

KOOPERATIV INLÄRNING I ARBETSBÖCKER PÅ HÖGSTADIENIVÅ (B1-SVENSKA)

Kandidatavhandling

Mari Erkama

Jyväskylä universitet
Institutionen för språk
Svenska språket

19.4.2010

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Mari Katariina Erkama	
Työn nimi – Title Kooperativ inlärnning i arbetsböcker på högstadienivå (B1-svenska)	
Oppiaine – Subject Ruotsin kieli	Työn laji – Level Kandidaatintutkielma
Aika – Month and year 04 - 2010	Sivumäärä – Number of pages 32
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Tutkin ruotsin kielen kandidaatintyössäni yhteistoiminnallista oppimista yläkoulun oppikirjoissa. Tavoitteenani oli antaa yleiskuva siitä, millaisista tehtävistä yhdeksännen luokan ruotsin kielen oppikirjat koostuvat, ja kuinka suuri osa pari- ja ryhmätehtävistä on yhteistoiminnallisia tai kuinka monessa niistä on yhteistoiminnallisia piirteitä. Tutkimuksessa ei siis ollut tarkoitus tehdä tarkkaa analyysia yksittäisistä tehtävistä ja tehtävätyypeistä.</p> <p>Teoriaosiossa keskityn Kaganin malliin sekä Johnson & Johnsonin käsityksiin yhteistoiminnallisen oppimisen rakenteista ja siihen liittyviin käsitteisiin. Tehtäväanalyysini pohjana on Kaganin kehittämä PIES-analyysi, jonka avulla analysoin tehtävien yhteistoiminnallisia rakenteita.</p> <p>Valitsin tämän aiheen, koska inklusiivinen koulu tuntuu herättävän yhä enemmän keskustelua, ja yhteistoiminnallinen oppiminen on tällaista koulumallia tukeva rakenne. Toisena syynä on suomalainen perusopetussuunnitelma, joka pitää suullista kommunikaatiota tärkeänä osana kielenopetusta: halusin ottaa selvää, kuinka oppikirjat tukevat kielen suullista harjoittelua tunneilla.</p> <p>Tutkimuksen tuloksista huomaa, että suulliselle kommunikaatiolle annetaan edelleen vähemmän tilaa oppikirjoissa kuin itsenäisille harjoituksille. Yhteistoiminnallinen oppiminen on vain pieni osa pari- ja ryhmätyöskentelyä. Positiivinen huomio on kuitenkin se, että uudemmat kirjasarjat tuntuvat sisältävän enemmän suullista kommunikaatiota ja yhteistoiminnallisia piirteitä kuin vanhemmat kirjasarjat.</p>	
Asiasanat – Keywords Kooperativ inlärnning – PIES-analys – Inklusiv skola – Kollaborativ inlärnning – Kagan – Johnson & Johnson – Jämlikt deltagande – Positivt ömsesidigt beroende	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

INNEHÅLL

1 INLEDNING.....	4
1.1 Forskningsfrågor	4
2 BAKGRUND	7
2.1 Kooperativ inlärning	7
2.2 PIES-analysen	9
2.2.1 Positive interdependence.....	10
2.2.2 Individual accountability.....	10
2.2.3 Equal participation	10
2.2.4 Simultaneous interaction.....	11
2.3 Läraren och det kooperativa arbetssättet.....	11
2.4 Inklusiv skola	12
2.5 Skillnaden mellan kooperativ och kollaborativ inlärning	13
2.6 Den finska läroplanen och muntlig kommunikation	13
3 MATERIAL OCH METOD	14
3.1 Undersökningsmetod.....	14
4 RESULTAT OCH DISKUSSION	16
4.1 Paruppgifterna	17
4.1.1 Diskussion om paruppgifter	20
4.1.2 Olika uppgiftstyper inom pararbete.....	21
4.1.3 PIES-analys av paruppgifterna.....	22
4.2 Gruppuppgifter	24
4.2.1 Diskussion om gruppuppgifterna	25
4.2.2 PIES-analys av gruppuppgifterna.....	26
5 AVSLUTNING.....	28
LITTERATUR.....	31

1 INLEDNING

Den här kandidatavhandlingen handlar om kooperativ inläring. Syftet är att undersöka vad den finska läroplanen säger om samarbetande inläring och hur läroböckerna ger möjligheter för den här undervisningsmetoden.

Att undervisa språk i skolan, speciellt på högstadiet, är krävande eftersom klasserna är stora och det finns många typer av inlärare, olika nationaliteter och sådana som behöver specialundervisning i klassrummet. Det är viktigt för lärare att vara medveten om situationen. I den här kandidatavhandlingen koncentrerar jag mig på kooperativa uppgifter i svenska arbetsböcker och hur de ger möjligheter för olika typer av inlärare att lära sig språk, speciellt för dem som lär sig bäst genom kooperativa uppgifter.

Vikten av den här undersökningen grundar sig på sådana undersökningar som har visat att mer kooperativt arbete i klassrum betecknar bättre resultat (se t.ex. Saloviita 2006)

1.1 Forskningsfrågor

Det finns ett visst motstånd bland finnar gentemot svenska språket redan innan man börjar sina svenskastudier på grundskolan. Det tycks handla om ett sorts arv som överförs från en generation till en annan. För att göra det här motståndet

mindre redan från början är det viktigt att göra inläringen motiverande. Det är viktigt att använda varierande undervisningsmetoder och genom dem ta reda på vilket är det bästa sättet för elever att lära sig.

Det finns olika typer av inlärare i klassrummet och läraren borde kunna differentiera för att förbättra var och ens inläring. Man har oftast sådana uppgifter i skolan som stöder visuella och auditiva inlärare men många gånger syns det vara just kinestetiska inlärare som blir förbigångna. I en kandidatavhandling från 2009 undersöktes mängden av kinestetiska uppgifter i fem svenska arbetsböcker i bokserien *Magnet*. Resultaten visade att det inte finns särskilt mycket kinestetiska uppgifter i svenska arbetsböcker: enligt undersökningen fanns det bara ”sju övningar som aktiverar rörelsesinnet” i Magnet- böckerna (total 1112 övningar). (Tuomiranta 2009, 17). Jag tror att man kunde öka detta antal genom vissa typer av kooperativa uppgifter.

