulterade i en ytlig förståelse av begreppen där eleverna lyckats förstå begreppens innebörd men inte lyckats förstå begreppen på ett djupare plan.

Sammanfattningsvis visar resultatet av de två kunskapskontrollerna att elevernas resultat efter det kooperativa lärandet skett en progression av elevernas begreppsförmåga. Svanelid (2014) menar att elever som känner till innebörden av ett begrepp samt lyckas använda sig av begreppen i olika och nya sammanhang närmar sig ett erövrande av begreppen. Eleverna närmar sig även en appropriering av begreppen där de kan lägga till begreppen i deras mentala verktygslåda som så småningom kan användas i interaktion med andra. Samtliga begrepp har fått en ökning i antal fullständiga svar i både uppgift 1 och uppgift 2 vilket tyder på att kooperativa lärandet kan ha varit en bidragande faktor till den ökande förståelsen. Det är dock viktigt att ha med sig att eleverna efter den traditionella undervisningen fått med sig vissa förkunskaper som möjligtvis kan påverkat studiens resultat. Dock så är studiens resultat i enlighet med det resultat som Stymne (2017) och Ilter (2017) kommit fram till samt de studier som genomförts av Johnson, Johnson och Stanne (2000), Johnson, Johnson och Roseths (2008) samt Hattie (2014) som visar på att kooperativt lärande bidrar till en förbättrad måluppfyllelse. Med detta i åtanke bör studiens resultat trots allt anses vara relevant.

## Resultat och analys av kunskapskontroll i svenska

För att besvara studiens andra frågeställning: Hur skiljer sig elevers gestaltningar efter kooperativt lärandet i jämförelse med efter traditionell undervisning? kommer resultatet och analysen av elevernas svar på de två kunskapskontroller som gjorts i svenska att presenteras. Först presenteras kunskapskontrollerna som eleverna utfört efter respektive lektion som kommer att utgå från Sjädhals (u.å.) förklaring om att en gestaltning innehåller fler verb än adjektiv. Sedan presenteras ett urval av elevsvaren i kunskapskontrollerna som tar avstamp i Johansson och Sandell Rings (2019) definition av att gestaltning ska ge läsaren en möjlighet att måla upp en inre bild tillsammans med Sjädhals (u.å.) riktlinje om användandet av adjektiv och verb.

Nedan följer först en redovisning av vilka adjektiv eleverna använt sig av i kunskapskontrollen i form av en tabell. Sedan redovisas detta på samma sätt gällande verb.

*Tabell 6. Sammanställning av vilka adjektiv som funnits i elevtexterna efter respektive undervisning samt antal följt av en total.*

<b>Traditionell undervisning</b>	<b>Antal</b>	<b>Kooperativt lärande</b>	<b>Antal</b>
Orolig	2	Irriterad	5
Sur	8	Arg	4
Arg	18	Sur	1
Irriterad	6	Ursinnig	1
Förbannad	3	Rasande	1
Förvånad	1		
Bekymrad	1		
Besviken	4		
Ledsen	2		
<b>Totalt</b>	45	<b>Totalt</b>	12
<b>Medelvärde</b>	1,875	<b>Medelvärde</b>	0,5

Tabell 6 visar de adjektiv som eleverna använt sig av i den kunskapskontroll som eleverna gjort efter respektive lektion. Vid varje adjektiv står en siffra som visar antalet gånger detta adjektiv hittats i elevtexterna. De adjektiv som plockats ut ur elevtexterna var de som visar att en känsla uppstår, då det var en känsla eleverna skulle gestalta i kunskapskontrollen.

Tabellen visar att alla elever sammanlagt efter den traditionella undervisningen använt sig av 45 adjektiv för att gestalta känslan. Efter undervisningen med kooperativt lärande visar tabellen att eleverna sammanlagt använt sig av 12 adjektiv för att, i kunskapskontrollen, gestalta känslan. Antal adjektiv efter det kooperativa lärandet var 33 färre än efter den traditionella undervisningen.