Differentiering är ett centralt begrepp inom inklusiv skola som numera är ett hett diskussionsämne inom skolpedagogik (se t.ex. Peterson 2003 och Murto 2001). Den betyder att varje elev i klassrummet på sätt och vis har sin egen läroplan som hjälper dem att göra framsteg i sina studier, var och en i sin egen takt. Kooperativ inlärningspedagogik vill genomföra den här tanken genom par- och grupparbete.

Denna undersökning utgår ifrån att det finns olika typer av inlärningsmetoder som används i skolan och som finns i svenska läromedel. Antagandet är att grupparbete är en av de här metoderna. Kooperativt arbete är en form av grupparbete men inte en egen undervisningsmetod (se vidare avsnitt 2.1). Jag valde att undersöka hur mycket den här formen av grupparbete syns i svenska läroböcker på högstadienivå. Jag tror att det finns mer paruppgifter än gruppuppgifter och att grupparbete inte

nödvändigtvis betyder att det baserar sig på kooperativt arbete.

Antagandet är att kooperativt arbete spelar bara en liten roll i svenska läroböckerna i Finland. Detta antagande beror på det faktumet att kooperativt arbetssätt är ett relativt nytt begrepp i finländsk pedagogik (se Saloviita 2006). Jag förmodar att muntliga övningar finns i läroböckerna men att det finns mera uppgifter som man gör ensam. Läroböckerna används ju också utanför svenska lektioner och därför antar jag att det finns många uppgifter för enskilt arbete.

Läroböcker brukar spela en stor roll i språklärarnas vardag i finländska skolor. Läroböckerna är inte bara ett hjälpmedel i undervisningen utan man ofta grundar lektionerna på läroböckernas stycken och till och med uppgifter. Därför är det viktigt att lära sig undersöka läroböckerna kritiskt och börja iaktta hurdana uppgifter det finns i olika läroböckerna och hur väl de följer författningar som har skrivits inom området av språkundervisningen.

Den finska läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2004, 132) konstaterar att B1-svenska språkundervisning borde ge eleven ”grundläggande färdigheter i svenska med tyngdpunkt på muntlig interaktion.” Eleven ska lära sig kommunicera i enkla vardagliga situationer. På basis av de här yttrandena kunde man förutsätta att läroböckerna skulle framhålla en mängd muntliga övningar, med fokus på samtal och diskussion. Därför ville jag undersöka hurdana uppgifter det finns i läroböckerna och speciellt hur många kooperativa uppgifter det finns. Den här kandidatavhandlingens forskningsfråga är alltså hur mycket kooperativ inläring syns i läroböckerna.

2 BAKGRUND

I detta kapitel ska jag manövrera det centrala begreppet för hela undersökningen, dvs. kooperativ inläring. I 2.2 ska jag presentera PIES-analysen som jag använder i denna undersökning för att redogöra antalet kooperativa uppgifter i läroböckerna. Jag ska behandla lärares roll inom kooperativt arbete och den finska läroplanens inställning mot muntlig kommunikation. Jag redogör skillnaden mellan kooperativ och kollaborativ inläring och behandlar det avgörande begreppet runt kooperativ inläring, dvs. inklusiv skola.

2.1 Kooperativ inläring

Kooperativ inläring är ett pedagogiskt begrepp som betyder inläring, oftast i en grupp med 2 till 5 personer, där varje individ i gruppen är nödvändig. För att genomföra en uppgift behövs varje gruppmedlems kunskaper och alla är ansvariga för slutresultatet av grupparbetet – ”We sink or swim together” (Vi sjunker eller simmar tillsammans) (se Davidson i Thousand 2002, 183). Till Finland kom termen genom Kohonen (1989, 1990) men ursprungligen kommer denna pedagogik från Förenta staterna. Den första kooperativa modellen *Learning together* utvecklades av Johnson & Johnson på 60-talet (se Saloviita 2006).

Johnson & Johnson (2003, refererad i Gillies 2007, 50) beskriver kooperativ inläring på följande sätt:

”Cooperative learning involves children's working together to accomplish shared goals, and it is this sense of interdependence that motivates group

members to help and support each other's endeavors.”

Man är alltså beroende av de andra medlemmarna i gruppen. En bra kooperativ inlärningsuppgift förutsätter en heterogen grupp och varje individens åsikter och erfarenheter. Var och en ska ta ansvar för sin egen del av grupparbetet och därmed främja gemensamt arbete. Kooperativt arbetssätt kräver mindre grupper så att flera elever i klassrummet kan delta i diskussionen samtidigt. Man har undersökt ämnet och upptäckt att L2-absorbering (dvs. tillägnandet av det andra språket) är länkad med elevernas diskussion (Long & Porter 1985).

Det finns flera olika kooperativa verksamhetsmodeller men t.ex. Saloviita (2006) koncentrerar sig på en modell utvecklad av Kagan (se t.ex. Kagan 2004). Kagans modell inkluderar en sk. PIES-analys (Kagan 2004). Det används för att uppskatta kooperativt arbete i klassrummet och kan användas i läroböcker. PIES är en akronym av fyra engelska termer: *Positive interdependence* (positivt ömsesidigt beroende), *Individual accountability* (individuellt ansvar), *Equal participation* (jämnt deltagande) och *Simultaneous interaction* (simultan/samtidig interaktion). I nästa avsnitt har jag beskrivit de här termerna och deras betydelse i kooperativt arbete.

Det finns olika typer av kooperativa uppgifter. En av dem, en typisk kooperativ uppgift, heter trefasig intervju (eng. Three-Step Interview) som innebär att man intervjuar sin partner i början och senare förenas två par och varje medlem i gruppen berättar vad de hörde partnern berätta tidigare. Ett annat exempel på det kooperativa arbetssättet är så kallade expertgrupper dvs. en arbetsform där en grupp fokuserar på ett ämne och senare presenterar och undervisar sitt eget ämne till andra elever i klassrummet (Saloviita 2006).

Saloviita (2006) konstaterar att kooperativ inläring inte är en undervisningsmetod. Den är snarare en del av en sk. undermedveten läroplan som innebär sådana värderingar, till exempel uppskattning av andra människor, som hör till denna läroplan.

Saloviita refererar många gånger till Spencer Kagan som har undersökt kooperativt arbetssätt och dess inverkan på inläringen. Enligt Kagan räknas pardiskussion och gruppdiskussion inte till kooperativ inläring eftersom de inte kräver varje gruppmedlems jämlika deltagande i arbetet (equal participation). De här arbetssätten har ändå kooperativa strukturer.

Gillies (2007) har ett annat sätt att beskriva kooperativ inläring: han delar in den i fyra olika delar som liknar, men ändå inte är desamma som de begrepp Kagan använder. En del är ju samma men andra delen skiljer sig från Kagans modell: *positive interdependence*, *promotive interaction*, *individual accountability*, *interpersonal and small-group skills*, and *group processing*. Jag går inte närmare in på de här begreppen i den här undersökningen men de visar på att det finns flera olika teorier inom kooperativ inläring. I denna undersökning koncentrerar jag mig på Kagans modell.

2.2 PIES-analysen

För att förstå hur jag har definierat kooperativa uppgifter i den här undersökningen är det nödvändigt att titta lite noggrannare på Kagans analys. Den består av fyra

principer av kooperativ inläring: **Posivite interdependence**, **Individual accountability**, **Equal participation** och **Simultaneous interaction (PIES)**.

2.2.1 Positive interdependence

Positivt ömsesidigt beroende betyder att varje medlem i gruppen behövs för att nå målet. Johnson och Johnson nämner fyra olika former av positivt ömsesidigt beroende (1994, refererad i Saloviita 2006, 47-48):

- 1) Positiv syftemålsbundenhet: Eleverna iakttar att de bara uppnår inläringssyftet om även de andra uppnår det.
- 2) Positiv belöningsbundenhet: Varje medlem i gruppen får samma belöning om gruppen uppnår sitt mål.
- 3) Positiv resursbundenhet: Varje medlem har bara en del av hela materialet som behövs.
- 4) Positiv rollbundenhet: Varje medlem i gruppen har en viss roll som kompletterar de andra rollerna och varje roll har ett visst uppdrag.

2.2.2 Individual accountability

Genom *individuellt ansvar* är det omöjligt att vara en passiv gruppmedlem: läraren bedömer varje gruppmedlems utförande. För den skull måste de starkare gruppmedlemmarna stöda de svagare medlemmarna i gruppen för att uppnå bättre resultat.

2.2.3 Equal participation

Enligt Kagan är *jämlikt deltagande* ett kännetecken för kooperativ inläring (1992,

refererad i Saloviita 2006). Det betyder att alla gör sin del för uppgiften. Det enklaste sättet att kontrollera det här är att läraren tar hand om att varje elev har sitt eget ansvarsområde. Några exempel på uppgifter som baserar sig på tanken om jämlikt deltagande är *partnerkorrigering* och *trefasig intervju*.

2.2.4 Simultaneous interaction

Simultan interaktion handlar om att kommunikation försiggår mellan eleverna som sitter ansikte mot ansikte. Vanligtvis är det bara ca 7,5 minuter i lektionen då eleverna får prata. I ett stort klassrum är det inte tillräckligt om man använder den vanliga lärarcentrerade undervisningsmetoden eftersom i ett klassrum med t.ex. 24 elever betyder detta att varje elev har bara 19 sekunder att tala. När samma tid används till par- eller grupparbete har varje elev mer tid att använda språket. (Saloviita 2006)

2.3 Läraren och det kooperativa arbetssättet

Kooperativt arbetssätt är inte en utmaning bara för elever. Det kräver mycket tid av läraren för att planera lektionen med kooperativa uppgifter och tålmod att försöka så många gånger att det börjar fungera med den klassen man jobbar med. Lärarens roll i kooperativt arbete är annorlunda jämfört med den sk. traditionella undervisningen. Läraren ska lära sig hur man formar fungerande grupper i klassrummet (se t.ex. Thornberg 2004). Det är viktigt att läraren förstår vilka komponenter som gör grupparbetet till kooperativt arbete och hur man använder dem. Alla kooperativa uppgifter ska inkludera varje elev i klassrummet i arbetet och gör det nödvändigt att kommunicera med de andra. Läraren ska ta ansvar för

själva arbetsprocessen och resultaten av grupperfarenheter. (Gillies 2007)

Kooperativt arbete kräver noggrann planering. Läraren är den som leder arbetet och därför är ansvarig för det som sker under arbetet. Först och främst ska läraren försöka skapa en sådan miljö i klassrummet där eleverna känner sig trygga att jobba med de andra och uttrycka sina känslor och idéer. Läraren ska klargöra att kooperativt arbete kräver aktivt deltagande av alla elever. Grupperna ska själva komma upp med reglerna som de vill följa. Läraren ska försöka göra olika möjligheter klarare och ge andra synpunkter på ämnet.

2.4 Inklusiv skola

Inklusiv skola (eng. inclusive school) är ett tänkesätt som formats inom UNESCO, som innebär att alla barn och ungdomar utan avseende på handikapp och allt slags avvikelser kan gå i vanliga skolor med alla andra elever (UNESCO 2003). Saloviitas verk (2006) som behandlar kooperativ inläring grundar sig på tanken om en inklusiv skola. Väyrynen (se Murto 2001) beskriver termen inklusion som att den är ett sådant sätt att närma sig inläring och undervisning som innebär angripandet till hindren för inläring i elevens egen miljö, dvs. klassrummet. Alltså är det inte meningen att sätta elever med inläringssvårigheter eller funktionshinder i en annan klass (specialklass) utan man ger det stödet som eleven behöver i ett vanligt klassrum. Detta är möjligt när kooperativ inläring sker och varje elev har en viss roll i gruppen (Peterson 2003).