Under båda undervisningstillfällena närvarade 24 elever. Det totala antalet adjektiv använda efter den traditionella undervisningen ger ett medelvärde på 1,875. Resultatet efter lektionen med kooperativt lärande ger ett medelvärde på 0,5 vilket visar att ungefär varannan elev använde sig av ett adjektiv i sin text.

Tabell 7. Sammanställning av vilka verb som funnits i elevtexterna efter respektive undervisning samt antal följt av en total.

<b>Traditionell undervisning</b>	<b>Antal</b>	<b>Kooperativt lärande</b>	<b>Antal</b>
Skrika	8	Skaka	1
Slå	4	Skrika	29
Spänna (ögon/ händer)	1	Morra	1
Skaka	2	Gapa	4
Bryta (sönder)	1	Spänna (ögon/ händer)	5
Kasta	3	Krossa	1
		Stampa	1
		Slå	1
		Spotta	1
		Sparka	3
		Slänga	1
		Kasta	2
		Dunka	1
		Klämma	1
		Svära	1
		Kisa	1
		Rusa	1
		Klaga	1
		Slita	1
		Springa	1
		Hoppa	1
<b>Totalt</b>	17 st	<b>Totalt</b>	59 st
<b>Medelvärde</b>	0,291	<b>Medelvärde</b>	2,458

Tabell 7 visar de verb som eleverna använt sig av i den kunskapskontroll som de gjort efter respektive lektion. Vid varje verb står en siffra som visar antalet gånger detta verb hittats i elevtexterna. De verb som plockats ut ur elevtexterna har i tabellen skrivits i sin grundform.

Tabellen visar att alla elever sammanlagt efter den traditionella undervisningen använt sig av 17 verb för att gestalta känslan som bilden på kunskapskontrollen visade. Efter undervisningen med kooperativt lärande visar tabellen att eleverna sammanlagt använt sig av 59 verb i kunskapskontrollen. Antal verb efter det kooperativa lärandet var 42 fler i jämförelse med efter den traditionella undervisningen.

Under båda undervisningstillfällena närvarade 24 elever. Det totala antalet verb använda efter den traditionella undervisningen ger ett medelvärde på 0,291 och resultatet efter lektionen med kooperativt lärande ger ett medelvärde på 2,458.

Nedan kommer elevernas texter efter respektive undervisningstillfälle att presenteras för att sedan jämföras. Elevtexterna kommer att jämföras utifrån hur elevernas texter är gestaltningar i form av att de talar om *hur* personen uttrycker den känsla som visades på bilden de fick se i jämförelse med att elever skriver *att* känslan visar sig. Eleverna kommer att skiljas åt med siffrorna 1 - 5. Elevtexterna presenteras i sin helhet.

### **Elev 1**

Efter traditionell undervisning:

Han hade blivit scammad på gratis FIFA-poäng. Han är så arg så att han nästan spricker av att han är så arg. Han kommer snart bryta sönder sitt kreditkort, telefon, klocka och dator. Han kommer snart bli röd i ansiktet.

Efter kooperativt lärande:

Han skrek till av ilska. Stampade flera gånger på marken och slängde iväg sin telefon. Han hade blivit scammad på 2000 kr. Han slog till sin dator och skrek till ännu en gång.

I elevens text efter den traditionella undervisningen har eleven använt sig av både adjektiv och verb för att gestalta personens tillstånd på bilden. Eleven har skrivit att personen på bilden är arg och sedan gett en beskrivning av hur personen agerar i det tillstånd den befinner sig i.

Efter det kooperativa lärandet har eleven inte använt sig av något adjektiv som "avslöjar" vilket tillstånd personen befinner sig i. Eleven har använt sig av verb för att beskriva hur personen agerar.

## **Elev 2**

Efter traditionell undervisning:

Mannen är så arg för att hans bankkort inte fungerar. Så han ringer hans kort företag och blir väldigt arg. Han har en spänd blick och hans mun är liksom vidöppen.

Efter kooperativt lärande:

Han skrek högt när banken sa nej till hans lån. Han kastade saker omkring sig och skrek många fula ord. Han slet sönder sin ljusblåa skjorta med sina bara händer. Han sprang runt i huset och hoppade av ilska. Han blev helt röd i ansiktet och det kom några tårar.