Skolan har en stor inverkan på hurdan självbild barn och ungdomar får (Thornberg

2004). Således är det betydelsefullt att eleven får känna sig likvärdig med de andra eleverna. Genom ”en skola för alla” kan man bilda en studiegemenskap där alla är välkomna och får handledning i samma mån som den behövs.

2.5 Skillnaden mellan kooperativ och kollaborativ inläring

Hammar Chiriach beskriver skillnaden mellan begreppet *cooperative learning* (sv. kooperativ inläring) och begreppet *collaborative learning* (sv. kollaborativ inläring) (Chiriach & Hemper 2008). Hon konstaterar att kooperativ inläring betyder att ”arbeta som en grupp” medan kollaborativt arbete handlar om att ”arbeta i en grupp” (Chiriach & Hemper 2008, 13). Kooperativ inläring, som är det begreppet som jag vill fokusera på i den här undersökningen, är sådant arbetande där eleverna ”arbetar tillsammans för att nå ett gemensamt mål” (Chiriach & Hemper 2008, 13). Kollaborativ inläring däremot syftar på arbetet som sker i en grupp men ger möjligheten att lösa problemet individuellt. I denna undersökning ska jag inte iaktta kollaborativ inläring närmare men det är viktigt för läsaren att vara medveten om skillnaden mellan kooperativ och kollaborativ inläring för att kunna kritiskt analysera den här avhandlingens resultat.

Gränsen mellan kooperativ och kollaborativ inläring är rörlig och kan användas på flera olika sätt. I den här undersökningen har kooperativ inläring definierats i kapitel 2.1 och den är grunden när böckernas uppgifter betraktas.

2.6 Den finska läroplanen och muntlig kommunikation

Den finska läroplanen för den grundläggande utbildningen (2004) innebär en referensram för språkstudier i grundskolan och den har en tydlig anvisning om att man ska lära sig kommunicera också muntligt på svenskalektioner.

”Syftet med undervisningen är att eleven skall uppnå grundläggande färdigheter i svenska med tyngdpunkt på muntlig interaktion...

... Eleven skall lära sig att redogöra för grundläggande fakta om sig själv och sin närmaste krets och att kommunicera på svenska i enkla alldagliga situationer där samtalspartnern vid behov kan hjälpa till”

(Utbildningsstyrelsen: Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004, 132)

Läroböckerna finns för att hjälpa lärarna följa läroplanen men de ger ju inte hela bilden av den som ska undervisas. Därför kan man inte ställa några större krav på läroböckerna utan måste man planera lektionen med tanke på läroplanen och använda också autentiskt material, dvs. undervisningsmaterial utöver läroböcker.

3 MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel presenterar jag mitt undersökningsmaterial och berättar hur jag genomförde min undersökning.

3.1 Undersökningsmetod

Jag valde att undersöka ämnet genom att göra en läroboksanalys. Jag valde tre olika svenska arbetsböcker som används i B1-kurser i nionde klass på högstadiet. Bokserierna jag valde heter *Klick* (2005), *Premiär* (2006) och *Fritt Fram* (2009).

Meningen med läroboksanalysen var att jag ville ta reda på hur mycket möjligheter böckerna ger för olika sorts inlärare, speciellt för dem som lär sig bäst genom samarbete. Eftersom inklusiv skola är ett centralt begrepp inom de pedagogiska studierna ville jag fokusera just på kooperativa uppgifter i min undersökning.

Uppgifterna har delats in i olika grupper. Läroboksuppgifternas underpunkter (t.ex. a, b, c) har räknats som enskilda uppgifter för att göra den kvantitativa analysen av resultaten tydligare och mer korrekt. Det har å andra sidan brutit sådana enheter som annars skulle räknas in i kooperativa uppgifter. Par- och gruppuppgifterna har klassificerats i undergrupper som gör det lättare att få en bättre översikt över uppgifternas karaktärer i de här tre arbetsböckerna. Några av uppgifter har dock betraktas närmare för att kunna göra en lite närmare analys över uppgiften.

Uppgifterna som räknades inom kategorierna *paruppgifter* och *gruppuppgifter* uppfyller följande kriterium: En grupp är "[e]tt antal personer som kommunicerar med varandra under en viss tid och är tillräckligt få för att varje person ska kunna kommunicera med alla övriga ansikte mot ansikte." (Thornberg 2004, 11)

Uppgifterna som betraktas som par- och gruppuppgifter hade en skriftlig instruktion eller alternativt en bild som visade att övningen ska utföras med någon annan. Några fristående områden i böckerna har lämnats ut från denna undersökning. Dessa är:

Klick: 1) Kolla vad du kan!, 2) Nu kan jag!

Fritt fram: 1) Testa dig själv, 2) FF-grammatik

Premiär: 1) Självvärdering, 2) Repris

De här uppgifterna verkar vara utvecklade för enskilt arbete. Därför har de utelämnats.

4 RESULTAT OCH DISKUSSION

I detta kapitel presenterar jag undersökningsresultaten och jag diskuterar det som jag har funnit. Jag valde att inkludera resultat och diskussion inom samma kapitel eftersom resultat innebär flera delar och tabeller och jag ansåg att det är lättare för läsaren att följa diskussionen på det här sättet.

Nedan finns totalt antal alla övningar i böckerna (dvs. som omfattar de områden som har räknats in i undersökningen):

Klick: 373 övningar

Fritt fram: 276 övningar

Premiär: 352 övningar

Nedanförs finns en tabell (*Tabell 1*) över alla par- och gruppuppgifter i de här tre böckerna:

Tabell 1 Antal och andel par- och gruppuppgifter i Klick 9, Fritt fram 9 och Premiär 9

	antal: paruppgifter	antal: gruppuppgifter	Totalt (par + grupp)	Procentuell andel: paruppgifter	Procentuell andel: gruppuppgifter	Procentuell andel av alla övningar i boken (par + grupp)
Klick 9	51	0	51	13,7 %	0 %	13,7 %
Fritt fram 9	95	6	101	34,4 %	2,2 %	36,6 %
Premiär 9	70	4	74	20 %	2,3 %	21 %
totalsum morna	216	18	234	21,6 %	1,1 %	23,4 %

4.1 Paruppgifterna

Jag delade in uppgifterna för två personer i åtta grupper på basis av uppgifternas innehåll:

- | | |
|------------------|-----------|
| 1. Berätta | 5. Gör |
| 2. Diskutera | 6. Läs |
| 3. Fråga - svara | 7. Jämför |
| 4. Spela upp | 8. Spela |

Nedanföer har jag skrivit mer precis beskrivningar på grupperna.

1. Berätta

Uppdragen under denna första kategori anvisar att berätta någonting till partnern, på svenska eller på finska (= läsförståelseövning). Alltså är det inte någonting man

kan reagera på utan den ena bara lyssnar medan den andra berättar. T.ex. ”Berätta om Daniel och Henrik Sedin på finska.”

2. Diskutera

Gruppen diskuterar ett ämne. Det kan finnas hjälpfrågor, hjälpord eller bara ett ämne men svaren på frågorna är individuella, dvs. det finns nödvändigtvis inte några rätta svar. Den här gruppen innehåller också uppgifter där man reagerar på det som någon annan säger. T.ex. ”Intervjua. Haastattele pariasi ruotsiksi” (Intervjua din partner på svenska.)

3. Fråga - svara

Den här gruppen påminner gruppen 2 men skiljer sig från den på det sättet att man har vissa svar på frågor. Alltså man svarar på frågorna som man kan hitta svaren till på texten. Frågorna kan svaras både på svenska och på finska. T.ex. ”Fråga varandra om texten på svenska.”

4. Spela upp

Man spelar upp antingen en färdig eller egenpåhittad dialog. T.ex. ”Välj roller och spela upp följande situationer. Använd uttrycken i a-uppgiften.”

5. Gör

Den här kategorin innehåller olika typer av uppgifter som man ska göra tillsammans med en kompis. Uppgifterna kan vara sådana som man kan göra också ensam t.ex. översättning, kombinerings osv. T.ex. ”Säg och översätt. Tehkää vuorotellen lauseita mallin mukaan. Suomentakaa toistenne sanomat lauseet.” (Gör satser turvis enligt modellen. Översätt varandras satser på finska.)

6. Läs

Man läser upp en färdig eller självskriven text med en kompis. T.ex. ”Läs dialogen med en kompis.”

7. Jämför

Eleven jämför sin produktion med någon annan. Detta kan till exempel betyda att man jämför svaren på uppgiften. T.ex. ”Vertaile, onko parisi alleviivannut samat asiat.” (Jämför om din partner har understrukit samma saker.)

8. Spela

Man spelar något spel med en kompis. T.ex. ”Spela Alias. Pelatkaa pareittain Aliasta. Selittäkää suullisesti seuraavat sanat samalla tavoin kuin A-kohdassa. Arvatkaa toistenne sanat.” (Spela Alias parvis. Förklara muntligt följande ord på samma sätt som i uppgift A. Gissa ord.)

Nedanför (se *Tabell 2.1*) har jag sammanfattat alla paruppgifter:

Tabell 2 Antal och andel paruppgifter i Klick 9, Fritt fram 9 och Premiär 9

Paruppgifter	Berätta / Säg	Diskutera	Fråga - svara	Spela upp	Gör	Läs	Jämför	Spela	Total antal paruppgifter i boken
Klick 9	12 (23,5 %)	17 (33,3 %)	8 (15,7 %)	4 (7,8 %)	2 (3,9 %)	3 (5,9 %)	4 (7,8 %)	1 (2%)	51
Fritt fram 9	35 (36,8 %)	13 (13,7 %)	8 (8,4 %)	13 (13,7 %)	6 (6,3 %)	20 (21,1 %)			95
Premiär 9	5 (7,1 %)	15 (21,4 %)	4 (5,7 %)	12 (17,1 %)	16 (22,9 %)	17 (24,3 %)		1 (1,4 %)	70
Total	52	45	20	29	24	40	4	2	216

De vanligaste övningstyperna var uppgifterna inom kategorierna Berätta (från 7,1 % - 36,8 %) och Diskutera (13,7 % - 33,3 %). Minst använda övningstyper var övningar under Jämför och Spela. I böckerna kan det finnas flera olika instruktioner på svenska inom en uppgiftstyp men övningar är ändå likadana enligt de finska instruktionerna. Till exempel finns det en uppgift som har en svensk instruktion "Säg på svenska." men har räknats inom kategorin Spela upp enligt den finska instruktionen: "Työskennelkää pareittain. Valitkaa roolit A/B ja esittäkää seuraavat tilanteet ruotsiksi." (Jobba parvis. Välj roller A/B och spela upp följande situationer på svenska.)

4.1.1 Diskussion om paruppgifter

Enligt undersökningresultaten finns det mer paruppgifter än gruppuppgifter i svenska arbetsböcker på högstadienivå. Antal uppgifter man gör med någon annan (dvs. par- och gruppuppgifter) är färre än antal uppgifterna man gör ensam. Det kan bero på den lärarcentrerade skolkulturen som traditionellt har härskat i den finska skolkulturen. Det verkar fortfarande vara en ledande inriktning inom den finska skolan oavsett de försöken som den kollektiva inriktningen har gjort genom pedagogisk utbildning vid universitetet.

Den procentuella andelen paruppgifter i arbetsböckerna varierade mellan 13,7 % och 34,4 %. Detta resultat är ganska intressant när det gäller arbetsböcker som används i språkundervisningen. Man lär sig språk för att kunna kommunicera med andra människor. Ur denna synpunkt är det underligt att man bör lära sig språket genom att mest plugga ensam. Då får man inte så mycket träning med uttal och

muntlig språkkunskap i allmänhet. Naturligtvis använder man uppgifterna också i hemläxor och då är det oftast lättast att man jobbar ensam. Å andra sidan skulle det vara intressant att utvidga uppgifter med intervjuer och motsvarande för hemläxor.