Efter den traditionella undervisningen har eleven använt sig av adjektivet arg i sin beskrivning av personen på bilden och sedan gett en beskrivning av hur personen agerar. Eleven har i sin beskrivning även använt sig av verb.

I elevens kunskapskontroll efter det kooperativa lärandet så har eleven skrivit en gestaltning utan att använda sig av adjektiv och har istället använt sig av verb för att beskriva hur personen agerar i sitt tillstånd.

## **Elev 3**

Efter traditionell undervisning:

Han är arg för att han inte har fått tillbaka sina pengar. Han är stressad för att han kommer försent till jobbet.

Efter kooperativt lärande:

Mannen gapar och skriker ivrigt för att få som han vill. 'Jag ska ha pengarna!' skrek han till tanten i telefonen. Det är ni som har gjort fel inte jag skrek han ännu högre än förra gången han skrek. Tantens i telefonen läs besviken och var missnöjd för både kunden och säljaren. Hon lät orolig och verkade vara förvirrad.

Efter den traditionella undervisningen har elev 3 beskrivit personens tillstånd med hjälp av adjektiv. Eleven har skrivit att personen är både arg och stressad. Läsaren får ingen information om hur personen agerar.

Efter det kooperativa lärandet har eleven inte använt sig av några adjektiv för att beskriva personen och har istället använt sig av verben gapa och skrika för att beskriva hur personen agerar.

#### **Elev 4**

Efter traditionell undervisning:

Hans ögon var fast på datorn och han skrek in i telefonens mikrofon. Ilskan skapades inom honom, han var så arg. Han fingrar började skaka av ilska.

Efter kooperativt lärande:

Han fick höra att han inte fick gå med i laget AIK i fotboll. Han slängde ifrån sig datorn, sparkade bak stolen och han stod upp. Pennan som han hade i handen kastade han hårt på en tjej som gick förbi, hon sprang iväg. Han dunkade huvudet hårt i bänken och skrek ett svärord till väggen. Han gick fram till väggen och sparkade den hårt. Han var exploderad innerst in.

Elev 4 har precis som elev 1 och 2 använt sig av både adjektiv och verb i kunskapskontrollen som genomfördes efter den traditionella undervisningen. Eleven har börjat beskriva hur personen agerar och sedan skrivit att han är arg.

Efter det kooperativa lärandet har eleven skrivit en beskrivning utan adjektiv och använt sig av flertalet verb för att förklara hur personen agerar. Eleven har bland annat skrivit att han slängde ifrån sig datorn, sparkade bak stolen, kastade en penna och skrek svordomar.

#### **Elev 5**

Efter traditionell undervisning:

Han skulle precis betala en räkning när hans chef ringde honom. Han blev irriterad när han hörde chefen säga något han inte ville höra. Chefen sa att de skulle riva hela hans jobb och riva hela byggnaden. Han kastar sitt kort i väggen som han höll i handen.

Efter kooperativt lärande:

Peter skrek på sin chef och hans hår stod rakt upp som en vulkan. I handen höll han ett presentkort till webbhallen och han klämde det så hårt att han bröt handen. Hans gap var så stort att man kunde se ner i magen på honom. Han svor så högt att grannarna ringde polisen.

Elev 5 har också använt sig av både adjektiv och verb efter den traditionella undervisningen. Efter det kooperativa lärandet har eleven däremot enbart använt sig av verb i sin beskrivning av personens agerande.

Resultatet av kunskapskontrollerna har redovisats kvantitativt och kvalitativt utifrån Johansson och Sandell Rings (2019) samt Sjädhals (u.å.) definition av gestaltning. Vidare kommer studiens resultat att sättas i relation till den tidigare forskningen som presenterats.