4.1.2 Olika uppgiftstyper inom pararbete

Böckerna föredrar paruppgifter med fokus på färdighet att säga eller berätta någonting på svenska (kategorin Berätta/Säg). Nästa favorit uppgiftstyp är Diskutera. I språkundervisning betonar man ofta att med språkbruk är det viktigt att man förstår de stora helheterna och blir förstodd vid diskussionen. Uppgiftstyp Diskutera ger elever mer rum att använda språk modigare och mer fritt, i sådana ämnesområden som rör sig nära elevernas livssituationer och deras intressen. Det finns flera uppgifter med krav att man ska läsa upp texten för eller tillsammans med sin kompis. Sådana uppgifter, antar jag, har meningen att träna uttalet och muntligt språk som annars kan bli få men de har ingen stor kommunikativ betydelse. Uppgifterna under kategorin Berätta såsom Läs kan därför inte räknas i kooperativa uppgifter.

Minst har man gett rum för uppgifterna med instruktioner Spela och Jämför. Konstruktivistisk inlärningsteori grundar sig på tanken att man bildar ny information på basis av den som man har lärt sig tidigare. I upplevelsecentrad inlärning har andra elevernas erfarenheter och stöd en stor vikt vid inlärning (jfr grupp Jämför) (Kohonen, 2001). Det ter sig att läroböckerna i den här undersökningen inte lägger en stor vikt vid sådana uppgifter. Det känns som man kan sätta ett stort frågetecken för varför man lär sig vissa inlärningsteorier vid

universitetet och talar för dem och efter utbildningen börjar jobba på samma sätt som ”alla” har gjort tidigare. Kanske finns det en oskriven påtryckning vid arbetsplatsen som får många nya lärare fortsätta arbetandet enligt de gamla mönstren .

4.1.3 PIES-analys av paruppgifterna

Tabell 3 PIES-analysen (paruppgifterna): förutsättningar för kooperativ inläring

PAR	Positiv interdependence	Individual accountability	Equal participation	Simultaneous interaction	Kooperativ
Berätta	X	X		X	
Diskutera	X	X		X	
Fråga - svara	X	X		X	
Spela upp	X	X	X	X	X
Gör		X		X	
Läs	X	X		X	
Jämför	X	X	X	X	X
Spela	X	X	X	X	X

Alla uppgifter har två eller flera elementer av kooperativ inläring men bara tre av åtta paruppgifter kan beskrivas vara kooperativa (se *Tabell 3*). Varje uppgift fyller det villkoret att eleverna ska kommunicera med varandra ansikte mot ansikte (Simultan interaktion). I alla uppgifter tar man också ansvar för sitt eget arbete och antagandet är att läraren bedömer varje elev individuellt genom ett prov eller alternativt på något annat sätt för att kontrollera inlärningsprocessen (Individuellt ansvar).

Uppgiftstyper Berätta och Gör innehåller inga förutsättningar för jämlikt deltagande. Samma gäller också uppgifterna under kategorierna Läs, Diskutera och Fråga – svara.

Fast uppgiftstyper Diskutera och Fråga – svara annars fyller kraven för kooperativa uppgifter finns det ändå inga förutsättningar vid instruktionerna som skulle försäkra ekvivalent deltagande och för den skull kan de inte kallas kooperativa uppgifter. Läraren kan dock komplettera instruktionerna på det sättet att uppgiften blir kooperativ. En sätt att göra det är genom att sätta ett krav att alla ska rapportera den man har hört till en annan grupp (partnerkorrigering).

Alla uppgifter som fyller alla de kraven som har uppställts för kooperativ inläring var inom kategorierna Spela upp, Jämför och Spela. När man förbereder ett skådespel (Spela upp) måste båda elever i paret vara aktiva medlemmar för att få pjäsen/intervjun färdig. Uppgifterna under kategorin Jämför kräver svar och material av båda partner i paret (Positiv resursbundenhet). Och när man spelar har alla sin tur när man utför en uppgift och spelet kräver alla deltagare att vara med.

Nedanför (*Tabell 4*) finns resultaten av kooperativa paruppgifter i arbetsböcker:

Tabell 4 Kooperativa paruppgifter

	Spela upp	Jämför	Spela	Total	Procentuell andel kooperativa paruppgifter av alla uppgifter i boken
Klick 9	4	4	1	9	2,4 %
Fritt fram 9	13			13	4,7 %
Premiär 9	12		1	13	3,7 %
Alla böckerna	29	4	2	35	3,5 %

4.2 Gruppuppgifter

Gruppuppgifter delade jag in i fyra olika kategorier. De fyra övriga kategorierna som jag tog upp i paruppgifterna förekommer inte alls i gruppuppgifterna i de här böckerna. Beskrivningar på gruppuppgifternas kategorier finns i kapitel 4.1. Det fanns också uppgifter i boken som utspelas med hela klassen eller som kräver diskussion med flera personer men sker inte i fasta grupper (t.ex. gallup) och dem har inte räknats in i den här undersökningen.

1. Spela/lek
2. Berätta
3. Diskutera
4. Spela upp

Tabell 5 Gruppuppgifter

Gruppuppgifter	Spela/lek	Berätta	Diskutera	Spela upp	Total gruppuppgifter i boken	antal i
Klick 9					0	
Fritt fram 9	1 (16,7 %)	3 (50 %)	1 (16,7 %)	1 (16,7 %)	6	
Premiär 9	1 (25 %)		2 (50 %)	1 (25 %)	4	

Antal gruppuppgifter i arbetsböckerna var få. En av böckerna (Klick 9) i undersökningen hade inga gruppuppgifter och de två andra böckerna (Fritt fram; Premiär 9) hade färre än tio gruppuppgifter (i medeltal bara 1,1 % av alla uppgifter i boken). Uppgiftstyperna i grupparbete var likadana som uppgiftstyperna i pararbete.

4.2.1 Diskussion om gruppuppgifterna

På basis av denna undersökning finns det extremt få gruppuppgifter i svenska arbetsböcker. Procentandelen gruppuppgifter i arbetsböcker studerade i denna undersökning var mellan 0 % - 2,2 %. Kommunikationen verkar således begränsa sig till paruppgifterna när det gäller arbetsböckernas instruktioner.

En av böckerna, Klick 9, innehöll inga gruppuppgifter. Det fanns visserligen ett par uppgifter som utförs med hela klassen, t.ex. en gallup. Ett annat exempel på uppgifter med hela klassen är till exempel en lek i Premiär 9 med instruktionen "Lek 'Sune Säger'" (= Kapteeni käskee). Klick är äldst av de här tre böckerna och det kan vara en omständighet som påverkar bokens innehåll. Grupparbete skiljer sig dock märkbart från den traditionella inlärningsstilen i skolan och kollaborativ inläring är en relativt ny term i skolans pedagogik i Finland. För nya lärare vore det viktigt att simma motströms och ta fasta på Vygotsky och Piaget's fyndigheter om inverkan av kollaboration på inlärningsprocess. Enligt de här två pedagogerna aktiverar samarbete sådana kognitiva mekanismer (t.ex. rådfrågning, jämförelse av olika synvinklar och ömsesidig styrning av verksamhet) som inverkar positivt på inläring (se Johnson & Johnson 1999, refererad i Davidsons artikel i Thousand 2002). Trots att Vygotsky och Piaget har skrivit sina texter många årtionden sedan refererar man fortfarande till deras verk (se t.ex. Thousand 2002) och deras texter verkar innehålla sådana begrepp och tankar (t.ex. ömsesidig styrning av verksamhet) som är fortfarande under betraktandet i skolpedagogik och också är en viktig del av kooperativ inläring.

Jag gjorde en mindre undersökning om gymnasisters erfarenheter av grupparbete (Erkama 2010) genom en dubbellektion där det ingick fem olika gruppuppgifter och varje grupp (fyra personer) i klassrummet fick bestämma vilken/vilka uppgift/uppgifter de gjorde. Efter detta undersökningsexperiment frågade jag om elevernas erfarenheter av grupparbetet. 77 % av eleverna upplevde grupparbete som trevligt arbetssätt. Om grupparbete upplevs vara ett trevligt och därmed motiverande sätt att lära sig språk borde man kanske ha mer gruppuppgifter i språkinlärningsmaterial.

4.2.2 PIES-analys av gruppuppgifterna

Tabell 6 PIES-analys (gruppuppgifter)

GRUPP	Positive interdependence	Individual accountability	Equal participation	Simultaneous interaction	Kooperativ
Spela/lek	X	X	X	X	X
Berätta		X		X	
Diskutera		X		X	
Spela upp	X	X	X	X	X

På samma sätt som i paruppgifter räknas grupperna Spela och Spela upp som kooperativa uppgifter. Skillnaden mellan PIES- analysen gjord för paruppgifterna och för gruppuppgifterna syns i uppgiftstyperna Berätta och Diskutera. När det finns mer än två medlemmar i gruppen finns det också en fara att en av gruppmedlemmarna, oftast den svagaste medlemmen i gruppen, kan bli utelämnad från diskussionen om instruktionerna inte förändras så att uppgiften blir kooperativ. Den kan man göra till exempel genom att förändra övningen till trefasig intervju (se kapitel 2.1).

Tabell 7 Kooperativa gruppuppgifter

	Spela/lek	Spela upp	Total	Procentuell andel: kooperativa gruppuppgifter
Klick 9			0	0 %
Fritt fram 9	1	1	2	0,7 %
Premiär 9	1	1	2	0,6 %
Alla böckerna	2	2	4	0,4 %

Nedan återfinns svaren på en av forskningsfrågor, alltså antal och procentuell andel alla kooperativa uppgifter i de här tre arbetsböckerna:

Tabell 8 Kooperativa uppgifter (par + grupp)

	Antal kooperativa paruppgifter	Antal kooperativa gruppuppgifter	Total	Procentuell andel kooperativa uppgifter (par + grupp)
Klick 9	9	0	9	2,4 %
Fritt fram 9	13	2	15	5,4 %
Premiär 9	13	2	15	4,3 %
Alla böckerna	35	4	39	3,9 %

Fritt fram hade procentuellt högst andel kooperativa uppgifter (5,4 %) och sist var Klick (2,4 %). Man kunde tänka sig att det finns mer kooperativa uppgifter i nyare böcker än i de äldre. Premiär (2009) var den nyaste boken av de tre böckerna och den hade precis samma antal kooperativa uppgifter som Fritt fram men procentuell andel var mindre. Den kan bero på att grammatikdelen i Fritt Fram utelämnades i denna undersökning eftersom den var en skild del i boken och innehöll mest bara uppgifter man gör ensam. Det fanns bara två paruppgifter i grammatikdelen (antal

uppgifterna i delen var 106 övningar). Om grammatikdelen hade räknats in skulle den procentuella andelen ha blivit ännu lägre.

Uppgifterna som utfördes med hela klassen räknades inte in i den här undersökningen men i sådana uppgifter fanns det också några egenskaper av kooperativ inläring fast de inte kan räknas in under gruppen av kooperativa uppgifter. Ett exempel av en sådan uppgift är leken "Sune Säger". Det är ett av de gränsfallen som finns mellan vanliga gruppuppgifter och kooperativa uppgifter. Alla har möjligheten att vara med i samma mängd och alla har en viss roll i leken (en av eleverna är Sune, de andra utför de uppgifter som Sune befäller) men i den här övningen finns det inte heller något drag som skulle säkra jämlikt deltagande.