Det kvantitativa resultatet visar att eleverna efter den traditionella undervisningen använde sig av ett större antal adjektiv i de genomförda kunskapskontrollerna i jämförelse med de som genomfördes efter undervisningen med kooperativt lärande. Resultatet visar även att eleverna i klassen i genomsnitt använde sig av 1 - 2 adjektiv per text i jämförelse med den kunskapskontroll som genomfördes efter undervisningen med kooperativt lärande där medelvärdet var 0,5 vilket visar att det var ungefär varannan elevtext som innehöll ett adjektiv.

Efter den traditionella undervisningen visar resultatet att eleverna använde sig av färre verb i kunskapskontrollen i jämförelse med efter det kooperativa lärandet där eleverna använde sig av fler verb. Antalet verb efter den traditionella undervisningen var 17, vilket gav ett medelvärde på 0,291 verb per elevtext. Detta visar att det, i genomsnitt, var färre än var tredje elev som använde sig av ett verb i sin gestaltning. Detta står i jämförelse med att det efter det kooperativa lärandet fanns totalt 59 verb i de insamlade elevtexterna. Detta ger ett medelvärde på 2,458, vilket visar att eleverna i genomsnitt använde sig av 2 - 3 verb i sina texter.

Enligt Sjädhall (u.å.) är användandet av flertalet verb än adjektiv en riktlinje att utgå ifrån för att skriva gestaltande. Genom att använda sig av verb framför adjektiv så kan man beskriva *hur* något ter snarare än *att* det ter sig, vilket Johansson och Sandell Ring (2019) menar utgör grunden för att exempelvis en mening ska vara gestaltande. Genom att med verb beskriva hur någon agerar i ett visst tillstånd tillåts läsaren måla upp en bild i huvudet av hur denna "scen" spelas ut. Alltså har eleverna utifrån detta kvantitativa resultat efter undervisningen med

kooperativt inslag använt sig av fler verb och färre adjektiv i kunskapskontrollerna i jämförelse med efter den traditionella undervisningen där eleverna använt färre verb och fler adjektiv. Detta synliggörs ytterligare i det kvalitativa resultatet som analyseras nedan.

Det kvalitativa resultatet visar fem elevers kunskapskontroller efter traditionell undervisningen respektive undervisning med kooperativt lärande. Resultatet visar att samtliga elever efter den traditionella undervisningen använt sig av adjektiv för att beskriva den känsla som personen på bilden kände. Fyra av fem elever har använt sig av adjektivet *arg* och en elev använde sig av adjektivet *irriterad*. Alltså får läsaren genom denna beskrivning berättat för sig *att* personen känner sig på ett visst sätt vilket inte ger läsaren en möjlighet att kunna måla upp scenen där personen agerar i sitt tillstånd i huvudet, som Johansson och Sandell Rinq (2019) menar att en gestaltande beskrivning ska göra. Dock betyder användandet av adjektiv inte att eleverna inte alls gjort en beskrivning av *hur* personen agerar. Ett återkommande mönster i de utvalda elevtexterna är att eleverna kombinerat användandet av adjektiv med användandet av verb och därmed även förklarat hur personen agerar och vad den gör i det tillstånd som adjektivet avslöjar.

Resultatet visar även att eleverna efter undervisningen med kooperativt lärande inte använt sig av adjektiv för att berätta för läsaren att personen kände sig på ett visst sätt. Eleverna har i större utsträckning använt sig av verb för att beskriva hur personen agerar i det tillstånd den befinner sig i. Detta har eleverna gjort genom att bland annat använda sig av verben *skrika*, *stampa*, *slå* och *svära* som beskriver vad personen gör och hur den agerar om den exempelvis är arg eller irriterad, istället för att uttryckligen skriva att personen är arg eller irriterad. Genom att använda sig av verb så tillåts läsaren måla upp en bild och därmed tolka den situation som uppstått i berättelsen.

Sammanfattningsvis visar det kvantitativa såväl som det kvalitativa resultatet att det efter det kooperativa lärandet skett en progression i elevernas förmåga att skriva gestaltande beskrivningar, vilket skulle kunna tyda på att det kooperativa lärandet varit en bidragande faktor. Enligt Johansson och Sandell Ring (2019) ska man i sin beskrivning förklara *hur* något ter sig, snarare än *att* det ter sig, vilket man även gör genom att använda sig av verb framför adjektiv i sin beskrivning som Sjö Dahl (u.å.) hävdar är en riktlinje att följa. Denna studies resultat visar att eleverna efter det kooperativa lärande använt sig av färre adjektiv och fler verb än de gjorde före denna undervisning samt att elevernas texter efter det kooperativa inslaget

ger läsaren en större möjlighet att måla upp en bild i huvudet utan att också innehålla adjektiv som avslöjar tillståndet hos personen.

En viktig aspekt som kan vara av betydelse för denna studies resultat är det faktum att eleverna i den andra kunskapskontrollen som genomfördes efter det kooperativa lärandet hade med sig vissa förkunskaper som kan ha påverkat resultatet. Dock visar Alatalo och Johanssons (2019) forskningsöversikt att elevers individuella skriftspråksinlärning behöver ta plats i sociala sammanhang, något som även är en central aspekt i de forskningsfält som rör läsning och skrivning. Zumbrunn et al. (2019) studie undersökte skrivglädje hos femteklassare i Virginia och kom fram till att de elever som var omgivna av andra elever som kände skrivglädje utvecklade deras egen skrivglädje och fick en positivare inställning till skrivning. När eleverna interagerade med andra elever skedde ett utbyte av kunskap och idéer som dessutom kunde driva deras utveckling framåt. Denna studies syfte är att tillämpa kooperativt lärande för att utveckla elevers förmåga att skriva gestaltande. Att arbeta kooperativt handlar om att arbeta tillsammans mot ett gemensamt mål. Genom detta arbete kan eleverna stötta och motivera varandra till att lyckas. Något som Johnson, Johnson och Stannes (2000), Johnson, Johnson och Roseths (2008) samt Hatties (2014) metastudier visar att implementeringen av kooperativt lärande bidrar till. Med detta i åtanke kan studiens resultat trots allt anses vara relevant.

## Sammanfattning och slutdiskussion

Syftet med denna studie var att undersöka om kooperativt lärande kan främja elevers kunskapsutveckling i historie- och svenskämnet. För att uppfylla syftet formulerades två frågeställningar. Dessa var:

1. Hur skiljer sig elevers begreppsförmåga i historia efter kooperativt lärande i jämförelse med efter traditionell undervisning?
2. Hur skiljer sig elevers gestaltningar efter kooperativt lärandet i jämförelse med efter traditionell undervisning?

Analysen av de insamlade kunskapskontrollerna i historia respektive svenska visar att det kooperativa lärandet bidragit till en utveckling av elevernas begreppsförmåga såväl som gestaltande beskrivningar. Utvecklingen av elevernas begreppsförmåga har synliggjorts genom en ökning av fullständiga svar i kunskapskontrollernas båda delar där de fått visa sin förståelse av begreppens innebörd samt en förmåga att använda sig av dessa begrepp i meningar. De gestaltande beskrivningar som eleverna skrivit efter det kooperativa lärandet har visat att de anammat frasen "Show, don't tell!" genom användandet av fler verb i beskrivningen vilket ger läsaren en möjlighet att måla upp en inre bild av scenen som beskrivs.

Resultatet vi kommit fram till i studien går i enlighet med det resultat som Stymne (2017) presenterat i sin avhandling. Elever i yngre år gynnas av stöd av sina klasskamrater för att få en djupare förståelse av ett begrepp. Kunskapskontrollerna som genomfördes efter det kooperativa lärandet i historia har visat en tydlig skillnad i elevernas förståelse av begrepp vilket kan tolkas som att eleverna, likt det Stymne (2017) kommit fram till, gynnats av att få stöd av varandra. Vidare visar även kunskapskontrollerna i historia som genomfördes efter den traditionella undervisningen ett resultat som går i enlighet med det Ilter (2017) presenterat i sin vetenskapliga artikel. Ilter (2017) menar att elever genom traditionell undervisning riskerar att enbart få en ytlig förståelse av begrepp vilket även kunskapskontrollerna efter den traditionella undervisningen synliggjort.

Kunskapskontrollerna i svenskämnet visar en progression i elevernas förmåga att skriva gestaltande beskrivningar efter det kooperativa lärandet. I och med att eleverna i det kooperativa lärandet arbetat tillsammans med varandra, uppstod lärandet i ett socialt sammanhang, som Alatalo och Johansson (2019) menar behövs för elevernas individuella

skriftspråksinlärnning. I Zumbrunn et al. (2019) studie visade resultatet att elevernas skrivglädje och skrivutveckling påverkades av att eleverna interagerade med andra elever, vilket går i enlighet med denna studies resultat. Trots att fokus i Zumbrunn et al. (2019) studie inte var att undersöka kooperativt lärande så är resultatet av relevans för denna studie då en aspekt i båda studierna är att interaktionen och det sociala samspelet eleverna emellan är av nytta för deras utveckling.

Som tidigare nämnt i ovanstående analyser kan studiens resultat ha påverkats av att eleverna har genomfört kunskapskontrollerna två gånger. I och med att det kooperativa lärandet skedde i anslutning till den traditionella undervisningen hade eleverna med sig förkunskaper de inte hade inför den traditionella undervisningen. Dock så visar den presenterade forskningen av Johnson, Johnson och Stanne (2000), Johnson, Johnson och Roseth (2008) samt Hattie (2014) att kooperativt lärande kan vara en framgångsfaktor i undervisning, något som även Fohlin och Wilson (2018) hävdar. Vilket stärker vårt resultat att en progression skett efter undervisningstillfällena med kooperativt lärande. Samtidigt hävdar Hattie (2014) att det krävs att eleverna har fått en förståelse av kunskapsstoffet för att kooperativt lärande ska ge bäst effekt, vilket visar att denna studies resultat kan anses giltigt.

Resultatet visar att kooperativt lärande bidragit till en progression i elevernas begreppsförmåga och gestaltande beskrivningar. Resultatet är dock enbart representativt för den praktik som studien utgår ifrån. I och med att vi utgått från en specifik praktik i syfte att utveckla denna så är det inte möjligt att dra generella slutsatser om att detta resultat gällande elevers begreppsförmåga och förmåga att skriva gestaltande, hade sett likadant ut i en annan praktik. Dock kan man, med den tidigare forskningen i beaktning, anta att kooperativt lärande är applicerbart i både svenska och historia för elevers kunskapsutveckling.

Inger Hensvold (2006) lyfter studier vars resultat visat elevers positiva inställning till kooperativt lärande. De metastudier av Johnson, Johnson och Stanne (2000) och Johnson, Johnson och Roseth (2008) som presenteras under tidigare forskning visar att kooperativt lärande förutom att främja kunskapsutvecklingen även bidragit till bättre kamratrelationer med stödjande interaktion eleverna emellan, vilket vi tänker bidrar till en värdefull miljö i ett klassrum såväl som i livet som helhet. Då denna studie visar att kooperativt lärande går att implementera i svenska såväl som historia så skulle det kunna vara ett arbetssätt som skulle kunna gynna skolgången för elever om det genomsyrar undervisningen i alla ämnen.

## Vidare forskning

I den här studien har vi undersökt skillnaden mellan elevers kunskapsutveckling av begrepp i historia samt gestaltning i svenskämnet. Resultatet visade att det i både historie- och svenskämnet skedde en progression vilken kan tolkas som att kooperativa lärandestrukturer visat sig vara gynnsamma i dessa två ämnen. Då denna studie har genomförts ur ett lärarperspektiv är det av intresse att även undersöka elevernas upplevelse av det kooperativa lärandet. Studien undersökte enbart elevernas begreppsförmåga i historia och elevernas förmåga att skriva gestaltande i svenskämnet vilket det i vidare studier skulle vara av intresse att undersöka huruvida kooperativt lärande är applicerbart på andra områden inom ämnet såväl som i andra skolämnen. Då studiens resultat enbart är representativt för den praktik som den genomförts i skulle det därav vara av intresse att undersöka om och hur resultatet skulle skilja sig i jämförelse med denna studies slutsatser.

## Referenslista

Alatalo, T., & Johansson, V. (2019). Tvärvetenskapliga perspektiv på läs- och skrivundervisning i tidiga skolår [Elektronisk resurs] Redaktionell introduktion. *Nordic Journal of Literacy Research*. 5:3, 1 - 9. Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-31256>

Aspers, P. (2007). *Etnografiska metoder: att förstå och förklara samtiden*. 1. uppl. Malmö: Liber.

Berg, E. (2011). *Läs- och skrivundervisning – teorier, trender och tradition*. Lund: Studentlitteratur.

Biesta, Gert J. J. (2010). *Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education*. *Studies in Philosophy of Education* 29:491–503. (12 s.)

Ekholm, L. (2020) *Skrivboken [Elektronisk resurs]*. Saga Egmont

Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur

Eliasson, A. (2018). *Kvantitativ metod från början*. Fjärde upplagan Lund: Studentlitteratur

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

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

*Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (2002).

Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på Internet:

[https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska\\_principer\\_VR\\_2002.pdf](https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf)

Hattie, J. (2014). *Synligt lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hensvold, I. (2006). *Elevaktiva arbetsmodeller och lärande i grundskolan: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Iltis, I. (2017). *Concept-Teaching Practices in Social Studies Classrooms: Teacher Support for Enhancing the Development of Students' Vocabulary*. [online] undefined. Available at: <https://www.semanticscholar.org/paper/Concept-Teaching-Practices-in-Social-Studies-for-of-Iltis/9a7ae560774c936e3df0b40a726d528ffc48d4be> [Accessed 4 May 2021].

Johansson, B., & Sandell Ring, A. (2019). *Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken*. Upplaga 5 Lund: Studentlitteratur.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. & Stanne M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A Meta-Analysis*. University of Minnesota.

Roseth, Cary & Johnson, David & Johnson, Roger. (2008). *Promoting Early Adolescents' Achievement and Peer Relationships*. Psychological Bulletin. 134(2).

Sjödahl, A., (u.å.). *Att gestalta (använda verb)*. Ett öppet klassrum – för ett vidgat lärande och ökad tolerans. <https://oppetklassrum.wordpress.com/att-gestalta-anvanda-verb/> [2021-03-30].

Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018*. Femte upplagan (2019). [Stockholm]: Skolverket.

Stymne, A-C. (2017). *Hur begriplig är historien?: elevers möjligheter och svårigheter i historieundervisningen i skolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2017

Svanelid, G. (2014). *De fem förmågorna i teori och praktik: boken om The Big 5*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. Första upplagan Malmö: Gleerups.

Zumbrunn, S., Marrs, S., Broda, M., Ekholm, E., DeBusk-Lane, M., & Jackson, L. (2019). *Toward a More Complete Understanding of Writing Enjoyment: A Mixed Methods Study of Elementary Students*. AERA Open, 5(2). Hämtad från <https://search-ebshostcom.proxy.mau.se/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1220741&site=ehost-live>

## **Läromedel**

Åsgård, I., Olsson, K., Körner, G., Lindberg, P., Abrahamsson, M., Stålnacke, A-L. & Götlind, A. (2020). *PULS SO åk 4 Grundbok*. Natur & Kultur Läromedel

# Bilagor

## Bilaga 1

**Förklara begreppet och skapa en mening där du använder begreppet.**

**Plundra:**

*Använd i mening:*

**Träl:**

*Använd i mening:*

**Långskepp:**

*Använd i mening:*

**Husbonde:**

*Använd i mening:*

**Husfru:**

*Använd i mening:*

**Ätt:**

*Använd i mening:*

## Bilaga 2

Nu ska ni få skriva  
gestaltande.

Skriv den känsla som ni  
tolkar att personen på  
bilden känner som  
rubrik.

Ni får 5 minuter på er att  
skriva en gestaltning.

Tänk "Show, don't tell!"

Bild borttagen i digital version av  
upphovsrättsliga skäl.

## Bilaga 3

Ett exempel:

Bild borttagen i digital version av  
upphovsrättsliga skäl.

Julia är ledsen.

Här står känslan utan att vi har  
gestaltat. Här berättar vi.

## Bilaga 4

Ej gestaltat.

Julia är ledsen.

Gestaltat.

Tårarna rann ner  
för Julias kinder  
och mascaran rann  
ut under ögonen.  
Hon kände inte för  
att göra någonting  
och la sig ner.

Bild borttagen i digital version av  
upphovsrättsliga skäl.

## Bilaga 5

# Samtyckesblankett SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM

**Hej!**

Mitt namn är Joel Dawit och jag gör just min sista termin på Grundlärarutbildningen mot årskurs 4 - 6 på Södertörns högskola. Jag har under 7 veckors tid gjort min verksamhetsförlagda del av utbildningen på Mariaskolan där jag undervisat i matematik och So för årskurs 4.

Efter denna praktik är tanken att jag ska påbörja mitt självständiga arbete. Syftet med arbetet är att genom kooperativt lärande utveckla elevers begreppsförmåga i So-ämnet. För att kunna besvara studiens syfte kommer jag att behöva samla in olika typer av textmaterial från eleverna och jag behöver därför ert medgivande till att få göra just det.

Det är helt frivilligt att delta i studien och vårdnadshavare kan när som helst avbryta deltagandet. Materialet som samlas in kommer att behandlas konfidentiellt och kommer endast användas i forskningsändamål. Personuppgifterna som samlas in kommer att lagras i pappersform och sedan förstöras när studien är avslutad. När det självständiga arbetet är godkänt kommer den att publiceras offentligt men elevernas eller skolans namn kommer inte att kunna identifieras i arbetet.

Har ni frågor eller funderingar så går det bra att mejla mig på:

xxx@xxx.xx

---

Genom undertecknande bekräftas att du har tagit del av ovanstående informationen som givits och är införstådd på hur dina personuppgifter kommer att behandlas.

Elevens namn: \_\_\_\_\_

Datum och ort: \_\_\_\_\_

Vårdnadshavares underskrift: \_\_\_\_\_

Namnförtydligande: \_\_\_\_\_

## Bilaga 6



Huddinge, februari 2021

### Information om examensarbete

Jag är student på ett av lärarprogrammen vid Södertörns högskola. Denna termin på utbildningen skriver jag ett examensarbete som omfattar en mindre undersökning som är relevant för skolans praktik och mitt kommande yrke som lärare. Studien kommer att handla om att tillämpa kooperativt lärande i svenskundervisningen.

För att samla in material till studien skulle jag gärna vilja genomföra studien när jag är ute på VFU nu i februari. Jag skulle då vilja samla in elevtexter som rör gestaltande beskrivningar i svenskämnet.

Genomförandet av uppsatsen är reglerat av etiska riktlinjer som rör tystnadsplikt och anonymisering. Detta betyder att barnets, familjens, personalens och verksamhetens identitet inte får avslöjas. Det insamlade materialet avidentifieras och inga register med personuppgifter kommer att upprättas. Materialet kommer inte att användas i något annat sammanhang utan bara i det egna analysarbetet. Enligt Lärarutbildningens rutiner förstörs materialet efter avslutad utbildning. Den färdiga uppsatsen kommer sedan att publiceras digitalt genom publikationsdatabasen DiVA.

Med detta brev vill jag be om ert medgivande för ert barns deltagande i studien. All medverkan i studien är frivilligt och kan avbrytas när som helst, även efter att materialinsamlingen har påbörjats. Om ni samtycker till studien fyller ni i bifogat formulär. I sådant fall kommer även barnen att bli åldersadekvat informerade om studien och de ges då också möjlighet att besluta om sitt eget deltagande.

Kontakta gärna mig för ytterligare information!

Vänliga hälsningar,

Janet Onojeide  
xxx@xxx.xxx

---

Jag/vi **samtycker** till att mitt/vårt barn deltar i studien.

Barnets namn: .....

Vårdnadshavares  
namnunderskrift/er.....