5 AVSLUTNING

Antagandet var att antal uppgifter med samarbete är färre än de uppgifterna man gör ensam. Jag antog också att bara en del av par- och gruppuppgifterna är kooperativa. Undersökningen visade att antalet kooperativa uppgifter tyvärr är ganska marginellt. Medeltalet av procentuell andel kooperativa uppgifter var bara 3,9 %. Par- och gruppuppgifterna i de här svenska arbetsböckerna innehåller mest bara enskilda förutsättningar av kooperativ inläring men själva kooperativa uppgifter finns det få. Den kan bero på att Kagens modell inte ännu har fått mycket genomslag i finländsk pedagogik. I Förenta Staterna däremot utbildas tusentals lärare varje år och den har fått fäste i landets förhärskande pedagogik (Kagan 2010). Kooperativ inläring är alltså ett relativt nytt fenomen i skolor i Finland.

Resultaten visade att det finns en variation i uppgiftstyper mellan olika serier. Det

finns mera uppgifter med instruktionen Spela upp i nyare serier men å andra sidan är det typiskt för alla böcker att det finns flera uppgifter med t.ex. instruktion Diskutera (se *Tabell 2*). Nyare serier (dvs. Fritt fram och Premiär) verkar innehålla mer par- och gruppuppgifter än den äldsta serien (jfr t.ex. Klick 9 från 2005 och Premiär 9 från 2009, *Tabell 1*). Det samma gäller också kooperativa uppgifter (se *Tabell 8*).

Problemet med undersökningen var att det var ganska svårt att hitta svenskspråkigt material om ämnet. Jag hittade ingen bakgrundundersökning men skrev lite mer teori för att göra det lättare att förstå tanken bakom kooperativ inläring och dess betydelse i inklusiv skola.

I en kortfattad undersökning som den här är det svårt att få en exakt bild av varje uppgifts karaktär när man har tre olika böcker under betraktandet. Jag var tvungen att dela in uppgifterna i relativt stora grupper och inom varje grupp finns det mycket variation mellan uppgifterna och deras instruktioner. Ett exempel är grupp Gör som inte kan fullständigt räknas in som kooperativ uppgiftsgrupp. Inom gruppen finns det dock uppgifter som fyller alla villkor för en kooperativ övning även jämlikt deltagande. Ett exempel är en övning vars karaktär skiljer sig från de andra liknande uppgifterna genom en tydlig arbetsfördelning: ”Muodosta lauseita mallin mukaan. Parisi suomentaa lauseen. Säg på svenska.” (Forma satsen enligt modellen. Din partner översätter satsen till finska.) Båda eleverna i gruppen har ett visst uppdrag och båda eleverna behövs för att nå syftet.

Den här undersökningen kunde man expandera till klassrummet. Det skulle vara intressant att undersöka hur mycket kooperativ inläring egentligen används i svenska lektioner. Om man ville fortsätta med läroboksstudier så kunde man göra

en närmare analys av olika uppgiftstyper. Det finns också flera ämnen bakom kooperativ inläring som kunde betraktas närmare för att få en klarare bild av denna inlärningsstil och dens påverka på elever. Ett av de här ämnena är gruppsozialisation och grupprocesser i allmänhet. En lyckad eller misslyckad grupprocess är ju den som har en stor kraft på hur kooperativ inläring har framgång i klassen (se Thornberg 2004).

Undersökningen förstärkte medvetandet att läroböckerna är bara hjälpmedel för lärare och för att skapa en kommunikativ stämning i klassrummet ska läraren anpassa uppgifterna efter sitt behov och skapa också nytt material och nya inläringssätt för att bevara språkinläring mångsidig och meningsfull. Skolvärlden och pedagogiken tar gestalt hela tiden och det är ju vi lärare som har makten att påverka.

LITTERATUR

- Erkama, M. (2010). *Yhteisöllisyys ja kokemuksellisuus ruotsin kielen opiskelussa*. Opetuskokeilun tutkimusraportti, Jyväskylän yliopisto.
- Gillies, Robyn M. (2007). *Cooperative Learning: integrating theory and practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- Hammar Chiriac, E., Jungert T., Hempel, A., Jern, S., Granström, K. (2008). *Handbok för grupparbete: att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*. Lund, Studentlitteratur
- Kagan, S. Kagan-online [Online] Tillgänglig 9.4.2010 www.kaganonline.com
- Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P., Lehtovaara, J. (2001). *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education
- Long, M. H. & Porter, P. A. (1985). [Online] Tillgänglig 11.4.2010 http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=jacobs/index.html
- Murto, P., Naukkarinen, A., Saloviita, T. (2001). *Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Peterson, J. M., Hittie, M. M. (2003). *Inclusive Teaching – Creating effective*

- schools for all learners*. Boston: Pearson Education
- Saloviita, T. (2006). *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Thornberg, R. (2004). *Gruppprocesser och social påverkan: socialpsykologi med fokus på skolan* (Pius-rapport). Linköping: Linköpings universitet
- Thousand, J. S., Villa, R. A., Nevin, A. I. (2002). *Creativity & Collaborative Learning: The Practical Guide to Empowering Students, Teachers and Families – Second Edition*. Baltimore, Maryland: Paul. H. Brookes Publishing Co.
- Tuomiranta, K. (2009). *Övningar i bokserien Magnet för B1-svenska på gymnasienivå ur ett inlärningsstilperspektiv – kinestetiska inlärare i fokus*. Kandidatavhandling, Institutionen för språk, Jyväskylä universitet
- UNESCO (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education : a challenge & a vision, Conceptual Paper*. [Online]. Tillgänglig 12.4.2010.
unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf

Analysmaterialet

- Ihalainen, K., Tiainen, L., Törmänen, M. (2006). *Fritt fram – studiebok 3*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy
- Ahokas, M., Ainoa, A., Alapudas, H., Kunttu, M., Nordgren, A. (2005). *Klick - 9 Övningar*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Ihalainen, K., Tiainen, L., Hiltunen, M., Kulusjärvi, I. (2009) *Premiär – studiebok 3*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy