

**”YHDESSÄ TOISTEN KANSSA  
TEHDESSÄ OPPII PAITSI RUOTSIA,  
MYÖS SOSIAALISIA TAITOJA JA  
YHDESSÄ TEKEMINEN TEKEE  
OPPIMISESTA HAUSKAA.”**

**Gymnasisters åsikter och erfarenheter om grupparbete som  
arbetsform under svenskkurser**

**Aino-Kaisa Keränen**

Magisteravhandling i svenska

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk

Hösten 2013



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijä: Aino-Kaisa Keränen	
Työn nimi: ”Yhdessä toisten kanssa tehdessä oppii paitsi ruotsia, myös sosiaalisia taitoja ja yhdessä tekeminen tekee oppimisesta hauskaa.” Gymnasisters åsikter och erfarenheter om grupparbete som arbetsform under svenskkurser	
Oppiaine: Ruotsin kieli	Maisterintutkielma
Aika: Syksy 2013	Sivumäärä: 139 + 2 liitettä
<p>Tämän kvantitatiivisen tutkielman tarkoituksena on selvittää lukiolaisten suhtautumista ryhmätyöskentelyyn ruotsin kielen kursseilla. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, mitkä asiat tekevät lukiolaisten mielestä ryhmätyöstä onnistuneen ja vastaavasti epäonnistuneen. Kolmantena tutkimuskysymyksenä tutkittiin, miten he suhtautuvat tiettyihin keskeisiin periaatteisiin ryhmätyöskentelyssä eli ryhmän heterogeeniseen koostumukseen, positiiviseen keskinäiseen riippuvuuteen, vuorovaikutukseen, yksilölliseen vastuuseen, sosiaalisiin taitoihin ja arviointiin.</p> <p>Tutkimusaineisto kerättiin käyttämällä elektronista kyselylomaketta. Tutkimukseen osallistui 99 informanttia kolmesta lukiosta Keski-Suomen ja Pohjois-Pohjanmaan alueelta. Tutkimusmateriaalin analysointimetodina käytettiin kuvailevaa tilastollista analyysia.</p> <p>Tutkimuksen keskeisten tulosten perusteella informantit vaikuttivat suhtautuvan ryhmätyöskentelyyn pääasiallisesti positiivisesti, mutta sitä ei pidetty parhaana tapana oppia ruotsia. Verrattuna muihin oppiaineisiin koettiin ruotsi kuitenkin yhdeksi sopivimmista aineista ryhmätyöskentelylle. Yli puolet informanteista koki ryhmätyöskentelyn hyödylliseksi tavaksi oppia ruotsia. Ryhmätyöskentelyn keskeisimpiä etuja olivat suullisen taidon harjoittelu, muiden ryhmäläisten tuki ja apu sekä yhdessä pohtiminen. Vajaa 40 prosenttia puolestaan koki ryhmätyöskentelyn yhdentekeväksi. Tulosten perusteella he mm. eivät pitäneet ryhmätyötä tarpeeksi opettavaisena, vaan suosivat muita työskentelytapoja. Yhden informantin mielestä ryhmätyö oli hyödytön tapa oppia ruotsia, minkä tähden hän suosi yksilöllistä opiskelua.</p> <p>Tulosten perusteella ryhmätyön onnistumiseen ja vastaavasti epäonnistumiseen vaikuttavat lukuisat eri tekijät. Keskeisimmät ryhmätyön onnistumiseen liittyvät tekijät olivat: yhtäläinen osallistuminen, huolellinen työskentely, ryhmäläisten motivaatio ja kiinnostus, hyvä ryhmähenki sekä oppiminen. Epäonnistuneeseen ryhmätyöhön puolestaan liittyivät ensisijaisesti aikaansaamattomuus, epätasavertainen osallistuminen, huono motivaatio ja huono tehtävä.</p> <p>Keskeisiin periaatteisiin ryhmätyöskentelyssä informantit suhtautuivat pääasiassa positiivisesti tai neutraalisti. He eivät toisin sanoen olleet kovin yksimielisiä periaatteiden merkityksestä. Hieman muita periaatteita epäolennaisemmaksi informantit kokivat kuitenkin arvioinnin.</p> <p>Tutkimus osoitti, että ei ole olemassa yksiselitteistä syytä, miksi ryhmätyö koetaan hyödylliseksi, yhdentekeväksi tai turhaksi ruotsia. Lisäksi toimivan ryhmätyöskentelyn toteutuminen ei ole yksinkertaista, vaan huomio on kiinnitettävä useisiin tekijöihin. Tutkimuksen perusteella ryhmätyöhön olennaisesti liittyviin periaatteisiin olisi hyvä kiinnittää huomiota oppijoiden kanssa.</p>	
Asiasanat: grupparbete, gymnasister, samarbetsinläring, språkinläring, svenska, uppfattningar	
Säilytyspaikka: Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja:	



## INNEHÅLL

1	INLEDNING .....	9
2	FRÄMMANDESPRÅKSINLÄRNING.....	12
3	UNDERVISNINGSFORMER.....	15
3.1	Traditionell undervisning .....	155
3.2	Elevcentrerad undervisning .....	16
3.3	Inlärningsmål och målstruktur .....	18
3.3.1	Individuellt arbete.....	19
3.3.2	Tävlingsinriktad undervisning .....	20
3.3.3	Samarbetsinläring .....	21
3.4	Undervisningen i läroämnet svenska.....	23
4	GRUPPARBETE SOM ARBETSFORM .....	29
4.1	Grupp och smågrupp .....	29
4.1.1	Begreppet grupp .....	29
4.1.2	Begreppet smågrupp .....	32
4.2	Grupparbete i undervisning .....	33
4.2.1	Begreppet grupparbete.....	33
	Allmänna definitioner .....	33
	Definition av grupparbete enligt samarbetsinläring.....	34
	Samarbetsinläring vs. traditionellt grupparbete .....	36
4.2.2	Förverkligandet av grupparbete i undervisning .....	39
4.2.3	Grupparbete på det gymnasiala stadiet.....	43
4.2.4	Grupparbete i främmandespråksundervisning .....	45
	Grammatik .....	49
	Inläring av text .....	49
	Ordinläring.....	49
	Hörförståelse och läsförståelse .....	50
	Muntlig språkfärdighet .....	50
	Skrivande .....	51

Projekter.....	51
Tester .....	52
5 SYFTE, METOD OCH MATERIAL .....	53
5.1 Uppsatsens syfte och hypoteser .....	53
5.2 Genomförandet av materialinsamling .....	55
5.2.1 Elektronisk enkätundersökning som undersökningsmetod.....	55
5.2.2 Materialinsamling.....	57
5.3 Bearbetning och analys av materialet.....	58
5.4 Informanter .....	60
6 RESULTAT.....	64
6.1 Bakgrundsuppgifter om grupparbetets genomförande i informanternas svenskkurser .....	64
6.1.1 Antalet grupparbete som görs under informanternas svenskkurser .....	64
6.1.2 De använda gruppstorlekarna under informanternas svenskkurser.....	65
6.2 Informanternas utvärderingar av olika sätt att lära sig svenska .....	66
6.3 Informanternas inställningar till grupparbete i svenska vs. andra läroämnena ....	73
6.3.1 Informanternas uppfattningar om grupparbetets viktighet i olika läroämnena	73
6.3.2 Informanternas uppfattningar om grupparbete i svenska.....	79
6.4 Faktorer som gör grupparbete som arbetsform lyckat respektive misslyckat.....	91
6.4.1 Ett lyckat grupparbete.....	91
6.4.2 Ett misslyckat grupparbete.....	101
6.5 Informanternas inställningar till centrala principer inom grupparbete.....	110
7 DISKUSSION.....	118
7.1 Diskussion om resultaten.....	118
7.1.1 Informanternas inställningar till grupparbete i svenskundervisning .....	118
7.1.2 Faktorer som gör grupparbete som arbetsform lyckat respektive misslyckat .....	121
7.1.3 Informanternas inställningar till centrala principer inom grupparbete .....	124
7.2 Kritisk diskussion om undersökningen.....	127
8 AVSLUTNING.....	131
LITTERATUR.....	133

BILAGOR ..... 140

BILAGA 1

BILAGA 2





## 1 INLEDNING

Det kan konstateras att skolundervisningen med tiden har fått ganska lärar- och individcentrerad stämpel. Tidigare argumenterades för detta synsätt på grund av arbetslivets krav, med andra ord de anställda måste kunna arbeta individuellt, t.ex. inom industrisektorn. (Saloviita 2006: 19) På grund av förändringar i arbetslivet är det nuförtiden dock samarbete som har blivit allt viktigare. Det finns därför behov att utveckla skolundervisningen för att uppfylla samhällets krav, d.v.s. att ändra undervisning från traditionell undervisning till ökat samarbete. Det är viktigt att elever lär sig inte bara kunskapsmässiga utan också sociala färdigheter i skolan. (Saloviita 2006: 19, 20)

Ett pedagogiskt betraktelsesätt som syftar på att beakta dessa krav i samhället är *samarbetsinlärning* (Koppinen & Pollari 1993: 3). I *samarbetsinlärning* (SI) undervisas både kunskapsmässiga och sociala färdigheter likvärdigt. Eleverna arbetar kollektivt i smågrupper med en gemensam uppgift. (Johnson m.fl. 1991: 1: 8; Sahlberg & Leppilampi 1994: 61) Enligt Johnson m.fl. (1991: 1: 7–8) måste *samarbetsinlärningssituationer* alltid bildas enligt fem grundprinciper som är: 1. positivt ömsesidigt beroende, 2. kommunikativ växelverkan, 3. individuellt ansvar och gruppansvar, 4. mellanmänskliga förmågor och gruppsociala färdigheter samt 5. bedömning. Vanligen skiljs på SI och s.k. *traditionellt grupparbete* men i denna avhandling betraktas SI ingå som ett led i *grupparbete* (se avsnitt 4.2.1 och 5.1).

Utgångspunkten för denna avhandling är en kortfattad undersökning<sup>1</sup> om *grupparbete* som arbetsform som jag gjorde under lärarpraktiken år 2012. I undervisningsexperimentet planerade och genomförde jag en svensklektion för en undervisningsgrupp i årskurs 8. Temat på lektionen var att göra ett föredrag om ett visst tema i smågrupper och till sist presentera sitt föredrag. Syftet med undersökningen var att redogöra för erfarenheter om det gjorda *grupparbetet*, dels från lärarstuderandens

<sup>1</sup> Undersökningen heter ”*Oli kivaa ettei aina samaa tylsää opetusta*”. *Kokemuksia ryhmätyöskentelystä ruotsin kielen tunnilla oppilaiden ja opettajajarjoittelijan näkökulmasta*. I studien användes experimentlektion och enkät som undersökningsmetoder och sammanlagt 17 informanter deltog i undersökningen. Som teoriram användes i viss mån *samarbetsinlärning*.

(d.v.s. min), dels från elevernas synpunkt. Resultaten visade att eleverna ansåg grupparbeten som meningsfulla och variationsgivande. Att gruppen bestod av goda vänner var viktigt för informanterna. Enligt resultaten upplevde en knapp majoritet av informanterna att lärarcentrerad undervisning är tydligare än elevcentrerad (se avsnitt 3.1 och 3.2). Fördelar med elevcentrerad undervisning var enligt informanterna egen aktivitet och en lugn atmosfär.

Resultaten av denna undersökning väckte bland annat följande två frågor: Varför upplevs grupparbeten så komplicerade? Vilka detaljer gör grupparbete som arbetsform lyckat respektive misslyckat? Med anledning av att undersökningen var begränsad till omfånget vill jag i denna magisteravhandling utvidga forskningsarbetet för att få mer omfattande bild om svenskinlärares åsikter om grupparbete som arbetsform. Härutöver studier som behandlar grupparbete i läroämnet svenska i finska skolor är dock färre (se t.ex. Erkama 2010, Erkama 2013 samt Harjanne 2006). Vidare skiljer syften med dessa tidigare studier från min avhandling.

I denna kvantitativa studie redogörs för 99 gymnasisters åsikter och erfarenheter om att arbeta i smågrupper under svenskkurser. Som datainsamlingsmetod användes elektronisk enkätundersökning och materialet insamlades från tre gymnasier varav två ligger i Mellersta Finland och ett i Norra Österbotten. Resultaten skall analyseras kvantitativt med *deskriptiv statistisk analys* som metod. I undersökningen syftar jag till att få svar på följande centrala forskningsfrågor:

1. Hur förhåller informanterna sig till grupparbete i svenskundervisning?
2. Vilka faktorer gör grupparbete som arbetsform lyckat respektive misslyckat enligt informanterna?
3. Hur förhåller informanterna sig till de centrala principerna inom grupparbete, d.v.s. till heterogen sammansättning, positivt ömsesidigt beroende, kommunikativ växelverkan, individuellt ansvar, utvecklande av sociala färdigheter och bedömning?

Jag inleder med att diskutera *främmandespråksinläring*. Därefter behandlas anordnande av undervisning i allmänhet. I kapitel 4 fokuseras på *grupparbete* som

arbetsform. Avhandlingens syfte, metod och material diskuteras i kapitel 5. Därefter presenteras studiens resultat. I kapitel 7 diskuteras de centrala fynden i studien samt undersökningens genomförande. Jag sammanfattar avhandlingen med en avslutning.

## 2 FRÄMMANDESPRÅKSINLÄRNING

I denna studie fokuseras på grupparbeten som arbetsform i undervisningen av läroämnet svenska. Därför inleds avhandlingen med diskussion om *främmandespråksinläring*. Syftet med detta kapitel är att definiera de centrala termerna inom detta område. Först granskas *främmandespråk* vs. *andraspråk* och *förstaspråk*. Därefter definieras begreppen *främmandespråksinläring* vs. *andraspråksinläring* och *förstaspråksutveckling*.

Med *främmandespråk* (eng. foreign language) menas språk som lärs vanligen i en klassrumsmiljö och i ett sådant område där folket använder ett annat/andra språk och därigenom finns det inte naturliga situationer att använda detta främmandespråk i praktiken (Dahl 2007: 270, Saville-Troike 2006: 4). Med andra ord om inlärare exempelvis lär sig svenska i en klassrumsmiljö i Australien och språket dessutom inte används hemma är svenska i detta fall ett främmandespråk.

I detta sammanhang är det relevant att beskriva hur begreppet främmandespråk skiljer sig från *andraspråk* (eng. second language eller L2). Till skillnad från främmandespråk lärs andraspråk naturligt i en miljö där språket även används, t.ex. om en invandrare lär sig svenska i Sverige. (Dahl 2007: 270) Vanligen är andraspråket det officiella eller det socialt dominerande språket i samhället (Saville-Troike 2006: 4). Både främmandespråk och andraspråk inlärs först efter tre års ålder, d.v.s. när individens *förstaspråk* (även modersmål, eng. first language eller mother tongue) är etablerat/ etablerade. (Dahl 2007: 269) Andraspråk kan dock användas som övergripande begrepp för att beteckna alla språk som lärs efter förstaspråk (Norrby & Håkansson 2007: 227).

I Finland är svenska det andra inhemska språket vid sidan av finska och det talas av 5,5 % av Finlands befolkning och huvudsakligen i kustområdena (Svenska Finlands folkting). Utgående från detta faktum och diskussion om begreppen ovan skulle det vara möjligt att använda begreppet andraspråk om svenska. I denna avhandling definierar jag dock svenska som ett främmandespråk. Materialet samlades nämligen in i områden, d.v.s. i Mellersta Finland och i Norra Österbotten, där finskan är det dominerande

språket<sup>2</sup> (Statistikcentralen 2013). Med stöd av definitionerna i texten ovan kan det anses att svenska är i detta fall ett främmandespråk som lärs genom undervisning i stället för i naturliga kontexter.

Med begreppet *främmandespråksinläring* (även *formell inläring*, eng. foreign language learning) syftas på inläring av främmandespråk genom undervisningen i skolan (Hammarberg 2004: 26). Dahl (2007: 270) beskriver främmandespråksinläring enligt följande punkter:

- ”språket lärs genom att lära in grammatikregler och glosor
- språket lärs under ledning av en lärare
- språket lärs med stöd av läroböcker
- inläringen är skriftspråksbaserad
- inläringen är del av en formell utbildning”.

Till skillnad från främmandespråksinläring sker *andraspråksinläring* (även *informell inläring*, eng. second language acquisition) talspråksbaserat genom användningen av språket i vardagslivet. Härutöver finns det varken lärare eller läroböcker som skulle stödja inläring. (Dahl 2007: 270–271) Dessa två inläringssätt förverkligas dock inte alltid helt separata från varandra utan det är möjligt att inlärare deltar i främmandespråkundervisning och använder språket i sitt vardagsliv eller reser till området/ landet där han eller hon kan använda språket (Dahl: 2007: 270). Som begreppet andraspråk kan termen andraspråksinläring även användas som övergripande begrepp för båda termerna (Hammarberg 2004: 26).

Inläringen av både främmande- och andraspråk skiljer sig på flera faktorer från *förstaspråksutveckling*. Först kan andra-/ främmandespråksinlärare redan ett språk (sitt/ sina förstaspråk) och de är mer mogna och har mer kunskaper om världen till skillnad från barn som lär sig sitt/ sina förstaspråk. (Sigurd & Håkansson 2007: 150, Saville-Troike 2006: 16–19) Härutöver medför dessa kunskaper i förstaspråk positivt eller negativt transfer till det andra språket. I motsats till förstaspråksinläring finns det i andra-/ främmandespråksinläring faktorer som antingen kan främja eller förhindra

<sup>2</sup> År 2012 var antal finskspråkiga 268066 och antal svenskspråkiga 455 i Mellersta Finland. Vidare år 2012 var antal finskspråkiga 392186 och antal svenskspråkiga 696 i Norra Österbotten. (Statistikcentralen 2013)

inlärningsprocessen, som återkoppling, motivation, anlag och handledning. Slutligen är det inte vanligt att främmande-/ andraspråksinlärare når upp en infödd kompetens i språket utan det kan förekomma avstannande under inlärningsprocessen. (Sigurd & Håkansson 2007: 150, Saville-Troike 2006: 19–21)

Som det framkom i texten tidigare uppfattas svenska i denna avhandling som ett främmandespråk. Härutöver granskas svenskan i skolkontext, d.v.s. på gymnasialstadiet, och därför används begreppet främmandespråksinläring i stället för andraspråksinläring.

### 3 UNDERVISNINGSFORMER

I det följande kommer en diskussion om olika undervisningsformer, d.v.s. hur undervisning kan i allmänhet genomföras i klassrummet. I avhandlingen delas grovt olika undervisningsformer till två huvudkategorier, d.v.s. till *traditionell undervisning* och *elevcentrerad undervisning* som granskas i avsnitt 3.1 och 3.2. Därefter diskuteras begreppen *inlärningsmål* och *målstruktur* samt ges översikt över de tre målstrukturerna, *individuellt arbete*, *tävlingsinriktad undervisning* och *samarbetsinläring*. Kapitlet avslutas med granskning av läroplansgrundernas mål för läroämnet svenska och presentation av två tidigare studier om elevernas åsikter om svenskundervisning.

#### 3.1 Traditionell undervisning

Som det konstaterades i inledning har skolundervisningen med tiden fått ganska lärar- och individcentrerad stämpel (se kapitel 1). Det kan anses tyda på *traditionell undervisning*. Enligt traditionell undervisning är lärarens roll att stå framför klassen och att föreläsa medan elevens roll är att lyssna på, att tillägna sig fakta samt svara på frågor (Sahlberg 2002: 267–268). Härutöver har lärare intellektuell auktoritet, d.v.s. han eller hon tillsammans med läroboken är de huvudsakliga informationskällorna under lektioner. Denna auktoritet förstärks av en stor mängd muntlig information. Läraren har även social auktoritet, m.a.o. kan läraren kontrollera elevers beteende, ömsesidiga växelverkan och kommunikation. (Sahlberg 2002: 268) Vidare enligt Boström (2004: 22) är de typiska dragen för traditionell undervisning:

- Lärarcentrerad undervisning. Läraren leder och kontrollerar arbetet.
- Lärandet utgår från lärobokens och lärarens struktur.
- Det visuella och auditiva sinnet stimuleras under lärandet. Metoderna matchas mest till dessa sinnen.
- Kollektiva instruktioner.
- Disciplin och ansvar är primärt lärarcentrerat.
- Läraren undervisar, ger instruktioner och tar viktiga beslut om t.ex. tid för olika sekvenser. Eleverna tar sig igenom momentet på samma sätt hela tiden.

- Om en uppgift måste korrigeras är det vanligtvis läraren som pekar ut felen. Läraren eller läroboken ger rätt och fel svar på övningar.
- Innehållet är viktigast.
- Kontrollen av kunskapen ligger i övningarnas svar och den avslutande skrivningen.
- Läroboken och lärarens kunskap är informationskällor.
- Eleverna arbetar i samma takt i samma rum.
- Ingen större medvetenhet om andra individuella stildrag.
- Eleverna kan få allmänna kunskaper om studiestrategier.

Enligt Boström (2004: 20) betraktas traditionell undervisning vanligen som lämplig metod att behandla svårare frågor eller att undervisa grunderna i läroämnet. Det förutsätts vanligen att elever arbetar i samma rum och i samma takt på lektioner. Härutöver väljer läraren uppgifter som görs och som uppgifter föredras skriftliga övningar eller muntliga diskussioner som anknyter till läroboken. I allmänhet används inte fysiska aktiviteter som olika spel eller pussel. (Boström 2004: 21)

I denna avhandling syftas även med begreppen *lärarcentrerad undervisning* och *(traditionell) förmedlingspedagogik* till traditionell undervisning. Vad avses med *traditionellt grupparbete* diskuteras närmare i avsnitt 4.2.1.

### **3.2 Elevcentrerad undervisning**

*Elevcentrerad undervisning* (även lärstilsanpassad undervisning) har sin grund i *konstruktivism* (Puolimatka 2002: 14). I enlighet med den konstruktivistiska inlärningssynen riktas fokuset mot eleven som är aktiv och själv processar och konstruerar information i stället för att passivt mottaga information från t.ex. lärare. Härutöver är lärarens roll i undervisning att organisera inlärningserfarenheter i stället för att direkt överföra information till elever (Kaartinen 1996: 5, Puolimatka 2002: 375). Med anledning av detta kan elevcentrerad undervisning anses ha ett motsatt synsätt jämfört med traditionell undervisning. Enligt Boström (2004: 22) kan metodiken definieras med hjälp av följande typiska drag:



- Eleven leder och kontrollerar sitt eget arbete.
- Lärandet utgår från metoder som matchar elevernas perceptuella preferenser och innehållet i läroboken.
- Fyra sinnen kan stimuleras under lärandet: det visuella, auditiva, taktila och kinestetiska sinnet.
- Individuella instruktioner.
- Disciplin och ansvar är primärt elevcentrerat.
- Läraren är handledare och eleverna tar viktiga beslut om lärandet.
- Eleverna tar sig igenom momentet med utnyttjande av minst två olika lärstilsanpassade metoder. Först lärs innehållet in via elevens bästa sinne.
- Om en uppgift måste korrigeras kan eleven se det i materialet och få direkt feedback. Allt material är självkorrigerande. Det innebär att eleverna kan kontrollera svaren när de vill och i sin egen takt.
- Vägarna att nå innehållet är lika viktiga som innehållet självt.
- Kunskapen kontrolleras genom att eleverna använder den på olika sätt, vilket de själva väljer, samt den avslutande skrivningen.
- Det finns flera olika typer av informationskällor (ex. spel, kassettband, dataprogram, pussel, filmer).
- Eleverna arbetar utifrån sin egen takt i olika rum.
- Andra viktiga stildrag, t.ex. behov av struktur och rutin eller sociala faktorer kan medvetet matchas på individnivå.
- Eleverna kan få kunskaper om individuella studiestrategier.

Vad gäller inläringssyn i grunderna för gymnasiets läroplan (GLGY 2003) verkar den stödja sig på elevcentrerad undervisning och därmed även konstruktivism. Den elevcentrerade synpunkten framgår i definition av studiemiljön och olika studiesätt:

”Av en syn på lärande som betonar den studerandes aktiva kunskapsbygge följer att gymnasiet måste skapa sådana inlärningsmiljöer, där de studerande kan ställa upp egna mål och lära sig att arbeta självständigt och tillsammans i olika grupper och nätverk. De skall ges möjlighet att pröva på och hitta arbetssätt som passar deras egen inlärningsstil. De skall handledas så att de blir medvetna om, kan bedöma och vid behov justera sina arbetssätt. De studerandes förmåga att arbeta självständigt varierar och de behöver läraren

som handledare på olika sätt. Eftersom de studerande är olika som individer skall också undervisnings- och studieformerna vara mångsidiga [---].” (GLGY 2003: 15, mina understrykningar)

Som framkommer av citatet ovan läggs i undervisning vikt vid att elever är individer som har individuella behov. Härutöver kan de bekanta sig med olika arbetssätt och lära sig att reflektera över sin inläring. Elever behöver ändå handledning från lärare på lektioner.

Utgående från presentationen av dessa två undervisningsformer anses grupparbete i denna avhandling grunda sig mer på elevcentrerad syn på undervisning än den traditionella synen för det betonas enligt min mening i grupparbete bl.a. elevernas egen aktivitet och ansvar för arbetets genomförande. Såsom visades i citatet gäller elevcentrerad undervisning förutom självständigt arbete även samarbete i grupper. Det kan dock inte göras en tydlig fördelning mellan dessa undervisningsformer i detta fall för läraren har dock en viktig roll t.ex. vad gäller planering och anordnande av grupparbetet samt kontroll av arbetets flyt. Med andra ord kan grupparbete anses ha även drag från traditionell undervisning (jfr avsnitt 3.1, se även kapitel 4).

### **3.3 Inlärningsmål och målstruktur**

För att definiera begreppet *målstruktur* behövs det först att redogöra för vad avses med *inlärningsmål*. Johnson och Johnson (1999: 3) avser kärnfullt med begreppet *inlärningsmål* (eng. Learning Goal) “[...] a desired future state of demonstrating competence or mastery in the subject area being studied.” Ett inlärningsmål kan härigenom vara exempelvis att kunna stava en ordlista eller lösa framgångsrikt ett matematiskt problem. Det finns tre faktorer som elever måste iaktta för att lyckas nå inlärningsmålet, d.v.s. det själva målet, de uppgifter som måste göras för att uppnå målet och de processer varigenom han eller hon måste samsas med andra under arbetets gång. (Johnson & Johnson 1975: 5–6) Vad gäller inläring är det först och främst elevens engagemang att uppnå inlärningsmålet som påverkar. Inlärningsmål fungerar som handledande och motiverande faktorer. (Johnson & Johnson 1975: 6)

En *målstruktur* (eng. Goal Structure) är ett övergripande struktur som definierar hurdan växelverkan elever har med varandra och med lärare när de arbetar för att nå sitt inlärningsmål. I klassrummet kan lärare ordna tre olika målstrukturer som är *individuellt arbete*, *tävlingsinriktad undervisning* och *samarbetsinläring* (d.v.s. *grupparbete* i enlighet med definition av begreppen i avhandlingen). (Johnson & Johnson 1975: 7) Varje av dessa målstrukturer avviker från varandra vad gäller hur elever upplever andra i klassen (Johnson & Johnson 1999: 3). I de tre följande avsnitten presenteras kortfattat alla tre målstrukturer för att få jämförelsegrunder för diskussion om grupparbete (se kapitel 4).

### 3.3.1 Individuellt arbete

Med begreppet *individuellt arbete* (eng. Individualistic Learning) menas att elever ställer upp sina egna individuella inlärningsmål, har egna studiematerial och arbetar självständigt i sin egen takt. Elevers fokus riktas mot den egna verksamheten och framgången utan att behöva ta hänsyn till hur de andra eleverna lyckas. (Johnson & Johnson 1999: 7–8, Sahlberg & Leppilampi 1994: 61) Eleverna är ansvariga bara för dem själva och i stället för att be om hjälp av klasskamrater vänder eleverna sig till läraren. (Johnson & Johnson 1999: 8, 152, 154)

För att individuellt arbete skulle vara ett lämpligt val i en inläringssituation borde uppgifterna vara enkla, enhetliga, väl instruerade och inlärningsmålen betydelsefulla. Därigenom kan eleverna klara av uppgifterna på egen hand och behöver inte stöda sig för mycket på läraren. De möjliga uppgifterna skulle vara exempelvis att lära sig några detaljer eller tillägna sig kunskaper i något specifikt tema. (Johnson & Johnson 1999: 153)

Johnson och Johnson (1999: 11) anser att alla tre målstrukturer har sin plats i undervisningen. Enligt dem skulle 20 procent av tiden vara en lämplig period att användas för individuellt arbete. Detta hänger samman med Sahlberg och Leppilampis (1994: 61) syn om att individualistisk inläring stundom behövs i undervisning för att elever tillägnar sig vissa kunskaper. Enligt Johnson och Johnson (1999: 160) behöver elever m.a.o. kunna arbeta självständigt utan att bli störd av andra i klassen. Härutöver

måste elever vara kapabla att ta sig an sin inläring och att bli färdig med sin uppgift. Vidare behöver elever färdigheter att självvärdera sin verksamhet.

### 3.3.2 Tävlingsinriktad undervisning

Vid *tävlingsinriktad undervisning* (eng. Competitive Learning) upplever elever varandra som motståndare för endast en eller några elever i klassen kan lyckas med att nå sina mål vilket resulterar att resten av eleverna i gruppen måste misslyckas (Johnson och Johnson 1999: 6, 7, 128). Jämfört med individuellt arbete finns det i detta fall ett beroendeförhållande mellan elever men i negativ bemärkelse. Elever vill inte hjälpa och stödja varandra utan arbetar ensam. (Johnson och Johnson 1999: 7, 128, 129) Sahlberg och Leppilampi (1994: 60) konstaterar vidare att elever även kan hoppas på att de själva kommer att ha bättre framgång än de andra i klassen. Elever kan tävla bland annat om vitsord, akademisk status, effektivitet, föräldrarnas respekt och tillträdet till fortsatta studier (Sahlberg och Leppilampi 1994: 60). Sahlberg och Leppilampi (1994: 60) framhäver vidare att elever kan uppleva undervisningen som konkurrerande även om det inte är det i realiteten.

Beaktansvärt är dock att tävlingen inte alltid är av ondo utan det kan i lämpliga situationer bringa nöje och uppiggning till klassrummet samt några elever kan anse tävlingsinriktad undervisning som motiverande (Johnson & Johnson 1999: 111, Sahlberg & Leppilampi 1994: 60). Det är viktigt att kunna tävla för nöjes skull utan att det blir för allvarligt och därmed medtar även ogynnsamma konsekvenser (Johnson & Johnson 1999: 148). Enligt Johnson och Johnson (1999: 143-148) måste det tas i beaktande åtta faktorer för att den tävlingsinriktade undervisningen skulle vara konstruktivt:

- En negativ korrelation mellan elevers mål (eng. Negative Goal Interdependence)
- En samarbetande kontext (Cooperative Context)
- En intern tävling inom gruppen (Intergroup Competition)
- Lämpliga uppgifter (Appropriate Tasks)
- Homogena grupper (Homogeneous Grouping)
- En oppositionell interaktion och en social jämförelse (Oppositional Interaction with Social Comparison)

- En låg viktighet att vinna och förlora (Low importance of Winning and Losing)
- Konkurrensmässiga förmågor (Competitive Skills)  
(egen översättning)

Johnson och Johnson (1999: 11) konstaterar att tävlingsinriktad undervisning kan användas från 10 till 20 procent av lektionstiden, vilket motsvarar den minsta andelen av de tre målstrukturerna.

### 3.3.3 Samarbetsinläring

Sahlberg och Leppilampi (1994: 61, 71) avser sammanfattningsvis med begreppet *samarbetsinläring* (eng. Cooperative Learning eller Collaborative Learning) ett smågruppsarbete där medlemmarna klarar sig i den gemensamma uppgiften genom kollektiva ansträngningar. Syftet är att gruppmedlemmarna både individuellt och som grupp strävar efter att göra sitt bästa. Samarbetsinläring är ingen speciell undervisningsmetod utan rättare sagt en inlärningsfilosofi. Enligt samarbetsinläringens synpunkt är människor aktiva och behöver samarbete och sociala växelverkningar. (Vähämäki-Sundman 1998: 1) I tidigare forskning förekommer det även begreppet *kooperativt lärande* men det finns inte några betydelsenyanser mellan termerna. I denna avhandling kommer jag använda för tydlighets skull enbart begreppet samarbetsinläring eller dess förkortning SI.

SI är ett mycket studerat tema vilket gör det enligt Johnson och Johnson (1999: 184) en av de mest erkända didaktiska ideologierna (se t.ex. Deutsch 1949, Slavin m.fl. 1985, Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 1975, Sahlberg & Leppilampi 1994). Enligt Sahlberg och Sharan (2002: 10–11) har forskningen om samarbetsinläring sitt ursprung i slutet av 1800-talet men i Finland uppstod intresset för fenomenet först under 1990-talet. Under årens lopp har det utvecklats olika skolor om SI som Aronsons pusselmetod (eng. The Jigsaw Technique), Cohens CI (eng. Complex Instruction), Kagans (1992) strukturellt betraktelsesätt till samarbetsinläring (eng. The Structural Approach to Cooperative Learning), Johnson och Johnsons konceptuella modell *Inläring tillsammans* (eng. Learning Together), Sharan och Sharans gruppforskning (eng. Group Investigation) och Slavins STAD (eng. Student Teams Achievement Divisions).

(Saloviita 2006: 73–128, Røj-Lindberg 1998: 3, 4). En gemensam tanke för dessa riktningar är att elever kan genom samarbetsinläring bli bättre och lyckligare individer (Sahlberg & Leppilampi 1994: 35). I denna avhandling koncentreras enbart i Johnson och Johnsons modell, *Inläring tillsammans* som baserar sig på Deutsch teori om socialt ömsesidigt beroende, på grund av dess omfattande belysning om SI (Saloviita 2006: 125, se även Deutsch 1949). Modellen granskas närmare i kapitel 4.

Sahlberg och Leppilampi (1994: 25) förklarar att meningen med att samarbeta inte är att påskynda arbete utan att förstärka inläringen. Härutöver kan vid interaktion uppstå kunskapsmässiga konflikter som bidrar till att elever når ny information och kunskap. Enligt tidigare forskning om samarbetsinläring jämfört med den traditionella förmedlingspedagogiken (se avsnitt 3.1) verkar SI ha varit framgångsrikare (Røj-Lindberg 1998: 4). Rättare sagt har jämförelser med individuellt arbete och tävlingsinriktad undervisning visat att med hjälp av SI nås positivare resultat vad gäller prestation, produktivitet, engagemanget i grupp, den psykologiska hälsan och sociala kompetenser (Johnson m.fl. 1991: 1: 6, Røj-Lindberg 1998: 4). I de studier som har visat motsatta resultat har det funnits enligt Røj-Lindberg (1998: 4) brister i genomförandet av SI.

Det är naturligt att alla elever i ett klassrum inte finner sig på samma kompetens- och kunskapsnivå. Tidigare forskning har ändå visat att samarbetsinläring inte hindrar några av dem att lära sig (se t.ex. Saloviita 2006: 137–138). Enligt resultaten lider de s.k. bättre elever inte av SI utan de kan dra nytta av det och nå goda resultat utan att deras kunskapsnivå sjunker. Vad gäller de s.k. svaga elever lär de sig bättre genom att samarbeta än genom traditionella grupper. (Johnson & Johnson 1985: 105, 112; Slavin 1995, refererad i Saloviita 2006: 137)

Utan avseende på samarbetsinläringens fördelar betonar Sahlberg och Leppilampi (1994: 60) att det inte är meningen att all undervisning är samarbetande utan det är viktigt att använda varierande undervisningsmetoder. Endast härigenom kan elever tillägna sig olika metoder att lära sig och därmed bli skickliga elever. Kujansivu (2002: 214) delar Sahlbergs och Leppilampis syn och poängterar vidare att om alla tre målstrukturer används lämpligt i undervisning maximeras antalet elever som drar nytta

av undervisningen. Enligt Johnson och Johnson (1975: 67) borde samarbetsinläring ändå användas mest i undervisning, d.v.s. 70 procent av tiden. Deras synsätt grundar sig uttryckligen på de tidigare studierna om samarbetsinläring jämfört med individuell och konkurrerande undervisning (Johnson m.fl. 1991: 1: 6).

I denna uppsats granskas grupparbete huvudsakligen från samarbetsinläringens synpunkt p.g.a. dess omfattande redogörelse om principerna för grupparbete (se kapitel 4).

### **3.4 Undervisningen i läroämnet svenska**

I detta avsnitt granskas inledningsvis först hurdana mål grunderna för läroplanen i gymnasieutbildning (GLGY 2003) har för läroämnet svenska. Vidare analyseras hurdana resultat två tidigare studier har visats om elevers åsikter om svenskundervisning.

Läroämnet svenska är ett färdighets-, kunskaps- och kulturämne. Det är möjligt att studera språket antingen enligt lång lärokurs eller enligt medellång lärokurs. Den långa lärokursen börjar i årskurserna 1-6 och inkluderar sex obligatoriska och två valfria fördjupade kurser. Den medellånga lärokursen börjar i årskurserna 7-9 och inkluderar fem obligatoriska och två fördjupade kurser. (GLGY 2003: 94–98) I de allmänna ramarna för både den medellånga och den långa lärokursen betonas den interkulturella kommunikationens viktighet, d.v.s. ”Den [undervisningen i svenska] skall ge dem kunskaper och färdigheter i det svenska språket och dess användning samt erbjuda dem möjligheter att utveckla sina insikter i, förståelse för och uppskattning av de nordiska samhällena och deras kulturer.” (GLGY 2003: 94) Vidare bör elever uppfatta att det behövs ihärdigt och månsidigt arbete för att nå verklig kommunikationsförmåga (GLGY 2003: 94).

Vid sidan av de nämnda ämnesspecifika faktorerna betonas i läroplansgrunderna för läroämnet svenska även gymnasisters självreflektion och inlärningsstrategier. Det påpekas nämligen bl.a. att gymnasister skall kunna bedöma sin språkfärdighet och sina

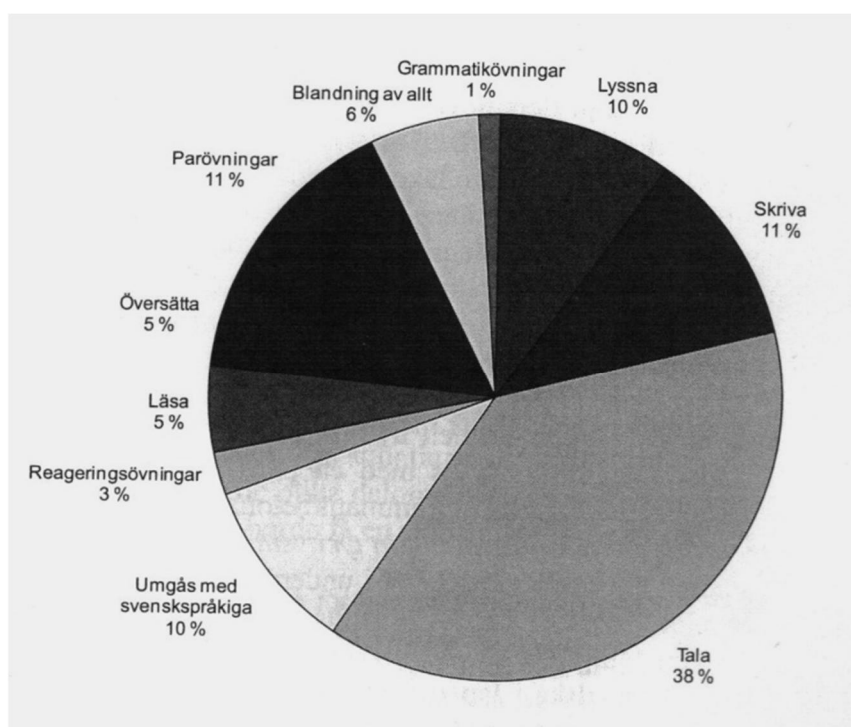
starka sidor som språkbrukare och språkstudierande samt veta hur de kan utveckla sig och sin språkfärdighet genom lämpliga strategier (GLGY 2003: 94, 95).

Vidare anges i läroplansgrunderna mer konkret att gymnasister borde kunna öva sig i att lyssna, läsa, tala och skriva åtminstone i någon mån i varje kurs. Härutöver har strukturerna, ordförrådet och kännedom om särdragen som skiljer svenska från finska centrala roll i varje kurs (GLGY 2003: 95).

Green-Vänttinen m.fl. (2010) redogjorde för hurdana drag som finns som grund för god svenskundervisning på gymnasienivå i Finland. Undersökningen var en del av forskningsprojektet *Svenska i toppen* där man utgick ifrån lärares, gymnasisters respektive rektorers uppfattningar om svenskundervisning. De sju finska gymnasier som deltog i undersökningen valdes enligt goda resultat i svenska i studentskrivningarna, olika typer av gymnasier och regional fördelning. Materialet insamlades genom intervjuer med 16 svensklärare, sju rektorer och gruppintervjuer med sammanlagt 84 frivilliga gymnasister. (Green-Vänttinen m.fl. 2010: 9, 12,13)

Vad gäller gymnasisters inställning till grupparbete under svensklektioner, visade Green-Vänttinens m.fl.(2010) studie att 38 % ansåg att det bästa sättet att lära sig svenska var *att tala svenska* (se Figur 1). Informanterna tyckte därför att den muntliga kompetensen borde betonas mer under lektioner. Enligt resultaten borde muntliga språkkunskaper övas speciellt genom *parövningar* (11 % av informanterna). Vidare föreslog informanterna att *fri diskussion* skulle användas mer under lektioner. Det framgår inte helt tydligt av resultaten hur gymnasisterna ställde sig specifikt till grupparbeten men samarbetet med andra elever upplevdes ändå som nyttigt och lärorikt (se Green-Vänttinen m.fl. 2010: 60–62, 80). Resultaten visade också att eleverna ansåg att *grammatikövningar* var det sämsta sättet att lära sig svenska (jfr 1 % i figur 1 nedan).





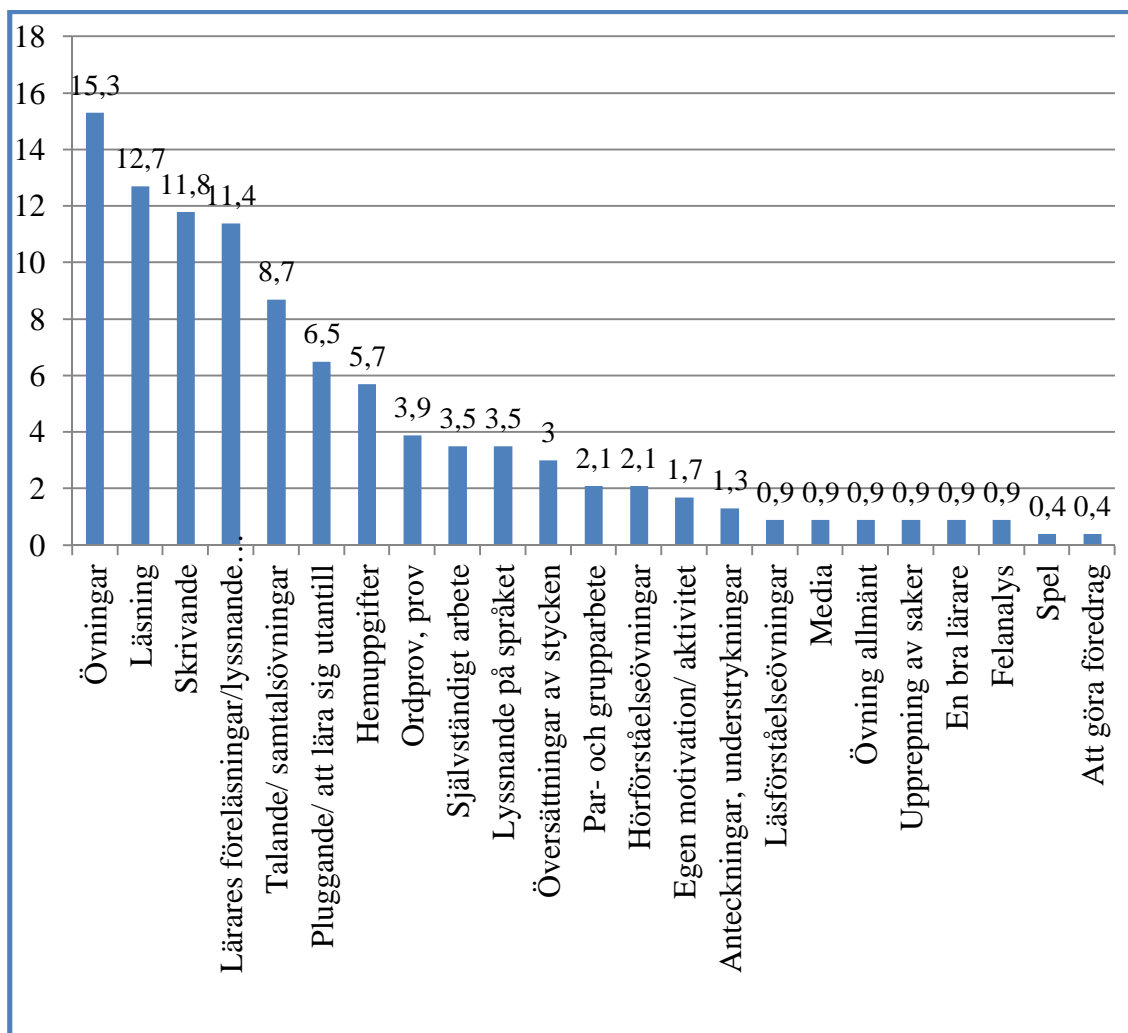
Figur 1 Bästa sättet att lära sig svenska enligt gruppintervjuerna med de frivilliga informanterna (N= 84). I genomsnitt bestod gruppsamtalen av sex informanter och i samtalsituationerna användes ett strukturerat frågeformulär men informanterna hade även möjlighet att ta fram egna diskussionsämnen. (Efter Green-Vänttinen m.fl. 2010: 14, 62)

Härutöver redogjordes i Holopainen (2013) för studenters uppfattningar om olika inlärningssätt<sup>3</sup> att lära sig svenska respektive engelska. Informanternas svar baserade sig på deras erfarenheter i grundskolan och i gymnasiet. Som material användes en del data från projektet *Från novis till expert* (se mer i Kalaja m.fl. 2011). Materialet insamlades genom enkät och bestod av sammanlagt 201 första årets universitetsstudenter som hade svenska eller engelska antingen som huvud- eller biämne. (Holopainen 2013: 33–35)

Enligt resultaten av de bästa sätten i svenska nämndes i svaren sammanlagt 23 olika sätt. Som visas i Figur 2 verkade enligt resultaten de tre bästa sätten i svenska vara *övningar*<sup>4</sup> (15,3 %), *läsning* (12,7 %) och *skrivande* (11,8 %). Vad gäller *par- och grupparbete* var sättet inte särskilt populärt bland informanterna för den fick 2,1 % av totalt antal omnämmanden (Holopainen 2013: 41).

<sup>3</sup> Holopainen (2013) använder begreppet *metod* men jag valde att använda begreppen *(inlärnings)sätt* eller *arbetsform* som jag vidare anser som synonymer.

<sup>4</sup> Med *övningar* menas här olika slags övningar inkluderande grammatikövningar (Holopainen 2013: 43).

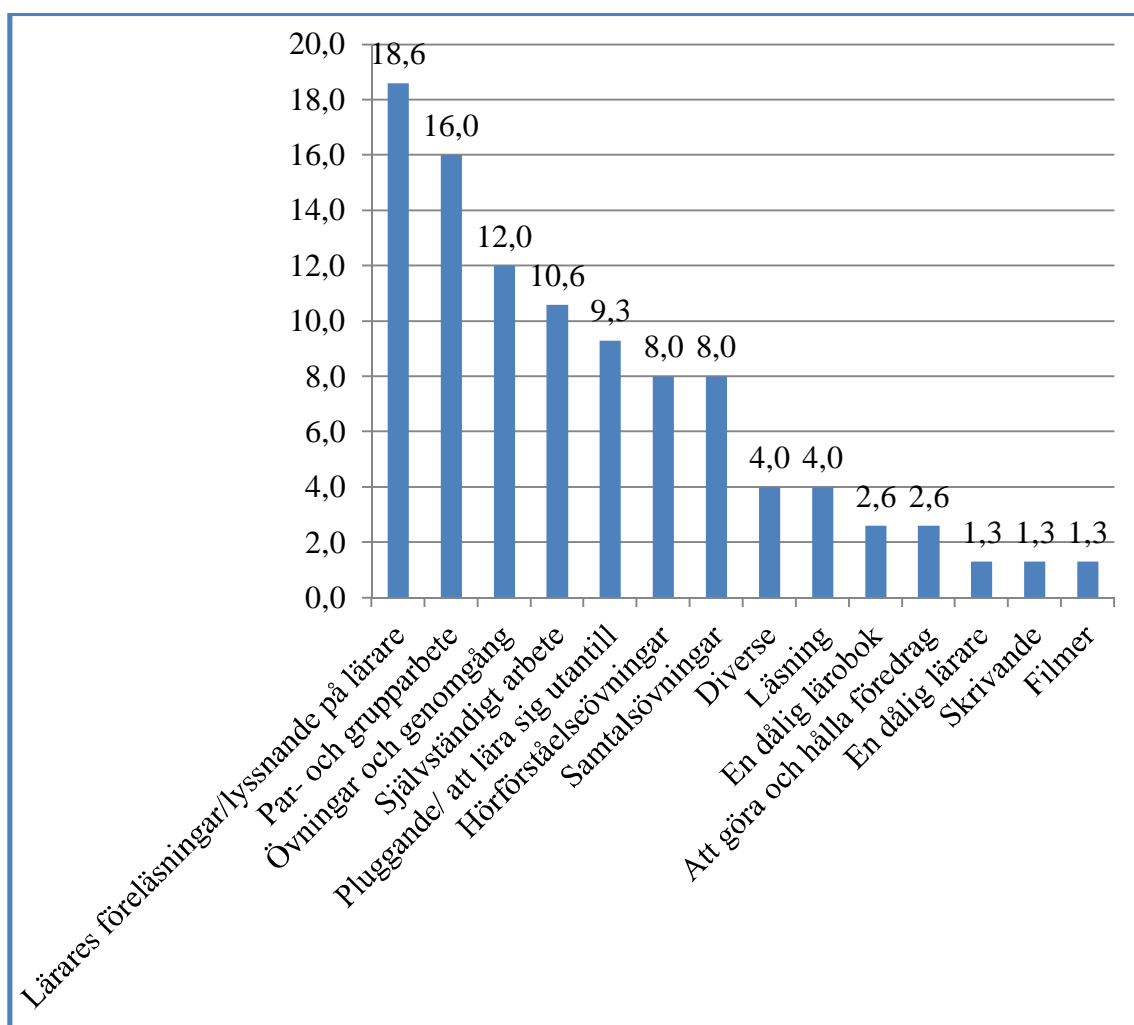


Figur 2 De bästa sätten att lära sig svenska enligt informanterna. Totalt antal omnämmanden bland dessa 23 sätt var 228. I figuren anges procentuell andel av totalt antal omnämmanden. Frågetypen var öppen och informanterna kunde ange en eller flera sätt. (Efter Holopainen 2013: 41–42)

I jämförelse med Green-Vänttinens m.fl. (2010) undersökning förekom det i Holopainens studie (2013) betydligt flera sätt. Det kan vara en orsak till att resultaten i undersökningarna var delvis olika. En central skiljaktighet gäller de mest omtyckta sätten. I Holopainen (2013) var *övningar* det mest omtyckta sättet. Det kan bero på att informanterna i hennes studie var språkstudenter på institutionen för språk av vilken anledning det kan antas att de var intresserade av språken och hade ett analytiskt sätt att se på språkens uppbyggnad. I Green-Vänttinen m.fl. 2010 förekom det inte direkt motsvarighet till denna metod utan det nämndes sättet *grammatikövningar* som var den minst populära. Vidare var *munliga övningar* och *samtalsövningar* de bästa sätten i

Green-Vänttinen m.fl. (2010) studie men i Holopainens studie (2013) kom den på femte plats. Vad gäller däremot *par- och grupparbete* verkades det inte uppskattas i Holopainens studie (2013) till samma grad som *parövningar* i Green-Vänttinen m.fl. (2010) (jfr 11 % i figur 1). Från resultaten i Holopainen (2013: 55) framkom det dock inte tydligt varför informanterna ansåg *par- och grupparbeten* som lärorika.

I Figur 3 belyses de sämsta sätten att lära sig svenska enligt resultaten i Holopainen (2013). Det nämndes sammanlagt 14 olika sätt. Även om *lärares föreläsningar/lyssnande på lärare* var nämnda bland de bästa sätten att lära sig var den enligt resultaten det minst tyckta sättet (jfr 11,4 % i figur 2). Därefter förekom *par- och grupparbete* (16,0 %) samt *övningar och genomgång* (12,0 %).



Figur 3 De sämsta sätten att lära sig svenska enligt informanterna. Totalt antal omnämmanden bland dessa 14 sätt var 75. I figuren anges procentuell andel av totalt

antal omnämmanden Frågetypen var öppen och informanterna kunde ange en eller flera sätt. (Efter Holopainen 2013: 41–42)

Enligt resultaten motiverades par- och grupparbete som minst lärorika sätt genom följande fem faktorer: a) en olämplig inlärningsätt för sig, b) man lär sig inte från andras verk, c) en dålig gruppsammansättning, d.v.s. både motiverade och omotiverade elever i gruppen, d) väsen i klassrummet och e) grupparbeten är för stora. (Holopainen 2013: 65–66)

Såsom det framkom i detta avsnitt borde undervisningen i läroämnet svenska enligt läroplansgrunderna vara mångsidig och olika språkets delområden borde iakttas i varje kurs vilket jag håller med. Med stöd av antalet arbetsätt som förekom i Green-Vänttinen m.fl. (2010) och Holopainen (2013) kan studierna även tolkas stödja läroplansgrundernas syn. Vad gäller olika arbetsätt och – former övergår jag härnäst till att behandla närmare grupparbete.

## 4 GRUPPARBETE SOM ARBETSFORM

Som framkom i avsnitt 3.3 kan undervisning ordnas genom tre olika målstrukturer. I detta kapitel redogörs för den tredje målstrukturen, *grupparbete*, som utgör den teoretiska referensramen i avhandlingen. Kapitlet inleds med definition av begrepp *grupp* och *smågrupp*. I avsnitt 4.2 fokuseras på *grupparbete*. Först diskuteras olika definitioner av begreppet. Därefter behandlas förverkligandet av grupparbete, dess användning på det gymnasiala stadiet och slutligen i främmandespråksundervisning.

### 4.1 Grupp och smågrupp

Begreppet *grupp* kan användas i bred betydelse vilket komplicerar definitionen av ordet. Det är till exempel knappast samma sak att tala om en grupp på 200 personer som deltar i samma kurs och en grupp på tre personer som dricker kaffe tillsammans. Det kan påstås att de båda grupperna har olika egenskaper vad gäller t.ex. gruppens identitet och gruppmedlemmarnas ömsesidiga beroende. (Keyton 2006: 4) Det är därför välgrundat att definiera vad termen *grupp* och dess avledning *smågrupp* betyder i denna studie.

#### 4.1.1 Begreppet grupp

Det verkar inte finna en entydig definition av *grupp* utan olika forskare definierar det olika utgående från deras syften. Exempelvis enligt Jauhiainen och Eskola (1994: 41) finns det fyra kategorier av grupper: 1. *samfund*, 2. *målinriktad grupp*, 3. *tillfällig grupp* och 4. *socialt nätverk*. Faktorer som avskiljer dessa kategorier från varandra är syftet med verksamhet, personers bundenhet, organiseringsgrad och verksamhetsform. Härutöver är förhållanden mellan personer samt mellan grupp och omgivning inte likadana i dessa fyra grupp typer. (Jauhiainen & Eskola 1994: 41–42) I denna avhandling fokuseras på enbart målinriktade grupper för i denna avhandling behandlas grupper som används medvetet i undervisningen.

Som termen redan avslöjar har medlemmarna i en *målinriktad grupp* ett visst, gemensamt mål. Makten i gruppen är hos medlemmarna och gruppen grundas och läggs ner vid behov (Jauhiainen & Eskola 1994: 49, 52). Det finns två anledningar varför

gruppen existerar, d.v.s. en psykologisk och en social. Den psykologiska anledningen syftar till individens personliga målsättning medan den sociala avses gruppens gemensamma målsättning. Båda anledningarna måste tas i beaktande för att gruppen fungerar bra. (Jauhiainen & Eskola 1994: 52) Jauhiainen och Eskola (1994: 53) påpekar vidare att det gemensamma målet endast håller medlemmarna tillsammans. Jag anser dock att grupper som används i undervisning fyller inte fullständigt denna definition. Jag håller med att det måste finnas ett gemensamt mål i gruppen men det finns även andra faktorer som binder medlemmarna ihop såsom ansvar för varandra och ett positivt ömsesidigt beroende. Härutöver är det vanligt att gruppen inte har en fullständig makt utan läraren även påverkar grundandet och nedläggningen av grupper i en undervisningssituation.

Ett annat sätt att definiera en grupp består enligt Keyton (2006) av fem punkter som är *gruppens storlek*, *gruppmedlemmarnas ömsesidiga beroendeförhållande*, *gruppidentitet*, *gruppens mål* och *gruppens struktur*. Dessa kännetecken förorsakar att varje grupp är unik. (Keyton 2006: 5, 12) Enligt Keyton (2006: 5) är gruppens minimistorlek tre medlemmar för två personer bildar inte en grupp utan det snarare är fråga om en *tvåsidig interaktion* (eng. Dyadic Interaction). Keyton motiverar (2006: 5) att det behövs minst tre gruppmedlemmar för att medlemmar kan bilda allianser som ger krafter till gruppen. Dessa allianser kan dock leda till ett ojämnt maktförhållande inom gruppen. Enligt Keyton (2006: 4–7) kan gruppens maximistorlek däremot inte avgränsas så tydligt utan de övriga fyra ovannämnda punkter påverkar. Det är dock beaktansvärt att samtidig då storleken på gruppen ökar blir interaktionen mellan gruppmedlemmarna mer problematisk och på motsvarande sätt ju mindre grupp desto mer ansvar har gruppmedlemmarna. (Keyton 2006: 4–7) Sjödin (1991: 11) instämmer med Keyton och anser vidare att det inte finns en allmängiltig gruppstorlek för alla undervisningssammanhang.

Det andra kännetecknet är *gruppmedlemmarnas ömsesidiga beroendeförhållande*, d.v.s. varje medlems aktivitet påverkar gruppens och medlemmarnas resultat (Brewer 1995, refererad i Keyton 2006: 7). I detta inkluderas även interaktion mellan gruppmedlemmarna, d.v.s. hur de kommunicerar (eller inte) med varandra. För att

gruppen kan avsluta sin uppgift behövs förtroende och samarbetande mellan medlemmarna. (Keyton 2006: 7, 9)

Det tredje kännetecknet, *gruppidentitet*, har en viktig roll i att bygga upp fokus, motivation och ömsesidigt beroende i gruppen (Keyton 2006: 9–10). Det förutsätts att “[...] individuals identify themselves with other group members and the group goal. Group identity is fully achieved when members behave as a group, believe they belong to a group, and come to like the group- both its members and its tasks” (Henry, Arrow, & Carini 1999, refererad i Keyton 2006: 9). Detta betyder även att gruppmedlemmarna har gemensamma normer och värden. Beaktansvärt är dock att endast några gemensamma anknytningar mellan individerna automatiskt inte betyder att gruppen har en stark gruppidentitet. (Keyton 2006: 10)

Såsom även Jauhiainen och Eskola (1994) iakttog, är det enligt Keyton (2006: 10) betydande att det finns ett gemensamt mål för gruppmedlemmarna. I detta fall avses med det att gruppmedlemmarna kommer överens om *gruppens mål*, d.v.s. de är medvetna om vad de syftar till med arbetet och anser målet viktigt (Keyton 2006: 10). Keyton (2006: 10) poängterar vidare att målet ändå inte behöver vara omtyckt av alla gruppmedlemmarna. Fördelar med ett gemensamt mål är att leda arbetet och förstärka motivationen. Härutöver är ett bra mål att samarbeta, m.a.o. det inkluderar även gruppmedlemmarnas personliga syften och alla gruppmedlemmarna kan göra framsteg för att uppnå målet i stället för endast en eller några av gruppmedlemmarna. (Keyton 2006: 10)

Till slut har alla grupper någon slags *struktur*, antingen informell eller formell beroende på gruppens grad av formalitet, och den kan variera med tiden (Keyton 2006: 10–11). Enligt Keyton (2006: 10–11) påverkar gruppens regler och normer dess struktur. Det är även möjligt att strukturer blir normer. Gruppmedlemmarna kan exempelvis medvetet eller omedvetet skapa olika *grupproller* enligt vilka medlemmarna antas att bete sig. Härutöver avses de roller som beslutas formellt förbli oföränderligare än de roller som uppstår mer informellt. (Keyton 2006: 10–11)

#### 4.1.2 Begreppet smågrupp

Som konstaterades tidigare granskas grupper i denna studie i undervisningskontext. Enligt Charpentier (1979: 8) utnyttjas då vanligen *smågrupper*. Smågrupper urskiljs på *storgrupper* utgående från graden av den ömsesidiga växelverkan mellan gruppmedlemmar. Det är fråga om smågrupp när det finns en personlig interaktion mellan gruppmedlemmar. (Jauhiainen & Eskola 1994: 109) Enligt Rissanen (1969: 163) är gruppmedlemmar i smågrupper vanligen aktiva deltagare, personligt bundna till arbetet, eniga och de har en stor inre kontroll inom gruppen. I storgrupper har medlemmar däremot större anonymitet och mindre deltagande, de är mer oeniga och de har mer förväntningar på gruppens ledare (Rissanen 1969: 163).

I definitionerna ovan nämndes ingenting om hur många gruppmedlemmar en smågrupp består av. Däremot föredras i samarbetsinlärning vanligen smågrupper från två till fyra personer. Grupper på mer än fyra personer kan vara för stora om elever inte har nödvändiga färdigheter att arbeta i stora grupper. (Johnson och Johnson 1999: 19) I valet av gruppstorlek påverkar givetvis tidbegränsningar, elevers gruppsociala färdigheter, årskursnivå och hurdan material och hurdan utrustning används. (Johnson och Johnson 1999: 19–20) Vanligen är grupperna heterogena, d.v.s. en grupp består av både flickor och pojkar samt elever befinner sig på olika kompetensområden och -nivåer. Grunden för detta är att det skulle i gruppen finnas olika synpunkter, åsikter, intressen, erfarenheter, idéer och arbetssätt som skulle göra inlärningen lärorikare och djupare. Vidare utvecklar gruppmedlemmar sig kognitivt och socialt. (Johnson och Johnson 1999: 21, Johnson m.fl. 1991: 2: 5, Sahlberg & Leppilampi 1994: 68)

Med stöd av Charpentiers (1979) synsätt ligger fokus i denna avhandling på smågrupper. En smågrupp är målinriktad och gruppmedlemmarna har ett eller flera gemensamma mål. Härutöver är det viktigt att det finns ett ömsesidigt beroendeförhållande mellan gruppmedlemmarna, gruppmedlemmarna identifierar sig med varandra och gruppens syfte samt gruppens struktur är fungerande. Oaktat Keytons (2006) syn på gruppens minimistorlek anser jag i enighet med SI att även två personer bildar en smågrupp. Härutöver håller jag med SI om smågruppens maximistorlek men såsom det förekom i diskussion är det inte helt uteslutet att använda även större grupper.



Därför bestämdes i denna undersökning gruppstorleken på grund av insamlingsmässiga faktorer till sju elever (se avsnitt 5.2.1).

## 4.2 Grupparbete i undervisning

Enligt Charpentier (1979: 9, 16) finns det flera sätt och funktioner att använda grupper. I detta avsnitt fokuseras på att redogöra för hur smågrupper kan användas i *grupparbete* som genomförs i undervisning.

### 4.2.1 Begreppet grupparbete

#### *Allmänna definitioner*

Vanligen har smågrupp ett gemensamt mål som syftas på att nå genom *grupparbete* (Charpentier 1979: 9). Det finns enligt Charpentier (1979: 18) emellertid inte en enda tydlig definition av begreppet utan det verkas vara möjligt att förklara termen utgående från vilken synpunkt saken granskas. Exempelvis enligt Charpentier (1979: 19) uppfattas verksamhet som grupparbete om medlemmarna gör det tillsammans och om medlemmarna fäster uppmärksamhet i interaktionen inom gruppen för att den skulle främja gruppen att nå sina mål. Slutresultatet av samarbete är det som gruppen lyckas göra tillsammans för att nå målet (Charpentier 1979: 9, 16).

Grupparbete som genomförs i undervisningssituation kan definieras närmare enligt Koskenniemi (1979: 68):

”Klassens uppgift är delad mellan elevgrupper och gruppmedlemmar deltar i arbetets planering och i beslutandet av arbetsfördelning samt samråder med varandra under arbetet; grupperns prestationer presenteras för andra grupper och man diskuterar om dem; lärares handledning är indirekt.” [egen översättning]

Gemensamt med båda definitionerna kan anses vara en hög grad av samarbete inom gruppen och interaktions roll under arbetets gång. Härutöver betonas i den sistnämnda definitionen elevers roll som planerare och beslutsfattare vid frågor som rör verksamheten. Det anses även betydande att alla kan ha nytta av grupperns prestationer. Båda definitionerna är ändå relativt abstrakta. Därför betraktas grupparbete i denna

avhandling huvudsakligen enligt samarbetsinläring som ger tydligare bild om hurdana faktorer ett fungerande grupparbete består av.

#### *Definition av grupparbete enligt samarbetsinläring*

Såsom presenteras i Tabell 1 grundar enligt Johnson m.fl. (1991: 1: 7–8, 28) samarbetsinläring sig på fem grundprinciper: 1. positivt ömsesidigt beroende, 2. kommunikativ växelverkan, 3. individuellt ansvar och gruppansvar, 4. mellanmännsliga förmågor och gruppociala färdigheter samt 5. gemensam reflektion.

*Tabell 1* Samarbetsinläringens fem grundprinciper (efter Johnson m.fl. 1991: 1: 7–8, 28)

<p><b>1. Positivt ömsesidigt beroende (eng. Positive Interdependence)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Varje gruppmedlems insats behövs för att gruppen når sina gemensamma mål.</li> </ul>
<p><b>2. Kommunikativ växelverkan (Face-to-Face Promotive Interaction)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppmedlemmarna diskuterar, hjälper, stödjer, uppmuntrar och lär varandra i en obehindrad och öppen atmosfär.</li> </ul>
<p><b>3. Individuellt ansvar och gruppansvar (Individual and Group Accountability)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Först måste varje gruppmedlem se till att de arbetar noga och lär sig av inte bara deras egen utan också av varandras delområden.</li> <li>• För det andra tar gruppmedlemmarna hand om att alla i gruppen deltar ordentligt i arbetet och har slutligen förstått och lärt sig det behandlade temat.</li> </ul>
<p><b>4. Mellanmännsliga förmågor och gruppociala färdigheter (Interpersonal And Small Group Skills)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De kooperativa färdigheterna som borde inläras är ledarskap, beslutsfattande, byggande av förtroende, kommunikation och lösningen av ett problem.</li> <li>• Utom dessa färdigheter är gruppens verksamhet bristfälligt.</li> </ul>
<p><b>5. Gemensam reflektion (Group processing)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppen självvärderar sin verksamhet.</li> <li>• Även elevens egna självreflektioner behövs.</li> </ul>

Utan dessa fem principer fungerar grupparbete enligt SI inte ändamålsenligt. Med den första och viktigaste principen, d.v.s. *positivt ömsesidigt beroende* menas att gruppmedlemmarna inom gruppen behöver varandra för att uppnå deras gemensamma

mål. Varje medlems insats är därigenom betydande. Principen inkluderar en idé om "[...] sink or swim together" vilket betyder att alla gruppmedlemmarna antingen lyckas eller misslyckas (Johnson & Johnson 1991: 1: 7). Det är inte möjligt att bara en eller några av gruppmedlemmarna har framgång. (Johnson & Johnson 1991: 1: 7-8, 28)

Samarbetsinläring bygger även på *kommunikativ växelverkan*, d.v.s. medlemmarna diskuterar, hjälper, stödjer, uppmuntrar och lär varandra i en obehindrad och öppen atmosfär. I grupper kan medlemmarna lita på att det alltid finns någon som är redo att hjälpa dem. (Johnson m.fl. 1991: 1: 7, Johnson & Johnson 1999: 82) Johnson m.fl. (1991: 1: 7-8) framhäver vidare att genom att stödja varandra övar sig eleverna kognitiva aktiviteter och gruppdynamik.

Den tredje principen framhäver två typer av ansvar, d.v.s. *individuellt ansvar* och *gruppsansvar*. Individuellt ansvar betyder att varje gruppmedlem måste se till att de arbetar noga och lär sig av inte bara deras egen utan också av varandras delområde. (Johnson m.fl. 1991: 1: 7-8, 28) Med gruppsansvar avses att gruppmedlemmarna tar hand om att alla i gruppen deltar ordentligt i samarbetet och har slutligen förstått och lärt sig det behandlade temat. (Johnson m.fl. 1991: 1: 7-8, 28, Johnson & Johnson 1999: 72) Genom detta ansvar säkras att elever inte bara koncentrerar sig på sina egna ansvarsområden och att det inte finns några fripassagerare i gruppen (Johnson & Johnson 1999: 81).

Förutom kunskapsmässiga mål är utvecklandet av *mellanmänniska förmågor och gruppsociala färdigheter* lika eftersträvansvärt. De kooperativa färdigheterna som borde inläras är ledarskap, beslutsfattande, byggande av förtroende, kommunikation och lösningen av ett problem. (Johnson m.fl. 1991: 7, 28) Det förutsätts att gruppmedlemmarna känner och kan lita på varandra. Härutöver respekterar medlemmarna varandras åsikter. Det är normalt att konflikter kan uppträda under samarbete vilket gör förmågan att lösa problem viktigt. Utan användningen av dessa färdigheter är gruppernas verksamhet bristfälligt. (Johnson m.fl. 1991: 1: 28, Johnson & Johnson 1999: 30)

Med den sista principen, d.v.s. *gemensam reflektion* syftas på gruppens självbedömning av dess verksamhet. Genom att tänka över deras arbetssätt som grupp och hur de nådde tillsammans deras gemensamma mål kan gruppen utveckla sin verksamhet och sina förhållanden samt glädja sig över deras gemensamma framgång. (Johnson m.fl. 1991: 1: 8, 28, Johnson & Johnson 1999: 86) Samtidigt finns det ett behov att elever funderar deras egen verksamhet (Johnson & Johnson 1999: 85). I detta sammanhang är det även meningen att lärare ger feedback både till hela klassen och till varje grupp. Syftet med gemensam reflektion är vidare att stödja inläringen av gruppsociala färdigheter, att lära elever att tänka både på metakognitiv och på kognitiv nivå, ge och ta emot feedback samt att självreflektera. (Johnson m.fl. 1991: 1: 8, 28, Johnson & Johnson 1999: 86, Sahlberg & Leppilampi 1994: 74)

#### *Samarbetsinläring vs. traditionellt grupparbete*

Grupparbete som efterföljer samarbetsinläringens grundprinciper skiljs ofta från *traditionellt grupparbete*, d.v.s. alla grupparbeten inte är samarbetande (Johnson m.fl. 1991: 4: 3). Enligt Seppänen och Suikki (1997: 17–18) liknar dessa arbetssätt utåt sett varandra men skillnaden finns i själva arbetssättet, d.v.s. arbetar man som elev i traditionellt grupparbete *i* en grupp men inte *som* grupp (jfr Charpentier 1979). Johnson m.fl. (1991: 4: 5–6) menar vidare att elever i traditionellt grupparbete varken har positivt ömsesidigt beroende eller ansvar för varandras inläring. Gruppmedlemmarna är enbart intresserade av deras egen prestation och har en låg vilja att hjälpa och stödja varandras inläring (Johnson m.fl. 1991: 4: 5–6). Røj-Lindberg (2001: 6) lyfter vidare fram att medan såväl arbetsprocessens som uppgiftens vikt betonas i SI medan fokus i traditionellt grupparbete riktas enbart till uppgiften. Härutöver förverkligas i traditionellt grupparbete inte samarbetsinläringens fjärde och femte grundprincip, d.v.s. mellanmänniska förmågor och gruppsociala färdigheter samt gemensam reflektion (Johnson m.fl. 1991: 4: 5–6).

I tabell 2 presenteras sammanfattningsvis Røj-Lindbergs (1998: 2) översikt över egenskaper i samarbetande respektive traditionella grupper. Seppänen och Suikki (1997: 19) är dock kritiska mot denna typs indelning eftersom de anser att den ger en för ytterlig bild av fenomenet och sätter traditionellt grupparbete i en för negativ ställning.

Seppänen och Suikki (1997: 19) menar följaktligen att grupparbete utan samarbetsinläringens principer inte nödvändigtvis leder till misslyckande.

Tabell 2 Skillnader mellan samarbetsinläring och traditionellt grupparbete (efter Røj-Lindberg 1998: 2)

<b>Samarbetsinläring:</b>	<b>Traditionellt grupparbete:</b>
Positivt ömsesidigt beroende	Inget beroende
Vars och ens insats viktig för gruppen	Man kan åka snålskjuts
Heterogenitet	Homogenitet
Delat ledarskap	En (eller ingen) ledare
Ansvar för varandra	Ansvar endast för sig själv
Uppgift och process betonas	Man betonar endast uppgiften
Sociala färdigheter undervisas medvetet	Sociala färdigheter tas som självklara
Läraren observerar och ingriper	Läraren väntar till gruppen är klar
Gruppen reflekterar tillsammans	Ingen gruppreflektion över sitt arbete

Seppänen och Suikki (1997) jämförde förverkligandet av grupparbete mellan två samarbetande och två vanliga lågstadielklasser. Härutöver undersöktes hur lärarna och eleverna i dessa klasser förhöll sig till grupparbete. Materialet insamlades genom enkäter och temaintervjuer och i studien deltog 87 elever och 4 lärare. Resultaten visade att det endast finns små skillnader mellan samarbetande och vanliga klasser i hur grupparbete förverkligas. (Seppänen och Suikki 1997: 2, 46) Till skillnad från de vanliga grupperna användes i de samarbetande grupperna exempelvis varierande roller och arbetsfördelning. Vidare verkade medlemmarna i samarbetande grupper koncentrera sig på arbetet något bättre än medlemmarna i vanliga grupper. Det verkade däremot inte finnas tydliga skillnader i elevernas åsikter mellan de samarbetande och de vanliga klasserna. Vad gäller inläring, attityder och sociala mål ansåg både lärarna och eleverna i alla fyra klasser att grupparbete är nyttigt. Enligt läraren borde bedömning användas mer. Eleverna ansåg däremot att självbedömning inte är så betydande utan saknade mer feedback av läraren. I allmänhet syntes eleverna vara relativt villiga att arbeta i heterogena grupper. Härutöver verkade eleverna uppskatta om lärare låter grupper själv lösa deras meningsskiljaktigheter. (Seppänen & Suikki 1997: 90–93) Även om undersökningen var relativt begränsad verkar den stödja Seppänen och

Suikkis syn att traditionell grupparbete inte alltid är ett dåligt sätt att lära sig (se texten ovan).

Vidare jämförde Öman (2010) i sin kvalitativa studie samarbetsinläring med traditionellt grupparbete. Materialet insamlades genom observationer och enkäter och i studien deltog 76 niondeklassare och fyra lärare. (Öman 2010: 3–4, 13–14) Såsom Seppänen och Suikki (1997) iakttog visade resultaten även i denna studie att roller och arbetsfördelning hade större vikt i samarbetande grupper. Enligt resultaten verkade en av samarbetsinläringens fördelar vara något högre och framför allt jämlikare talaktivitet vilket Öman tolkade att bero på användningen av roller i gruppen. (Öman 2010: 38) Rollfördelningen i de samarbetande grupparbeten upplevdes enligt informanterna dels som en hjälpande faktor vad gällde en jämställd arbetsfördelning dels som en försvårande faktor p.g.a. känslan att rollen inte var lämplig för honom eller henne. Härutöver ansåg några informanter att nivån på samarbetet inte motsvarade deras egen nivå. (Öman 2010: 35, 38) I traditionellt grupparbete var arbetsfördelningen däremot ojämnare enligt resultaten. Den gruppmedlem som skrev ansågs av informanterna vara mest aktiv i gruppen. Vidare fokuserade dessa grupper mer på arbetets resultat medan de samarbetande grupperna koncentrerade sig mer på arbetsprocessen. Enligt Öman (2010: 36, 38) påverkade avsaknad av samarbetande roller både ojämnt deltagande och fokus på resultat. Enligt resultaten verkade även lärarna ha betydelse hur samarbetet i gruppen fungerade. Närmare bestämt måste lärare vara väl förberedd i och ha goda kunskaper i samarbetsinläring. (Öman 2010: 39, 40)

Trots att man ofta skiljt åt begreppen (jfr diskussionen tidigare) kommer jag i denna avhandling inte att göra en skillnad mellan samarbetsinläring och grupparbete. I min undersökning har jag en bredare syn på grupparbete där SI anses ingå som ett led i grupparbete, d.v.s. begreppet samarbetsinläring används i de tre följande avsnitt som synonym till grupparbete (se även avsnitt 5.1). Jag valde att inte ersätta begreppet samarbetsinläring med grupparbete för att bevara källornas formulering av termen. Med termen grupparbete avser jag i denna avhandling samarbete som sker i smågrupper under lektioner i svenska. Smågrupp får en gemensam uppgift av läraren och för att genomföra uppgiften förutsätts gemensamt problemlösning. Resultatet av samarbete är gruppens gemensam, egen produkt (t.ex. ett föredrag). Som grupparbete räknas inte t.ex.

att läsa högt en färdig text (i läroboken) turvis för den vanligen kräver ett ringa ömsesidigt beroende mellan gruppmedlemmarna. Vidare kan grupparbete genomföras under svensklektioner eller som en hemläxa på fritiden.

#### 4.2.2 Förverkligandet av grupparbete i undervisning

När grupparbete används som undervisnings- och inlärningsform är det viktigt att känna till hur det ger den bästa nyttan för elever. Närmare sagt innebär det å ena sidan att lärare har kunskap om hur interaktionen mellan elever kan ledas för att de lär sig bättre. Å andra sidan måste även elever uppfatta hur man samarbetar så att det är lärorikt. (Charpentier 1979: 14) I detta avsnitt redogörs för hur grupparbete kan förverkligas med hjälp av samarbetsinlärningsens grundprinciper (se avsnitt 4.21). Avsnittet avslutas med granskning av en tidigare studie om lärares inställningar till grupparbete som arbetsform.

Inledningsvis kan SI enligt Johnson m.fl. (1991: 1: 9, se även Johnson & Johnson 1999: 15) förverkligas annorlunda i olika situationer. I samarbetsinläring kan det nämligen användas tre olika grupptyper, d.v.s. *formell samarbetande grupp* (formal cooperative learning group), *informell samarbetande grupp* (informal cooperative learning group) och *samarbetande hemgrupp* (cooperative base group). Med *formell samarbetande grupp* menas att gruppen håller ihop flera veckor, t.ex. under en hel kurs. Denna grupptyp har ett centralt läge i SI. *Informell samarbetande grupp* kan användas sporadiskt i uppgifter som varar från några minuter till en undervisningstimme. *Samarbetande hemgrupp* är den långvarigaste gruppen av de tre grupptyperna, d.v.s. det är idealt om gruppen håller sig ihop åtminstone ett år. Meningen med denna grupp är att gruppmedlemmarna kan knyta fasta förhållanden med andra gruppkamraterna och stödja varandra. (Johnson & Johnson 1999: 15)

Det första steget att konstruera positivt ömsesidigt beroende är att elever får en lämplig uppgift som de kan genomföra endast tillsammans. För det andra kan positivt ömsesidigt beroende stärkas genom att använda roller. Meningen är att elever efterföljer sina roller under hela grupparbetet. Genom att använda roller hjälper elever inte bara att klara sig i uppgiften utan också göra grupparbete effektivare. Dessa roller kan vara bl.a.

läsare, tidtagare, justerare och pådrivare. (Johnson & Johnson 1999: 24–25, 29, 77, Johnson m.fl. 1991: 1: 28) Härutöver kan lärare ge ett gemensamt källmaterial eller dela ämnesområdet i delar. Det är även möjligt att ge gruppen en gemensam belöning eller gruppen kan fira dess framgång tillsammans. (Johnson & Johnson 1999: 29, 76–77, Johnson m.fl. 1991: 28)

För att kommunikationen skulle vara möjligt är en grundförutsättning att gruppmedlemmarna sitter nära varandra, t.ex. vid samma bord (Johnson m.fl. 1991: 1: 28, Sahlberg & Leppilampi 1994: 72-73). Enligt Johnson och Johnson (1999: 82) kan den kommunikativa växelverkan bildas genom tre faser. Först är det viktigt att ge gruppen tid att träffas och därigenom utvecklas som grupp. För det andra måste det finnas positivt ömsesidigt beroende i gruppen. I den tredje fasen syftas till att den kommunikativa växelverkan skulle utnyttjas i gruppen. Detta kan kontrolleras exempelvis genom lärares observeringar och feedback till gruppmedlemmarna. (Johnson & Johnson 1999: 82)

Vad gäller förverkligandet av individuellt ansvar och gruppansvar kan lärare bland annat testa alla elevers kunskaper eller välja slumpmässigt en av gruppmedlemmarna som redogör för gruppens prestation. Ett sätt är även att elever får lära varandra en viss detalj som de först har lärt sig. (Johnson & Johnson 1999: 81) Härutöver kan lärare observera gruppmedlemmarnas deltagande under grupparbetets gång. Det är även i denna princip gynnsamt om gruppstorlekarna är små. (Johnson & Johnson 1999: 81) Genom att utvärdera regelbundet elevers kunskaper och att ge resultat både till elever och hela gruppen kan gruppmedlemmarna fira deras gemensamma framgång eller vid behov hjälpa varandra för att komplettera uppgiften. (Johnson & Johnson 1999: 30, 80–81 Johnson m.fl. 1991: 1: 7–8, 28)

Behovet att koncentrera sig samtidigt både på uppgiften och på samarbetet gör att samarbetsinlärning blir utmanande. På grund av detta måste mellanmänskliga förmågor och grupp-sociala färdigheter undervisas likvärdigt vid sidan av akademiska kunskaper. (Johnson m.fl. 1991: 1: 8, 28) Graves och Graves (1985: 429–431) presenterar en klassificering av sex nivåer hur olika kognitiva och sociala kunskaper kan läras ut. Den första nivån handlar om de baskunskaper som att lyssna, att följa instruktioner, att lita



på andra och att tala vänligt med varandra. På den första nivån övar klassen tillsammans men på den andra nivån bildas smågrupper. På den andra nivån lärs ut exempelvis att ta ansvar för både sitt eget och andras beteende och att observera gruppprocesser. Det tredje steget är att öva sig bl.a. att dela arbetet mellan gruppmedlemmarna, att lära sig att intervjua och att sammanfatta. Den näst sista nivån innefattar kunskaper som att planera och utveckla en egen studieplan, att lära sig mer komplicerat beslutsfattande och att lösa ett problem samt kritiskt värdera sitt eget och andra gruppmedlemmarnas arbete. På den sista nivån lärs ut att uttrycka avvikande åsikter, tolerans för flertydighet och att inte dra förtidiga slutsatser.

Enligt Johnson och Johnson (1999: 85) bildas gemensam reflektion med hjälp av fem komponenter. Först observerar läraren systematiskt interaktionen i grupperna under arbetets gång. Det är dock möjligt att en av gruppmedlemmarna observerar sin egen grupp. (Johnson & Johnson 1999: 85) För det andra arrangerar läraren efter grupparbetet tid för att grupperna kan reflektera sin verksamhet (Johnson & Johnson 1999: 86). Möjliga diskussionsämnen kan vara bl.a. de främjande respektive ogynnsamma faktorerna under samarbetet. Härutöver kan elever resonera om sin egen aktivitet exempelvis genom att utvärdera användningen av olika gruppsociala färdigheter och sedan diskutera dem med de övriga andra gruppmedlemmarna. (Johnson & Johnson 1999: 85–86) Det är rekommendabelt att lärare formulerar och byter stundom frågor som ska reflekteras (Sahlberg & Leppilampi 1994: 73–74). Den tredje komponenten omfattar diskussion hur grupperna kunde utveckla sin verksamhet i framtiden. Den näst sista komponenten består av lärares feedback på observationerna till hela klassen. Till sist får grupperna glädja sig över sin framgång. (Johnson & Johnson 1999: 86)

I samarbetsinlärning används kontinuerlig bedömning vilket förverkligas genom monitorering och uppmuntran i samarbetande grupper. Genom att utnyttja grupperna i bedömning för med sig att läraren inte är den enda som ger feedback utan elever får återkoppling även från andra gruppmedlemmar och därigenom kan olika slags partiskhet undvikas. Härutöver fungerar grupperna som stöd vad gäller att analysera feedback och verkställa förbättringsplaner. (Johnson & Johnson 1999: 107) Enligt Johnson och Johnson (1999: 108) finns det flera olika metoder att bedöma elever som

tester, uppsatser, föredrag, projekt, portföljer, observationer, intervjuer, enkäter och dagböcker. Vad gäller bedömning i SI prioriteras den målrelaterade bedömningen (eng. criterion-based evaluation), d.v.s. elevers prestationer jämförs med vissa tidigare ställda standarder (Johnson & Johnson 1999: 28–29). Det är även möjligt att använda elevers förbättring av en viss prestation som kriterium, d.v.s. att jämföra på ett lämpligt sätt elevers resultat med deras tidigare resultat. (Johnson & Johnson 1999: 29) Enligt Johnson och Johnson (1999: 120–121) kan elever eller grupper ytterligare få vitsord på basis av olika tidigare utsatta kriterier. Dessa kriterier kan vara exempelvis ett visst poängantal som alla gruppmedlemmar måste uppnå eller det lägsta poängantalet/ det medelvärdet av poängen i gruppen fastställer summan av bonuspoängen. Härutöver är det möjligt att gruppen gör en enda produkt enligt vilket vitsordet ges till alla gruppmedlemmarna eller alla medlemmarna gör ett individuellt prov och lärare väljer slumpmässigt endast en medlemmars prov som bestämmer alla gruppmedlemmarnas vitsord. (Johnson & Johnson 1999: 122) Genom att använda alla dessa förfaringsätt främjas kvalitativ inläring och begriplig och rättvis bedömning (Johnson & Johnson 1999: 123). Koppinen och Pollari (1993: 84) föredrar däremot att ge ett personligt vitsord till elever utgående från prov och uppgifter som de har självständigt gjort samt utgående från feedback given av gruppen. Vad gäller gruppsociala färdigheter kan gruppens verksamhet utvärderas genom att ge medelvärdet av de tidigare bedömningar som gruppen har gjort under kursen (Koppinen och Pollari 1993: 84–85). Johnson och Johnson (1999: 122) poängterar samma sak och föreslår att dessa färdigheter kan bedömas och tillsättas i vitsordet som utgörs av medelvärdet av medlemmarnas poäng. Vidare anser Koppinen och Pollari (1993: 85) viktigt att ge feedback inte är enkelriktad utan elever även kan ge återkoppling till lärare.

I Abrahamsson och Fridén (2010) undersöktes lämpligheten av grupparbete som arbetsform ur lärares synpunkt. Materialet insamlades genom intervjuerna med åtta grundskolelärare. (Abrahamsson & Fridén 2010: 2) Resultaten visade att informanterna i allmänhet ställde sig positivt till grupparbete som arbetsform. Grupparbetet ansågs dock inte vara en enkel metod utan elever behöver förmågan att samarbeta (jfr Sahlberg 2002 i avsnitt 4.2.3). Enligt lärarna var fördelar med grupparbete bl.a. att elever lär sig att samarbeta, att diskutera med varandra, att ta del av varandras kunskaper och söka information. Härutöver kan grupparbete främja elever vara modigare. Såsom i SI

föredrog en del av lärarna heterogena grupper bl.a. därför att å ena sidan svagare gruppmedlemmar kan få stöd av starkare medlemmar samt å andra sidan elever lär sig när de förklarar eller hör förklaringar av andra (se även avsnitt 3.3.3, 4.1.2). (Abrahamsson & Fridén 2010: 35–38) Som nackdel nämndes däremot ojämn arbetsfördelning, d.v.s. enbart några gruppmedlemmar gör arbetet medan andra gör ingenting (jfr även Holopainen 2013 i avsnitt 3.4). Härutöver verkade några lärare anse grupparbete inte tillräckligt lärorikt eller för svårt att bedöma elever på basis av grupparbetet. De avsåg att det behövs även andra uppgifter för att elever lär sig temat och att bedöma elevers kunskaper. Vad gäller faktorer som gör ett grupparbete fungerande nämnde informanterna att grupparbetet bör vara noga planerat och strukturerat, instruktionerna bör vara tydliga och lärare bör å ena sidan handleda elever men å andra sidan bör låta dem ta ansvar vilket stödjer den elevcentrerade inlärningssynen (se avsnitt 3.2). Vidare har grupsammansättning enligt lärarna viktig roll men det förekom något avvikande åsikter om hur grupper borde indelas. Exempelvis några informanter verkade föredra homogena grupper medan några prioriterade heterogena grupper eller att det finns åtminstone en kunnigare elev i gruppen. I enlighet med samarbetsinlärning fann en lärare ytterligare gruppstorlek på fyra personer vara maximum (se även avsnitt 4.12). Vidare betonades att elever bör beakta varandra och vara engagerade under hela arbetsprocessen. Enligt några informanter är det bra om arbetet och ansvaret är delade tydligt mellan gruppmedlemmarna vilket enligt min mening kan tolkas främja positivt ömsesidigt beroende mellan gruppmedlemmarna. (Abrahamsson & Fridén 2010: 38–40)

#### 4.2.3 Grupparbete på det gymnasiala stadiet

Eftersom avhandlingens fokus ligger på gymnasister är det motiverat att granska hur grupparbete lämpar sig på det gymnasiala stadiet. Först redogörs för hur i läroplansgrunderna beaktas användning av grupparbete i undervisning. Därefter studeras frågan om grupparbetets lämplighet ur samarbetsinlärningens synpunkt.

Enligt läroplansgrundernas (GLGY 2003: 26) allmänna mål för undervisning bör undervisning stödja elever att utveckla sina färdigheter att studera, att söka och hantera information, att lösa problem samt att vara initiativkraftiga. Vidare betonas vikten av

livslångt lärande. Som ses i det följande citatet har ytterligare samarbete en central roll i undervisning:

”Förmågan att samarbeta i olika grupper och nätverk skall betonas. För att kunna samarbeta måste man ha en god uttrycksförmåga, också på det andra inhemska språket och på främmande språk, vara beredd att ta hänsyn till andra och vid behov justera sin egen uppfattning och verksamhet. Samarbets-, interaktions- och kommunikationsförmågan skall utvecklas genom olika former av studier som kräver samverkan.” (GLGY 2003: 26)

Med stöd av detta kan det konstateras att läroplansgrunderna har en positiv inställning till grupparbete. Kommunikationsförmågans viktighet tas hänsyn till inte bara i modersmålet utan också i andra språk, inkluderande svenska vilket understödjer användning av grupparbete i svenskundervisning. Vad gäller genomförandet av samarbetande undervisning borde elever undervisas gruppsociala färdigheter samt vänjas vid att samarbeta med växlande gruppammansättningar.

Vad gäller det finländska gymnasiesystemet är en rådande syn att studentskrivningar har en styrande roll i systemet. Detta påverkar därför oundvikligt hur lärare lägger upp sina kurser. Kurser är dessutom ofta fullproppade vilket förorsakar att lärare inte lätt är villiga att pröva på nya metoder. På grund av dessa faktorer är samarbetsinlärning ett relativt ovanligt arbetssätt på gymnasier. (Sahlberg 2002: 266)

Enligt Sahlberg (2002: 266–267) kan samarbetsinlärning dock användas på andra stadiet<sup>5</sup> om man ser till följande utgångspunkter: 1. elever har tillägnat sig kunskaper i SI, 2. lärare har tillägnat sig kunskaper i SI och 3. skolkulturen stödjer SI. Vad gäller den sista punkten anses undervisning på andra stadiet präglas av traditionell undervisning (se avsnitt 3.1) och eftersom detta pedagogiska tillvägagångssätt verkar vara fast etablerat är det svårt att reformera systemet (Sharan m.fl. 1999, refererade i Sahlberg 2002: 267, Sahlberg 2002: 272). Sahlberg (2002: 284) presenterar dock en trefasig strategi hur SI kunde anläggas på andra stadiet. Först utnyttjas alla tre samarbetande grupptyper (se avsnitt 4.2.2) i den dagliga undervisningen. Därefter

---

<sup>5</sup> I det finländska utbildningssystemet avses med *andra stadiet* gymnasieutbildning och yrkesutbildning som bygger på den grundläggande utbildningen. (Utbildningsstyrelsen 2009: 9-10)

utvecklas elevers kunskaper att reflektera och självvärdera. Aktiviteter utförs i samarbetande grupper. Till sist övas olika (två eller tre) samarbetande metoder och tas i varaktigt bruk i olika läroämnen.

#### 4.2.4 Grupparbete i främmandespråksundervisning

Den behavioristiska synen till språkinlärning har påverkat djupt länge i skolvärlden. Med tiden har det ändå uppträtt behov att uppdatera språkundervisning för att motsvara nutidens krav, det vill säga bl.a. på att kunna klara sig i internationell interaktion. (Kujansivu 2002: 199) Enligt de nya språkinlärningssynerna prioriteras förmågan att använda språk i praktiken i stället för de teoretiska kunskaperna i språk. Samarbetsinlärning kan ses som en möjlighet att uppfylla dessa krav. (Kujansivu 2002: 199–200) Utgående från avhandlingens syfte att undersöka användningen av grupparbete i svenskundervisning diskuteras i detta avsnitt hur grupparbete kan användas i främmandespråksundervisning enligt samarbetsinlärningens principer (se även avsnitt 2).

Enligt Vähämäki-Sundman (1998: 1) kan samarbetsinlärning användas i alla skolämnen och med alla åldersgrupper. Detta stämmer överens med Kujansivu (2002: 201) som anser att det inte är meningen att SI enbart utnyttjas i vissa läroämnen och i undervisning av något visst ämnesområde. Vad gäller främmandespråksundervisning konstaterar Kujansivu (2002: 201) dock att SI sällan används långvarigt utan det används bara i enskilda lektioner eller med vissa teman. Detta stämmer även med iakttagelserna i Kuusivaaras (2006) studie. Kuusivaara (2006) redogjorde för samarbetsinlärningens lämplighet till främmandespråksundervisning ur både ett teoretiskt och ett praktiskt perspektiv. Enligt resultaten av temaintervjuerna med sju lärare verkade lärare nämligen ha stridiga åsikter om samarbetsinlärningens lämplighet till olika områden vid språkinlärning. Några av dem ansåg att SI inte kan användas vid grammatikundervisning medan enligt andra kan samarbetsinlärning användas i alla delområden. (Kuusivaara 2006: 2, 65)

Som överhuvudtaget i alla andra skolämnen behövs förberedelser och förtrogenhet med SI innan det kan införas i främmandespråksundervisning (Kujansivu 2002: 202). Detta

förekom även i Kuusivaaras (2006) studie. Läraren som deltog i studien fann förverkligandet av samarbetsinläring i praktiken krävande och att det förutsätts lärares strävan efter att lära sig modellen (Kuusivaara 2006: 2, jfr även Öman 2010 i avsnitt 4.2.1).

Dessa förberedelser kan inledas med att ordna sittordning, d.v.s. lärare observerar elever om han eller hon inte ännu känner dem. Därefter är det lättare att bilda lämpliga heterogena grupper som byts regelbundet. Kujansivu (2002: 204) anser dock att efterföljandet av de tre samarbetande grupptyper emellertid inte är så bokstavligt (se avsnitt 4.2.2). För det andra när det är fråga om att lära sig ett främmande språk kan det vara svårt för vissa elever att våga uttrycka sig på språket inför andra (Kujansivu 2002: 203). Kujansivu (2002: 203) anser därför viktigt att skapa så lediga talsituationer som möjligt i lektioner för att minska tröskeln för elever att våga samtala. I Kuusivaaras studie (2006: 65) noterades exempelvis att alla informanterna (d.v.s. lärarna) föredrog smågrupper i stället för helklass i undervisning av muntlig språkfärdighet. Härutöver främjar den öppna och angenäma stämningen i klassrummet elevers motivation att lära sig språk. Det behövs vidare diskussion mellan lärare och elever om inlärningsprocesser och olika inlärningsstilar, exempelvis vad lärares och elevers roll i inlärningsprocesser är samt hurdana inlärningsstilar och intelligenser finns det. (Kujansivu 2002: 204–206) Dessa teman är viktiga även i främmandespråksundervisning "[e]ftersom inläringen av ett främmande språk sker endast genom att använda språket är även inlärningsprocess, sätt, hur inläring skes särdeles viktigt." (Kujansivu 2002: 208, egen översättning). Fast några elever och även några lärare kan förhålla sig skeptiska och upplever att dessa diskussioner inte hör till i ett språkklassrum (Kujansivu 2002: 207–208).

Efter dessa ovannämnda och andra allmänna och nödvändiga förberedelserna kan SI införas i alla delområden som omfattar: grammatik, inläring av text, ordinläring, hör- och läsförståelse, muntlig språkfärdighet, skrivande, projekter samt tester (Kujansivu 2002: 212–218). Sahlberg (2002: 282) konstaterar dock att ämnesområden och teman måste vara lämpliga för sitt ändamål. I motsats till den populära men felaktiga föreställningen behöver inte uppgifter i SI vara vida och komplexa enheter utan redan enkla uppgifter och kursböcker kan räcka (Kujansivu 2002: 212). I Tabell 3 presenteras de centralaste konkreta exemplen hur SI kan förverkligas i olika ovannämnda

delområden enligt Kujansivu (2002). Därefter granskas varje delområde noggrannare separat.

*Tabell 3* Konkreta exempel hur samarbetsinläring kan förverkligas i olika delområden i främmandespråksundervisning (efter Kujansivu 2002: 211–219)

<b>Delområde</b>	<b>Konkreta exempel</b>
Grammatik	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Först tolkar par eller smågrupper målspråkliga satser och drar slutsatser av vad den grammatiska frågan som behandlas är.</li> <li>• Övningsfas: elever gör övningar antingen individuellt (då gemensam fundering till sist) eller tillsammans (elever kan samtidigt diskutera om övningar).</li> <li>• Granskning av övningar: en av gruppmedlemmarna berättar svaren till andra genom att använda målspråket, grupper försöker klara ut problemen först själv.</li> </ul>
Inläring av text	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Först granskar par eller smågrupper en text.</li> <li>• Övningstyper: a) en övning som anknyter till texten, b) lärare ställer frågor om innehållet, c) olika föreställningskartor och bildskivor och d) att konstruera själv egna fraser, föreställningskartor och dialoger.</li> <li>• Funderings- och kontrolleringsfas: samma som i grammatikundervisning.</li> </ul>
Ordinläring	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Övningstyper: a) smågrupper konstruerar en lista av de mest centrala orden om ett visst tema och b) elever utarbetar små ordprov eller muntliga förhör till varandra.</li> </ul>
Hörförståelse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Först lyssnas texten. Visuellt stöd i samband med auditiv input föredras.</li> <li>• Övningsfas: elever gör individuellt övningar om innehållet. Därefter arbetas parvis/i smågrupper för att jämföra svar och att hjälpa varandra.</li> <li>• Granskning av övningar: texten lyssnas en gång till för att elever kan granska sina svar. Därefter ges de rätta svaren till elever.</li> </ul>

Läsförståelse	<ul style="list-style-type: none"><li>• Innan texten läses funderar elever textens innehåll och dess centrala ord med stöd av rubriken.</li><li>• Elever kan diskutera och dela sätt och idéer hur förståelse av texter kan göras lättare. Elever kan skapa en lista av dessa underlättande sätt.</li></ul>
Muntlig språkfärdighet	<ul style="list-style-type: none"><li>• Själv- och kamratbedömning används.</li><li>• Först utnyttjas kamratbedömning i smågrupper: gruppmedlemmarna lyssnar på varandras uttal och korrigerar möjliga uttalsfel.</li><li>• Bedömning från hela klassen kan användas i dialogpresentationer.</li><li>• Självbedömning och lärares bedömning tillämpas efter kamratbedömning.</li></ul>
Skrivande	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mångsidigt utgångsmaterial: t.ex. lärobok, bilder, tidningsurklipp och videor.</li><li>• Först skriver elever korta skrifter eller fristående satser.</li><li>• När elever har tillägnat sig tillräckliga kunskaper i SI kan processkrivning användas.</li><li>• Kamratbedömning, lärarbedömning.</li></ul>
Projekter	<ul style="list-style-type: none"><li>• Projekter som är förknippade med lärobokens teman.</li><li>• Ett gemensamt tema för alla grupper eller varje grupp har skilda delar av ett visst ämnesområde.</li><li>• Bedömning av både resultatet och arbetet.</li></ul>
Tester	<ul style="list-style-type: none"><li>• Par/ smågrupp gör prov till ett annat par eller till en annan smågrupp, korrigerar proven och råder varandra.</li><li>• Kan användas vid återlämning av prov: grupper gör först gemensamt provet innan de får tillbaka deras egentliga prov och rätta svaren kollas.</li></ul>



### *Grammatik*

Vad gäller grammatikundervisning lämpar SI enligt Kujansivu (2002: 212) kanske lättast för det. I undervisning utnyttjas problembaserat betraktelsesätt, d.v.s. lärare ger några målspråkliga satser vars innehåll par eller smågrupper först löser. Därefter ges frågor och vinkar som hjälper elever att förstå temat. När lärare har kontrollerat att alla har förstått temat i fråga kan elever övergå till övningar. Det finns två sätt att genomföra övningsfas, d.v.s. elever funderar först själv uppgiften och sedan diskuterar med andra eller övningen görs tillsammans stegvis så att alla gruppmedlemmarna får uttrycka sin åsikt och därefter beslutar den gemensamma lösningen. Uppgifter granskas så att en av gruppmedlemmarna genomgår de rätta svaren och sedan berättar svaren till andra genom att använda målspråket. Om det finns fel försöker grupper klara ut problemen till en början själv och först därefter kan de be om hjälp av läraren. Denna metod kan användas även vid läxkontroll. (Kujansivu 2002: 212-213)

### *Inläring av text*

Det finns flera metoder att genomgå nya texter. Först kan par eller grupper granska texten och sedan göra en övning som sammanhänger med texten. Därefter utnyttjas samma funderings- och kontrolleringsfaser som i grammatikundervisning (se texten ovan). En annan metod att granska elevers förståelse är att lärare ställer frågor på finska om innehållet till varje par eller grupp. Härutöver fungerar olika föreställningskartor och bildskivor bra exempelvis genom att varje par/ grupp får en del av texten som därefter översätts på finska. Därefter kan lärare fråga vem som helst från gruppen att återge översättning. Vidare kan elever utnyttja sin kreativitet genom att konstruera egna fraser, föreställningskartor och dialoger med stöd av texten och nyckelord. (Kujansivu 2002: 213-214)

### *Ordinläring*

I stället för att elever lär sig hela ordförrådet inom ett visst tema föredras i SI mindre enheter, d.v.s. smågrupper konstruerar en lista av de mest centrala orden som inlärs. På detta sätt lär elever sig med tiden att iaktta de viktigaste orden för textförståelse. Härutöver kan ordinläring effektiviseras genom att elever utarbetar till sitt par eller som par till ett annat par små ordprov eller muntliga förhör. (Kujansivu 2002: 214-215)

Enligt Kujansivu (2002: 215) kan det nämligen vara mer motiverande om ”tentatorn” är en klasskamrat i stället för lärare.

### *Hörförståelse och läsförståelse*

Vad gäller hörförståelse föredras i SI visuellt stöd i samband med auditiv input. Ordlös kommunikation i videor och lärarens läpprörelser i stället för bandinspelningar kan nämligen hjälpa elever förstå innehållet. Efter det första lyssnandet av texten gör elever individuellt en eller flera övningar om innehållet. Därefter arbetas parvis och i smågrupper för att jämföra svar och hjälpa varandra. Till sist är det bra att lyssna texten en gång till för att grupper kan granska sina svar och först därefter ger lärare de rätta svaren. (Kujansivu 2002: 215)

Denna ovannämnda modell kan utnyttjas även i läsförståelse. Innan elever fördjupar sig närmare i texten rekommenderar Kujansivu (2002: 215) att elever funderar på textens innehåll och dess centrala ord med stöd av rubriken. Överhuvudtaget är det viktigt att fästa uppmärksamhet vid att elever tillägnar sig olika metoder som underlättar läsförståelse. Konkret kan elever i grupper diskutera och dela sätt och idéer hur förståelse av texter på främmande språk kan göras lättare. Till sist är det nyttigt att skapa en lista av alla dessa underlättande sätt. (Kujansivu 2002: 215-216)

### *Muntlig språkfärdighet*

I undervisning av muntlig språkfärdighet läggs vikt på elevers självbedömning och kamratbedömning för att det skulle ses lika betydande som alla andra delområden. Det första steget att införa kamratbedömning i undervisning kan vara exempelvis att en eller två av gruppmedlemmarna åt gången läser en bit av texten medan andra lyssnar på och korrigerar möjliga fel. Både läsar- och lyssnarrollen är därmed nyttiga för elever. Bedömning från hela klassen kan vidare användas i dialogpresentationer, d.v.s. klasskamrater ger feedback på framställarnas uttal och framställningssätt. När elever har blivit van vid med detta arbetssätt kan elever jobba parvis och ge närmare återkoppling om partners uttal, d.v.s. flyt, klarhet och intonation på basis av den lästa textbiten. Först ges feedback verbalt och senare används numerisk bedömning. Senare kan även värderas interaktionsförmågor, inkluderande begriplighet, flyt och färdighet att bevara diskussion samt att aktivt delta i diskussion. (Kujansivu 2002: 216) Självbedömning

och lärares bedömning rekommenderas att tillämpa först efter kamratbedömning (Kujansivu & Pajunkanta 2000, refererad i Kujansivu 2002: 216).

### *Skrivande*

I samarbetande undervisning av ledig skriftlig skrivande kan användas mångsidigt utgångsmaterial, exempelvis lärobok, bilder, tidningsurklipp och videor. Som i alla andra delområden är det rekommendabelt att inleda med korta skrifter som en fortsättning till en bekant text, ett brev till en person från den bekanta texten eller en dialog om textens händelser. Vidare är även fristående satser om textstyckets ord bra övning. Senare kan elever införas i processkrivning när de har tillägnat sig tillräckliga kunskaper i SI och i olika begåvningsområden. Vad gäller skrivandet av egna texter är det nyttigt om elever ger feedback på varandras produkter. Först är det rekommendabelt att använda kamratbedömning och senare övergå till bedömning given av hela smågruppen. Det är meningen att elever råder varandra under skrivning och de färdiga texterna bedöms först verbalt och senare även numeriskt. I båda fallen måste bedömningen motiveras väl. För att elever får säkrare uppfattning om deras kunskaper ger lärare sin egen bedömning. (Kujansivu 2002: 217-218)

### *Projekter*

Läroboken behöver inte alltid användas som utgångsmaterial utan elever kan arbeta med (korta) projekter som är förknippade med lärobokens teman. Projekternas tema kan vara gemensamt för alla grupper eller varje grupp får skilda, egna delar av ett visst ämnesområde. Konkret kan möjliga teman vara exempelvis att ta reda på länder där målspråket används eller att presentera olika musiksorter eller idrottsgrenar. Det krävs självständighet av grupper eftersom de måste planera själv arbetsfördelning, arbetssätt, hur materialet samlas in och hur resultaten presenteras. Härutöver inkluderas bedömning av både resultaten och arbete som en del av helheten. Dessutom lämpar projektarbete sig inte som den första metoden att lära sig grupparbete. Under arbetets gång är lärarens roll att hjälpa till och uppmuntra elever samt att observera hur arbetet flyter. (Kujansivu 2002: 218)

*Tester*

Samarbetsinläring kan utnyttjas även vid tester, m.a.o. smågrupper eller par kan själv göra prov till en annan grupp eller till ett annat par. Tester kan göras t.ex. om grammatik och om ordförråd som det konstaterades redan i texten ovan. Vidare korrigerar elever själv dessa prov och vid denna fas kan de även råda varandra. Genom att använda SI på detta sätt kan elever inse bättre hur de avancerar. Härutöver kan SI utnyttjas vid återlämning av prov, d.v.s. grupper först gör gemensamt om provet innan de får tillbaka deras egentliga prov och de rätta svaren kollas. Meningen med denna nyttiga metod är att elever får ta reda på frågor som ännu är oklara. (Kujansivu 2002: 218)

Såsom det framkom i detta kapitel kan grupparbete användas mångsidigt i främmandespråksundervisning men som arbetsform är det ändå inte okomplicerad utan flera faktorer bör beaktas. I det efterföljande kapitlet skall jag precisera närmare ur vilken synpunkt jag uppfattar och granskar grupparbete som arbetsform i min undersökning.

## 5 SYFTE, METOD OCH MATERIAL

I detta kapitel redogörs för först studiens syfte, relevans och hypoteser. I avsnitt 5.2 redogörs för *elektronisk enkätundersökning* som undersökningsmetod och genomförandet av materialinsamling. Därefter redovisas *deskriptiv statistisk analys* som den använda analysmetoden i avsnitt 5.3. Slutligen presenteras undersökningens informanter.

### 5.1 Uppsatsens syfte och hypoteser

I föreliggande uppsats syftar jag på att redogöra för gymnasisters åsikter och erfarenheter om grupparbete under svenskkurser. Jag är m.a.o. intresserad av att kartlägga om informanterna anser grupparbete som ett lämpligt eller olämpligt sätt att studera svenska. Härutöver undersöks vilka faktorer som gör grupparbete som arbetsform lyckat respektive misslyckat samt hurdana inställningar informanter har för de centrala principerna inom grupparbete. Syftet med den tredje frågan är även att säkerställa att ärenden, som dessa principer gäller, framkommer i undersökningen. Sammanfattningsvis syftas i undersökningen till att få svar på de följande centrala forskningsfrågorna:

1. Hur förhåller informanterna sig till grupparbete i svenskundervisning?
2. Vilka faktorer gör grupparbete som arbetsform lyckat respektive misslyckat enligt informanterna?
3. Hur förhåller informanterna sig till de centrala principerna inom grupparbete, d.v.s. till heterogen sammansättning, positivt ömsesidigt beroende, kommunikativ växelverkan, individuellt ansvar, utvecklande av sociala färdigheter och bedömning?

Såsom diskuterades i kapitel 2 betraktas svenska i denna studie som främmande språk p.g.a. ringa antal svenskspråkiga i områden där materialet insamlades samt p.g.a. skolkontexten. Grupparbete i undervisningskontexten anses basera sig på elevcentrerad inlärningssyn och som teoriram används samarbetsinlärning därför att den beskriver

omfattande principerna för grupparbete (se avsnitt 3.2, 3.3.3 och kapitel 4). Beaktansvärt är att det inte görs skillnad mellan traditionellt grupparbete och samarbetsinlärning i denna studie utan SI anses ingå som ett led i grupparbete (se avsnitt 4.2.1). Samarbetsinlärning kan härigenom ses som synonym till grupparbete. Jag anser att det inte är relevant utgående från mina forskningsfrågor att begränsa definition av grupparbete för mycket. I studien är väsentligast att utreda hur informanterna i allmänhet förhåller sig till grupparbete i stället för att fokusera på en specifik form av grupparbete.

Jag anser meningsfullt att genomföra denna undersökning för det inte finns någon tidigare studie om precis detta tema (se även kapitel 1). De tidigare studier som presenteras i avhandlingen skiljer sig från min studie genom syfte, synpunkt, material eller läroämnet som undersöks (se t.ex. Green-Vänttinen m.fl. 2010, Holopainen 2013, Seppänen & Suikki 1997, Abrahamsson & Fridén 2010 och Kuusivaara 2006). Även om det inte är meningen att generalisera resultaten eftersträvas med studien att ge intressant information om grupparbete i svenskundervisning inte bara till mig som blivande svensklärare utan även till andra kolleger och språklärare samt andra som är intresserade av undervisningen i svenska. Syftet är att uppväcka tankar hur grupparbete i svenskundervisning kunde möjligen utvecklas och hurdana frågor skulle det vara bra att ta upp till diskussion med elever.

Med anledning av mitt eget undervisningsexperiment och resultaten i Green-Vänttinen m.fl. (2010) antar jag att resultaten även i denna studie visar positiv inställning till grupparbete men det uppfattas inte som det bästa sättet att lära sig svenska (jfr avsnitt 3.4). Det kan ses både som roligt och variationsgivande arbetssätt i svensklektioner, speciellt om gruppen består av goda vänner och alla arbetar duktigt. Härutöver kan med stöd av resultaten i Holopainen (2013) antas att en del av informanterna anser enkelt grupparbete som olämplig inlärningsmetod för sig (se avsnitt 3.4). Enligt mina egna erfarenheter antar jag att den mest allmänna faktor som problematiserar grupparbete är att det är svårt för gruppmedlemmarna att hålla sig till saken. Jag tror att informanterna är ganska eniga med varandra om grundprinciperna för grupparbete. Utgående från iakttagelserna om självbedömningens betydelse i Seppänen och Suikki (1997) kan

informanterna även i denna studie betrakta den femte principen, bedömning, vara den minst viktiga principen (se avsnitt 4.2.1).

## 5.2 Genomförandet av materialinsamling

### 5.2.1 Elektronisk enkätundersökning som undersökningsmetod

Studien fokuserar på att få en relativt omfattande bild av gymnasisters åsikter. Med anledning av detta valde jag att använda en kvantitativ undersökningsstrategi, d.v.s. *surveyundersökning*. Den är en av de vanligaste kvantitativa metoderna och används för att få information av en bestämd grupp. Syftet med surveyundersökning kan vara beskrivande, jämförande eller förklarande. (Hirsjärvi m.fl. 2004: 125) I denna undersökning tillämpas surveyundersökning för att beskriva, d.v.s. att presentera noggrant de mest centrala och de mest intressanta dragen i fenomenet (Vilkka 2007: 20). I surveyundersökning samlas materialet in i strukturerad form och vanligen med hjälp av enkäter eller intervjuer (Hirsjärvi m.fl. 2004: 125). I denna studie valde jag att använda *elektronisk enkätundersökning* för den möjliggör att samla in ett omfattande material relativt snabbt på geografiskt sett olika områden<sup>6</sup>. (Hirsjärvi m.fl. 2004: 184, 185, Eliasson 2010: 28, 29) Genom att använda *intervjuundersökning* skulle antalet informanter blivit relativt begränsat vilket i denna uppsats inte var meningen. I detta fall var det viktigt att få ett så stort antal informanter som möjligt för att resultaten skulle vara sanningsenliga (Heikkilä 2001: 14). I kvantitativa undersökningar finns det nämligen risken att resultaten blir felaktiga om materialet är för litet (Eliasson 2010: 28). Vad ”ett stort antal informanter” betyder exakt varierar säkert mellan forskare. Enligt Vilkka (2007: 17) är ett hundra informanter ett rekommendabelt minimiantal vilket jag valde att eftersträva i denna undersökning.

Det elektroniska frågeformuläret utarbetades med hjälp av enkätverktyget i studieinformationssystemet Korppi och som modell för frågeformuläret användes i någon mån en enkät från Seppänen och Suikki (1997) samt resultaten i Green-Vänttinens m.fl. (2010) studie. Frågeformulärets språk var finska och det bestod av tre frågeserier vilka i den elektroniska versionen var delade i avskilda sidor (se Bilaga 1). I

---

<sup>6</sup> Nackdelar med denna metod behandlas närmare i avsnitt 7.2.

formuläret fanns det tre frågetyper: flervalsfrågor, öppna frågor samt en attitydskala. Som det konstaterades i texten ovan samlas materialet i surveyundersökningar i strukturerad form. På grund av detta användes huvudsakligen strukturerade frågor som möjliggör att jämföra lätt informanternas svar (Hirsjärvi m.fl. 2004: 190). Öppna frågor användes dock i några ställen för att få förklaringar till svaren i flervalsfrågorna eller för att få spontana åsikter (Vilkka 2007: 68). Attitydskalor används ofta i opinionsmätningar för den möjliggör att ta reda på svarares åsikter om några bestämda påståenden (Heikkilä 2001: 52–53). Därför ansåg jag det vara ett lämpligt sätt att undersöka informanternas åsikter även i detta fall. En nackdel med sådana skalor är dock att svarare kan betona värden olikt vilket är svårt att tolka (Heikkilä 2001: 52).

Först i frågeformuläret beskrevs undersökningens tema och instruktionerna för enkäten. Informanternas svar förblev anonyma och svaren kunde inte förknippas med vilket gymnasium informanterna kom från. Antal frågor på enkäten var 39.

Den första delen bestod av några allmänna frågor, i form av flervalsfrågor och en öppen fråga, om informanternas bakgrundsuppgifter (kön, vilket års studerande han eller hon är, lärokurs och sista vitsordet i svenska) och deras uppfattningar om grupparbetets betydelse i olika skolämnen i allmänhet (se Bilaga 1, frågor 1–6). Jag ansåg viktigt att fråga dessa bakgrundsuppgifter för att få en helhetsbild av informanterna. Informanternas åsikter om grupparbetets viktighet i alla läroämnen som undervisas i gymnasiet frågades för att svara på den första forskningsfrågan. Härigenom kontrolleras även om informanternas åsikter om grupparbete i svenskundervisning beror på läroämnet eller på en allmän attityd till grupparbete som arbetsform. Exempelvis om en negativ inställning till grupparbete i svenskundervisning förorsakas av en allmän nekande attityd till grupparbete oavsett läroämnet.

I den andra delen fokuserades enbart på svenskundervisning och grupparbete i svenskkurser (frågor 7–14). Först frågades med hjälp av en flervalsfråga och en öppen fråga informanternas uppfattningar om hur de lär sig svenska genom olika inlärningsmetoder för att veta hur grupparbete placeras bland andra arbetssätt (frågor 7 och 8). Som modell för denna fråga användes resultaten i Green-Vänttinen m.fl. (2010) (se figur 1 i avsnitt 3.4). Med hjälp av dessa två frågor strävas efter på att svara på den



första forskningsfrågan. Därefter redogjordes kort om grupparbetets allmänna genomförande i svenskkurser för att få veta ur vilken utgångspunkt informanterna svarar på frågorna (flervalsfrågor 9 och 10). I fråga 10 om de mest använda gruppstorlekarna valde jag bestämma grupp på sex till sju personer som maximistorlek även om i denna avhandling syftas på smågrupper (se avsnitt 4.1.2). Härigenom säkerställdes pålitligare material för det inte i förväg var möjligt att veta om även i informanternas svenskkurser föredrogs smågrupper. Vidare frågades om grupparbetets viktighet för inläring av svenska för att svara på min första forskningsfråga (flervalsfråga 11 och öppen fråga 12). I den andra forskningsfrågan strävas efter att svara med hjälp av de öppna frågor 13 och 14.

I den tredje delen utreddes informanternas åsikter om de centrala principerna inom grupparbete för att svara på den tredje forskningsfrågan. I denna del fanns det påståenden enligt Likertskalan. Jag valde att använda en sex-gradig skala (1= instämmer helt, 2= instämmer delvis, 3= neutral inställning, 4= instämmer delvis inte, 5= instämmer inte alls, 6= vet ej) i frågeformuläret. Det sjätte alternativet, 'vet ej', tillades och ställdes utanför skalan i stället för att placera det mitt i skalan för det betecknar en annan åsikt som 'neutral ställning'. 'Vet ej' besvarar inte direkt påståendet utan det kan bl.a. betyda att svarare inte har förstått frågan eller inte vill avslöja sin åsikt. (Vehkalahti 2008: 36) Utgångspunkten för dessa påståenden var samarbetsinläringens principer för ett fungerande grupparbete (se avsnitt 4.1.2 och 4.2). I den sista öppna frågan var det möjligt att ge kommentarer om frågorna, påståendena eller överhuvudtaget om hela frågeformuläret (fråga 39).

### 5.2.2 Materialinsamling

Datainsamlingen genomfördes under tidsavsnittet november 2012– januari 2013 och sammanlagt tre gymnasier, två från Mellersta Finland och ett från Norra Österbotten, deltog i studien. Det fanns inga speciella orsaker eller kriterier till valet av gymnasierna. Före insamlingen av data gjordes en pilotstudie för att testa frågeformulärets lämplighet. Därefter sändes länken till frågeformuläret per e-post till gymnasiernas svensklärare som tidigare hade beviljat tillåtelse för datainsamlingen. Som konstaterades i avsnitt 5.2.1 var syften att få minst ett hundra

informanter. I de breven till lärarna presenterade jag därför att två grupper från ett gymnasium skulle vara ett lämpligt antal.

Den största nackdelen med enkätundersökning är bortfallet i materialet (Hirsjärvi m.fl. 2004: 185). För att undvika bortfallet i denna studie bad jag därför lärare att informanterna kan svara på enkäten under en lektion eller en rast i stället för att informanterna skulle fylla i enkäten hemifrån. För att få ett högt antal svar är det enligt Eliasson (2010: 29) gynnsamt att samla in materialet på en sådan plats, exempelvis en skola eller en arbetsplats, där informanter är samlade ihop och det finns en person, som läraren eller arbetsgivaren, som är medgörlig för undersökningen.

Jag var visserligen inte närvarande i svarssituationerna som kan vara en nackdel om informanter skulle ha velat fråga någonting om enkäten. Enligt Eliasson (2010: 29) finns det nämligen risk med enkätundersökningar att informanterna missförstår någonting som står i formuläret. I denna undersökning var det dock möjligt för informanterna att ge kommentarer om formuläret och som kan därmed beaktas vid analys av materialet.

### 5.3 Bearbetning och analys av materialet

I surveyundersökningar analyseras materialet vanligen med hjälp av statistiska medel (Vehkalahti 2008: 13). I denna studie valde jag att använda en kvantitativ metod *deskriptiv statistisk analys* (eng. descriptive statistics) som syftar på att studera distribution av en variabel<sup>7</sup> eller samvariation av flera variabler. I denna undersökning fokuserades på det förstnämnda sättet. Målet med metoden är härutöver inte att generalisera resultaten av vilken anledning den lämpar sig bra för denna studie. (Vilkka 2007: 174) Vid deskriptiv statistisk analys används vanligen olika statistiska mått (Vilkka 2007: 118). I denna undersökning utnyttjades *absoluta och relativa frekvenser* (eng. absolute frequency och relative frequency), *typvärde* (mode) samt *median* (median) varav frekvenserna var de vanligaste. Med absolut frekvens (även f) anges

---

<sup>7</sup> Med *variabel* i en kvantitativ undersökning menas sak som mäts, t.ex. en åsikt, kön eller ålder (Vilkka 2007: 14).

antal gånger som ett variabelvärde förekommer i materialet medan relativ frekvens (även  $f$  %) klargör genom procenttal frekvens andel av totala antalet omnämmanden (Ejlertsson 1996: 99). Vidare för att ta reda på det variabelvärde som har den största frekvensen används typvärde (även  $M_o$ ). Genom median (även  $m_d$ ) kan däremot visas vad som är det mittersta värdet bland en viss variabels värden som är i storleksordning. Med andra ord är antalet svar samma i båda sidorna av medianen. (Vilkka 2007: 175, Eliasson 2010: 68) Både typvärde och median kan utnyttjas när materialet presenteras i *ordinalskala* (ordinal scale) d.v.s. med hjälp av skalan redogörs för likhet, olikhet och ordning mellan olika variabler. Ordinalskala är exempelvis ett lämpligt sätt att belysa resultaten i en Likertskala. (Vilkka 2007: 49)

Den elektroniska formen av frågeformuläret möjliggjorde utelämnning av dataöverföring och därigenom en snabbare granskning av materialet. Frågeformulären var färdigt numrerade och det fanns ett färdigt sammandrag om svaren. Jag skapade dock mer exakta koder som anger kön, sista vitsordet i svenska, lärokurs och frågeformulärets nummer, t.ex. F10B65, för att läsaren får veta vissa saker om informanternas bakgrund men deras anonymitet ändå bevaras. Före djupare analys granskades materialet om det finns internt bortfall i materialet som borde exkluderas (Vilkka 2007: 106, Vehkalahti 2008: 44). I denna undersökning borde två frågeformulär strykas på grund av för bristfälliga svar. Härutöver förekom det endast delvis bristfälliga svar som ändå togs med i materialet. Därför skall vid presentation av materialet i kapitel 6 anges antal svar vid varje fråga.

Enligt Vilkka (2007: 134) presenteras resultaten i en kvantitativ undersökning numeriskt, grafiskt och verbalt. I denna studie utnyttjades alla tre sätt. Analys av frågeformulärets flervalsfrågor utfördes genom att först revidera absoluta frekvenser för varje variabel i sammandraget p.g.a. de uteslutna svaren och räknades relativa frekvenser. I en flervalsfråga utnyttjades även typvärde och median (se avsnitt 6.2). Svaren till flervalsfrågorna skall presenteras med hjälp av figurer och tabeller samt de centrala iakttagelserna förklaras i ord. Analys av de öppna frågorna genomfördes däremot genom att först klassificera svaren enligt sakinnehållet och därefter räknades absoluta och relativa frekvenser. Omnämmanden (med undantag av i fråga 6) delades i kategorier i frekvensordning. I resultatdelen skall omnämmanden presenteras i tabeller

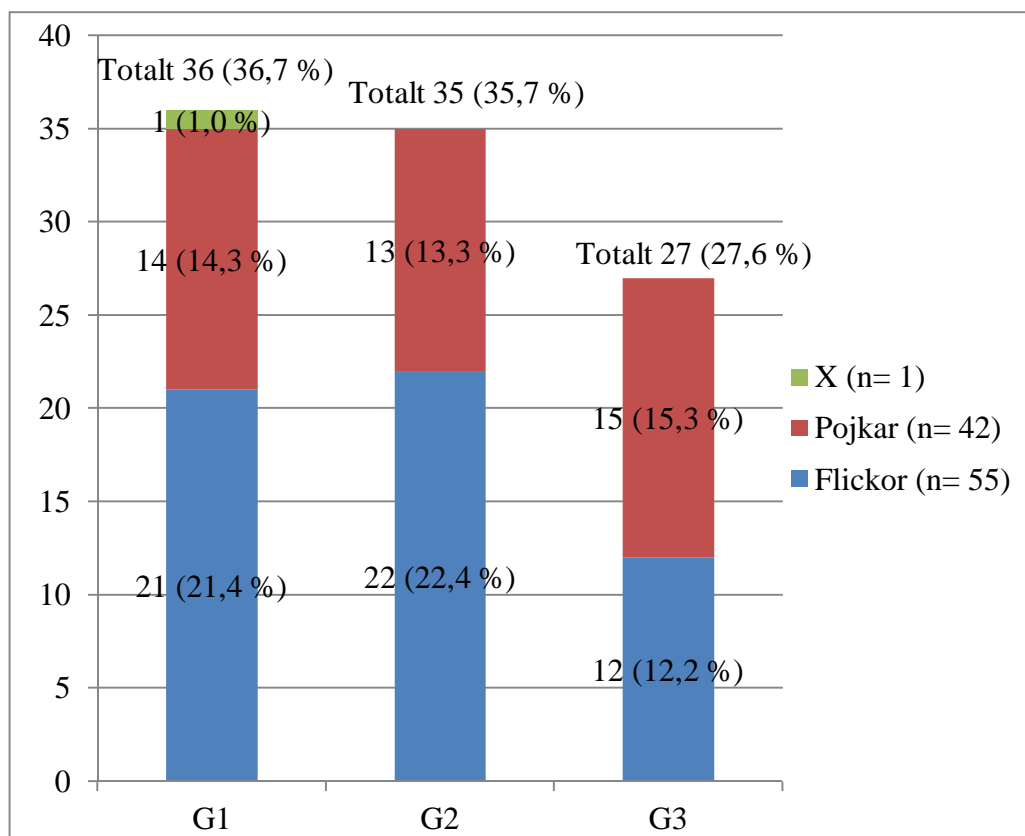
och varje omnämning belyses genom exempelvis. Enstaka oklara svar kategoriserades som en egen kategori men de inte togs med i analysen (se även Vilka 2007: 108). Vad gäller den tredje frågetypen, Likertskalan, delades påståendena enligt principerna till sex kategorier redan vid utformningen av enkäten för att förtydliga analys (se Bilaga 2). Som måttskala i Likertskalan användes ordinalskala (se avsnitt 6.5). Analysen inleddes med granskning av absoluta frekvenser i sammandraget och räknades vidare relativa frekvenser. Härutöver beaktades typvärde och median. Resultaten av Likertskalan visas genom skilda tabeller för varje princip och tabellerna förklaras även i ord. Om resultaten diskuteras närmare i kapitel 7.

## 5.4 Informanter

Vad gäller inläringssyn instämmer jag som blivande språklärare med den elevcentrerade synen till undervisning och anser det som en eftersträvt värdefull princip (se avsnitt 3.2). Denna aspekt förklarar därmed fokuseringen i avhandlingen på elever för jag uppfattar deras åsikter om grupparbete värdefulla och vägledande för planeringen av ett elevcentrerat grupparbete. Det kan dock inte antas att alla elever känner till vilka undervisningsmetoder är exempelvis mest lämpliga och lärorika för dem men det är inte heller i fokus för i denna undersökning. Vad gäller valet av gymnasienivå hade jag som kriterier a) att informanterna har studerat svenska mer än tre år, d.v.s. de har mer erfarenheter om svenskundervisning än till exempel högstadielärover och b) att undervisning är inte specialiserad till en viss bransch, som det kan vara på yrkesinriktade utbildningar.

Som konstaterades i avsnitt 5.2.2 samlades materialet in i tre gymnasier. I varje gymnasium deltog två svenskklasser och antalet informanter i denna studie är 99, varav 55 flickor och 42 pojkar. Härutöver angav två informanter inte sitt kön av vilken orsak det finns inexacthet i dessa summor. Som det framkommer i Figur 4 var informanterna första (G1), andra (G2) och tredje (G3) årets gymnasielevstudenter och fördelningen mellan dem var relativt jämn. Antalet informanter som svarade på

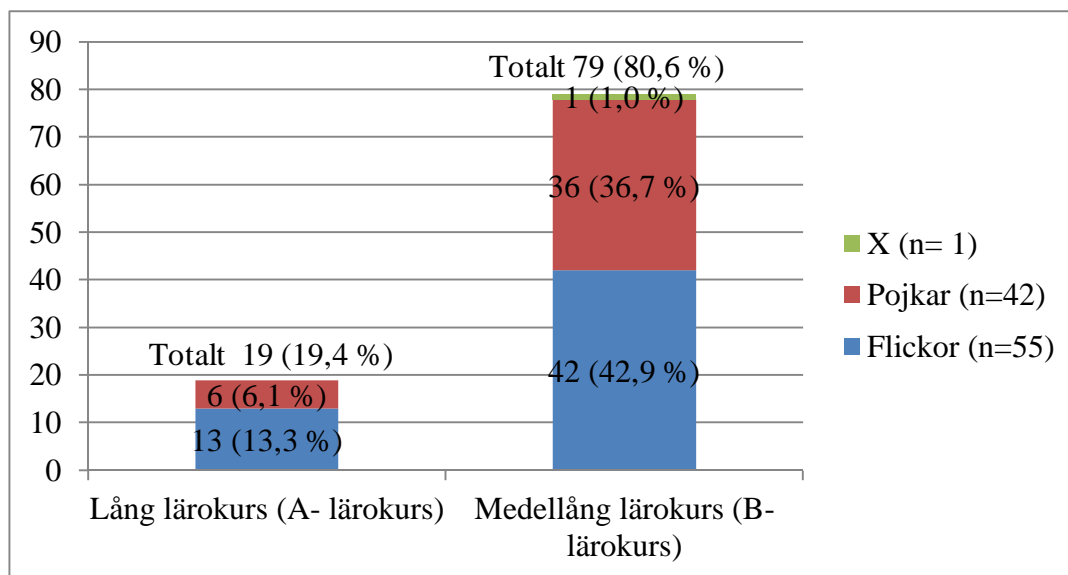
denna fråga var 98<sup>8</sup>. Sammanlagt 36,7 % var första årets studerande, 35,7 % var andra årets studerande och 27,6 % var tredje årets studerande. Det fanns inga fjärde årets studerande. Vad gäller könfördelningen var andelen flickor något större bland första och andra årets studerande medan bland tredje årets studerande var könfördelningen jämnare.



*Figur 4* Fördelning av informanterna (n=98) enligt vilket års gymnasiestuderande de är. G1= första årets gymnasiestuderande, G2= andra årets gymnasiestuderande och G3= tredje årets gymnasiestuderande. Med x menas här informanten som inte angav sitt kön. Först anges antalet informanter och inom parentes andelen av informanter.

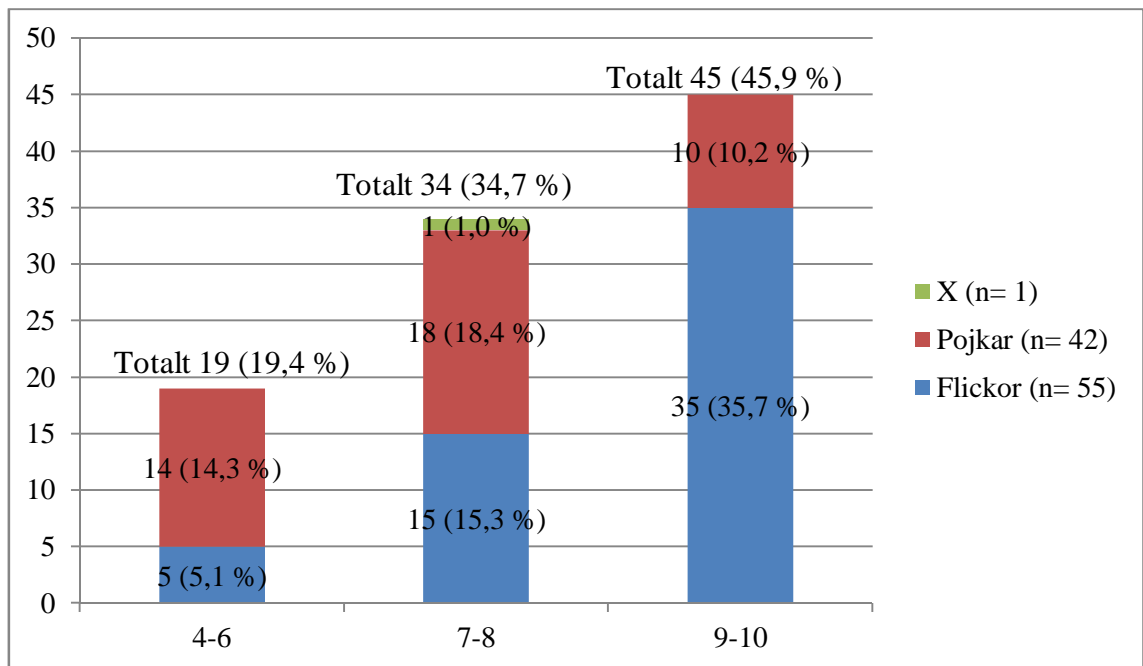
I Figur 5 presenteras informanternas fördelning enligt lång respektive medellång lärokurs. Antalet informanter som svarade på denna fråga var 98, d.v.s. ett svar saknades. Majoriteten av informanterna (80,6 %) studerade svenska enligt den medellånga lärokursen. Resten av informanterna (19,4 %) var på den långa lärokursen. Även om fördelningen mellan lärokurserna är ojämn förorsakar det inga problem för det inte är meningen att jämföra lärokurserna med varandra i denna undersökning.

<sup>8</sup> En av de två informanterna som inte angav sin kön svarade inte heller på frågan om vilket års studerande han eller hon var.



*Figur 5* Fördelning av informanterna (n=98) enligt lång respektive medellång lärokurs. Med x menas här informanten som inte angav sitt kön. Först anges antalet informanter och inom parentes andelen av informanter.

Vidare frågades i frågeformuläret efter informanternas sista vitsord i svenska för att få en kort översikt av deras kunskaper i svenska. I Figur 6 presenteras vitsorden fördelade i tre kategorier, varav den första består av vitsorden från underkänd till hjälplig (4–6), den andra kategorin vitsorden nöjaktig och god (7–8) samt den sista kategorin vitsorden berömlig och utmärkt (9–10). I frågan svarade 98 informanter. Majoriteten av informanterna (45,9 %) hade fått vitsordet nio eller tio. Vitsordet sju eller åtta hade fått 34,7 % medan 19,4 % hade fått vitsordet fyra, fem eller sex. Med stöd av resultaten kan det tolkas att informanternas kunskapsnivå i svenska var huvudsakligen mycket bra. För mångsidighetens skull uppfattar jag dock som fördel att det förekom varje vitsord.



*Figur 6* Informanternas (n=98) sista vitsord i svenska. Vitsorden är delade i tre kategorier. Med x menas här informanten som inte angav sitt kön. Först anges antalet informanter och inom parentes andelen av informanter.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att materialet i denna undersökning är lämpligt stort och relativt mångsidigt vilket gör resultaten meningsfulla att granska. Även om alla dessa tidigare nämnda uppgifter inte granskas närmare vid analys av materialet utgör bakgrundsuppgifterna en bra helhetsbild av informanterna.

## 6 RESULTAT

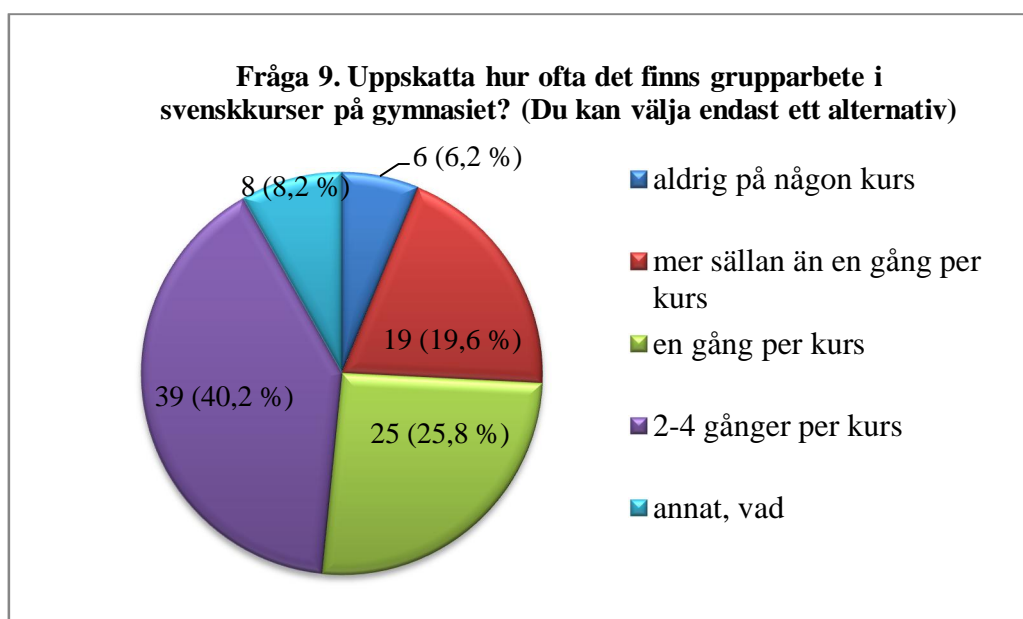
I detta kapitel redogörs för resultaten av undersökningen. Kapitlet inleds med en kort granskning av grupparbetets genomförande i informanternas svenskkurser. Därefter studeras hur informanterna uppfattade olika sätt att lära sig svenska. I avsnitt 6.3 analyseras informanternas inställningar till grupparbete både i svenska och i andra läroämnena. Faktorer som gör grupparbete som arbetsform lyckat respektive misslyckat enligt informanterna presenteras i avsnitt 6.4. Kapitlet avslutas med en diskussion om informanternas inställningar till de centrala principerna inom grupparbete.

### 6.1 Bakgrundsuppgifter om grupparbetets genomförande i informanternas svenskkurser

#### 6.1.1 Antalet grupparbete som görs under informanternas svenskkurser

Fråga 9, *Uppskatta hur ofta det finns grupparbete i svenskkurser på gymnasiet?(Du kan välja endast ett alternativ)*, handlade om antalet grupparbete som vanligen görs under informanternas svenskkurser på gymnasiet. I frågan svarade sammanlagt 97 informanter och som Figur 7 visar utnyttjas enligt majoriteten av informanterna (40,2 %) grupparbete två till fyra gånger per kurs. Enligt 25,8 % arbetar de i grupper endast en gång per kurs. Knappt 20 % har grupparbete mer sällan än en gång per kurs medan drygt 6 % ansåg att de aldrig har grupparbete i svenska. Vid analys av de informanternas bakgrundsuppgifter som aldrig hade grupparbete framkom att alla var första årets studerande.





*Figur 7* Antalet grupparbete som görs under svenskkurser på gymnasiet enligt informanterna. Informanterna (n=97) kunde välja endast ett alternativ. I figuren anges först antalet informanter och inom parentes andelen av informanter.

Enligt förklaringarna som framkom i svarsalternativet *annat, vad* kunde tolkas att några informanter har grupparbete oftare än fyra gånger per kurs med undantag ett svar där antalet var ett till två gånger per kurs (exempel 1 och 2).

(1) Lähes joka tunnilla jotain nyhrätään ryhmissä. P6B83

*Nästan på varje lektion tragglar vi med någonting i grupper. P6B83*

(2) 1-2 kurssin aikana. P8B9

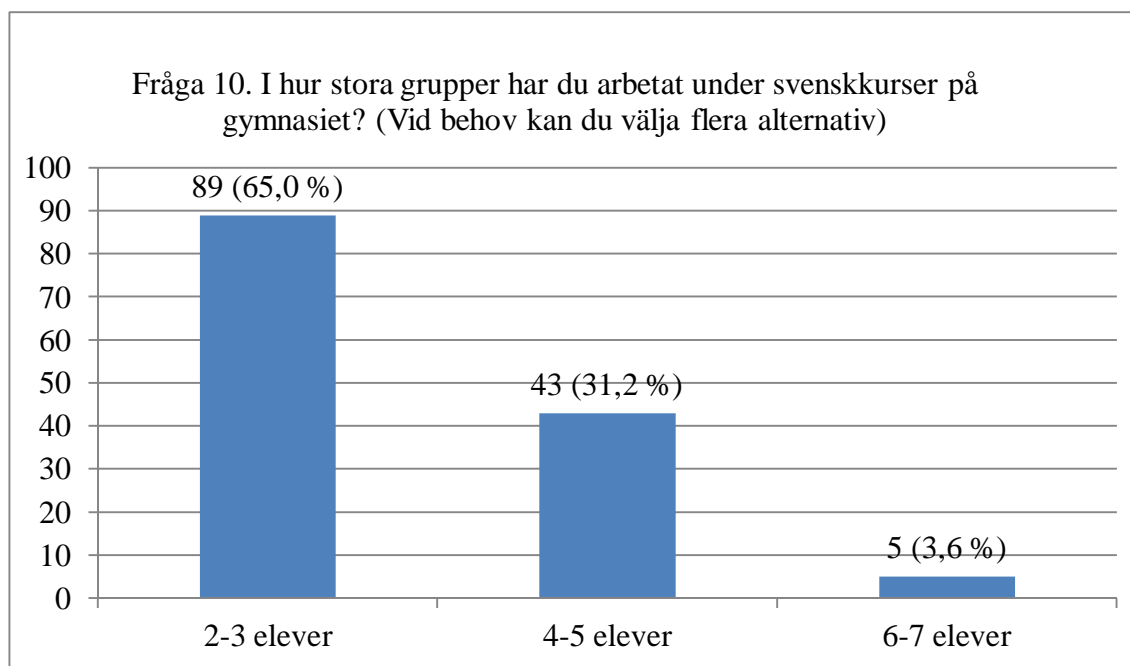
*1-2 gånger under kursen. P8B9*

Sammanfattningsvis kan det konstateras att grupparbete verkade vara en bekant arbetsform i undervisningen av läroämnet svenska till informanterna.

#### 6.1.2 De använda gruppstorlekarna under informanternas svenskkurser

I den andra allmänna frågan om grupparbetets genomförande i svenskkurser, *I hur stora grupper har du arbetat under svenskkurser på gymnasiet? (Vid behov kan du välja flera alternativ)*, redogjordes för hurdana gruppstorlekar informanterna har haft (se figur 8). I

frågan svarade 94 informanter<sup>9</sup>. Det var möjligt att välja ett eller flera alternativ och totalt förekom det 137 omnämningen. Enligt resultaten var *två till tre personer* den populäraste gruppstorleken (65,0 %). Den näst mest använda gruppstorleken var grupp på fyra till fem elever (31,2 %). Grupper på 6–7 elever verkade däremot vara relativt sällsynta (3,6 %).



Figur 8 De använda gruppstorlekarna i svenskkurser på gymnasiet enligt informanterna (n= 94). Det var möjligt att välja ett eller flera alternativ. Totalt antal omnämningen var 137. I figuren anges först antalet omnämningen och inom parentes andelen av omnämningen.

Större grupper än sju elever togs inte med på grund av insamlingsmässiga faktorer (se avsnitt 5.2.1). Sammanfattningsvis föreföll fördelningen mellan gruppstorlekarna vara mycket ojämn vilket dock inte är till skada.

## 6.2 Informanternas utvärderingar av olika sätt att lära sig svenska

I enkäten frågades med hjälp av en femgradig skala och en öppen fråga informanternas uppfattningar om hur de lär sig svenska genom olika arbetsformer, d.v.s. genom skrivande, grammatikövningar, översättningsövningar, läsning, paruppgifter,

<sup>9</sup> D.v.s. fem informanter inte svarade på frågan. För jämförelse skull angav tre av dem vid fråga att de aldrig har grupparbete i svenska medan två av dem valde alternativet *mer sällan än en gång per kurs* (jfr figur 6 i avsnitt 6.1.1)

grupparbete, muntliga övningar och lyssnande. Först granskas hur informanternas svar fördelades mellan svarsalternativen och olika former. Därefter analyseras hur de motiverade sina svar på frågan.

Svarsprocent i frågan *Uppskatta på skalan 1-5 (1= mycket dåligt, 2= ganska dåligt, 3= varken dåligt eller bra, 4= ganska bra, 5= mycket bra) hur bra du lär dig svenska genom de nedannämnda sätten*, var 100 % med undantag av arbetssätt *grupparbete* där ett svar saknades. Som Tabell 4 belyser är fördelningen inte helt symmetrisk utan svaren fördelades mestadels mellan svarsalternativet tre och fyra (jfr typvärdet och medianerna) medan skalans båda ändarna var de minst valda. För att förtydliga typvärden är de svärtade i tabellen.

Vad gäller svarsalternativet *mycket bra* nämndes *muntliga övningar* av 12,1 % av informanterna som ett mycket bra sätt att lära sig svenska. Därefter kom *skrivande* (11,1 %) samt *grammatik-* och *översättningsövningar* (båda 10,1 %). I fråga om *grupparbete* ansåg 7,1 % lära sig svenska mycket bra genom det. I jämförelse med *paruppgifter* (9,1 %) föreföll det vara lika populärt bland informanterna.

Svarsalternativet *ganska bra* verkade vara det populäraste alternativet för varje arbetssätt utan *muntliga övningar* och *lyssnande* fick flest svar vid detta alternativ. Nästan hälften av informanterna svarade att de lär sig svenska *ganska bra* genom *grammatikövningar* (49,5 %) och *skrivande* (48,5 %). Ungefär lika populära var även *översättningsövningar* (47,5 %), *läsning* (47,5 %) och *paruppgifter* (46,7 %).

Som framkom tidigare fick alternativet *mycket dåligt* relativt få svar. Enligt informanterna var *grupparbete* (4,1 %), *lyssnande* (4,0 %) och *muntliga övningar* (3,0 %) de sämsta sätten att lära sig svenska.

*Tabell 4* Informanternas uppskattningar hur de lär sig svenska genom de nedannämnda sätten. Svarsalternativen bestod av 1= mycket dåligt, 2= ganska dåligt, 3= varken dåligt eller bra, 4= ganska bra och 5= mycket bra. Mo= typvärde, md= median.

Arbetssätt	1 (f %)	2 (f %)	3 (f %)	4 (f %)	5 (f %)	Mo	md	n
1. skrivande	2,0 %	12,1 %	26,7 %	<b>48,5 %</b>	11,1 %	4	4	99

2. grammatik- övningar	1,0 %	15,2 %	24,2 %	<b>49,5 %</b>	10,1 %	4	4	99
3. översättning sövningar	0 %	10,1 %	32,3 %	<b>47,5 %</b>	10,1 %	4	4	99
4. läsning	1,0 %	9,1 %	33,3 %	<b>47,5 %</b>	9,1 %	4	4	99
5. paruppgifter	1,0 %	12,1 %	31,3 %	<b>46,7 %</b>	9,1 %	4	4	99
6. grupparbete	4,1 %	8,2 %	38,8 %	<b>41,8 %</b>	7,1 %	4	3	98
7. muntliga övningar	3,0 %	11,1 %	<b>43,4 %</b>	30,3 %	12,1 %	3	3	99
8. lyssnande	4,0 %	23,2 %	<b>38,4 %</b>	26,7 %	8,1 %	3	3	99

Enligt resultaten i denna fråga verkade informanterna inte uppfatta något sätt betydligt bättre respektive sämre än andra av vilken anledning är det inte meningsfullt att mer exakt rangordna sätten.

Härutöver bads informanterna att motivera sina svar i en öppen fråga om de valde alternativet *mycket bra* eller *mycket dåligt* (fråga 8 *Motivera de punkter (i fråga 7) där du valde alternativen ett eller fem*). På frågan svarade sammanlagt 38,4 % av alla informanterna varav en del inte hade valt varken alternativet 1 eller 5. Vidare förekom det svarsbortfall bland de som egentligen bads att svara. Vid analys av svaren beaktades allas svar med undantag av tio oklara svar som uteslutades. Motiveringarna till arbetssätten redovisas ett arbetssätt åt gången och i samma ordning som arbetssätten finns i tabell 4. I flera svar motiverade informanterna fler än ett arbetssätt som behandlades skilt. Härutöver gav många informanter flera faktorer per sätt.

Antalet informanter som förklarade sina åsikter om *skrivande* var tio. Fördelar med skrivandet verkade vara a) det är lättare att lägga ord, idiom och information på minnet (exempelsvar 3), b) man får feedback på skrivandet och c) man lär sig genom att konkret använda språket (exempel 4). En informant ansåg att skrivandet är svårt men motiverade inte varför det är ett dåligt sätt (exempel 5).

- (3) [...] Kirjoittaessa mieleeni jää asiat jotka olen kirjoittanut ja pystyn jäsentelemään ajatuksiani paremmin. F10A99

*[...] När jag skriver stannar saker som jag har skrivit kvar på mitt minne och jag kan analysera mina tankar bättre. F10A99*

- (4) Opin kieltä, kun kirjoitan sanoja ja lauseita itse F8B54

*Jag lär mig språket när jag skriver på egen hand ord och satser. F8B54*

- (5) kirjoittaminen ei luonnistu. P7B21

*Skrivandet lyckas inte. P7B21*

*Grammatikövningar* nämdes i sju svar. För det första favoriserades det på grund av uppgifter som är precisa, upprepande och hjälper till att lära sig ord och strukturer (exempel 6). För det andra ansåg en informant att man lär sig grunderna i språket bl.a. med hjälp av grammatikövningar. Som ses i exempel (7) uppfattade en informant däremot inte grammatikuppgifter lämpliga för sig själv.

- (6) Kielioppitehtävät ovat toistavia ja kertaavia, eli niistä oppii. F7B85

*Grammatikövningar är upprepande och repeterande, d.v.s. man lär sig genom dem. F7B85*

- (7) [...] En ole juuri ollenkaan tavallisten kielioppitehtävien kautta oppiva. F7A88

*[...] Jag lär mig nästan inte alls genom vanliga grammatikövningar. F7A88*

*Översättningsövningar* nämdes i åtta svar varav alla var positiva. Som vi kan se i exempelsvar (8) var gemensamt för motiveringarna att det främjar ordinlärning. Vidare verkade denna metod vara bra för att uppfatta helheter (exempel 9).

- (8) Käännöstehtävät ovat tärkeitä, niissä voin oppia uusia sanoja ja niiden asiayhteyksiä. [...] F8B53

*Översättningsövningar är viktiga, genom dem kan man lära sig nya ord och deras sammanhang. [...] F8B53*

- (9) Kuuntelu ja lukeminen helpottavat kokonaisuuksien ja uusien sanojen oppimisessa samoin käännöstehtävät. F10B58

*Lyssnande och läsning hjälper till att lära sig helheter och nya ord, och översättningsövningar likaså. F10B58*

Motiveringar för och emot *läsning* skrevs i åtta svar. Som vid översättningsövningar är läsning ett bra sätt att lära sig nya ord och att uppfatta helheter (exempel 9 ovan). Härutöver konstaterade ett par informanter att genom läsning kan man utveckla sina språkkunskaper helhetsbetonat och kontinuerligt (exempel 10). Som exempel (11) visar ansåg en informant däremot att läsning enbart inte lär tillräckligt.

(10) Lukiessa ei tarvitse osata joka sanaa, vaan kielitaito kasvaa kokonaisvaltaisesti (ja niin että sitä voi osata käyttää). [...] F10B65

*När man läser behöver man inte kunna varje ord utan språkkunskaper utvecklas helhetsbetonat (och så att man kan använda språket). [...] F10B65*

(11) [...] pelkkä tekstin lukeminen ei tunnu opettavan niin paljoa. [---] F8B54

*[...] läsning av text enbart inte är så lärorikt enligt min mening. [---] F8B54*

*Paruppgifter*<sup>10</sup> och *grupparbete* nämndes i sammanlagt tio svar. Några informanter nämnde enbart den ena av sätten medan övriga motiverade båda sätten. Fördelar med båda arbetssätten verkade vara stöd, hjälp och nya synpunkter som man får från andra (exempel 12) samt socialitet (exempel 13).

(12) Paritehtävissä oppii kun kaveri opettaa ja ryhmätöissä muut opettaa ja tulee monia näkökulmia. F9B81

*I paruppgifter lär man sig när kompisen undervisar och i grupparbete undervisar andra och man har olika synpunkter. F9B81*

(13) Kaikki ryhmä- ja parityöt ovat todella hyviä minulle, sillä olen sosiaalinen ja pidän muitten kanssa opiskelusta. F8B54

<sup>10</sup> Paruppgifter analyseras tillsammans med grupparbete utgående från min definition av grupparbete där den minsta gruppstorleken är två personer (se avsnitt 4.1.2). Se även kritisk diskussion om detta i avsnitt 7.2.

*Alla grupp- och pararbeten är verkligen bra för mig eftersom jag är social och jag tycker om att studera med andra. F8B54*

Tre informanter motiverade däremot varför *grupparbete* är ett dåligt arbetssätt. I exempel (14) anser informanten att man lär sig bara sitt eget ansvarsområde och teman är onyttiga. Härutöver skrev en annan informant att man inte tar arbetet på allvar, arbetet inte är tillräckligt organiserat samt att heterogena grupper inte fungerar (exempel 15). Som vi kan se i exempel (16) föredrog informanten små gruppstorlekar för att interaktion fungerar.

- (14) Ryhmätyöt: jää se puoli asioista oppimatta, joka on toisen vastuulla. yleensä aiheet turhia. F10B64

*Grupparbete: man lär sig inte den delen av uppgiften som är på andras ansvar. Vanligen är teman onyttiga. F10B64*

- (15) Ryhmätöissä ei yritetä tosissaan, koska vastuu jakautuu useammalle oppilaalle. Ryhmätöissä tehtävien jakaminen voi olla vaikeaa. Eritasoisten oppilaiden on vaikea työskennellä yhdessä ja usein joudutaan menemään "huonompi tasoisen" oppilaan ehdoilla, jotta hänkin voisi osallistua ja saada omaa kädenjälkeä työhön. F9B15

*I grupparbete försöker man inte på allvar eftersom ansvaret delas mellan flera elever. I grupparbeten kan delningen av uppgifter vara svår. Elever som befinner sig på olika kunskapsnivåer har svårt att arbeta tillsammans och ofta måste man avancera på "den mindre kunniga elevens" villkor för att han eller hon även kunde delta och få sitt handavtryck på arbetet. F9B15*

- (16) Paritehtävät ovat hyödyllisiä, sillä yhdessä oivaltaa uutta ja toiselta saa tarvittaessa apua. Opin parityöskentelyssä paremmin kuin ryhmätöitä tehdessä, sillä on mukavampi tehdä töitä kaksisin ilman että viisi henkilöä puhuu yhtä aikaa. [...] F7A95

*Paruppgifter är nyttiga för man uppfattar ny [information] tillsammans och man får vid behov hjälp från den andra. Jag lär mig bättre genom paruppgifter än*

*genom grupparbete eftersom det är trevligare att arbeta på tu man hand utan att fem personer pratar samtidigt. [...] F7A95*

Muntliga övningar nämndes i elva kommentarer varav en var negativ. Som exempel (17) visar ansåg flera informanter detta arbetssätt nödvändigt för att lära sig svenska. Enligt svaren verkade faktorer som gör det ett effektivt sätt att lära sig språket vara a) man kan själv använda språket konkret (exempel 18), b) man lär sig ord och satsstrukturer, c) kunskaper utvecklas kontinuerligt och d) man lär sig grunder i språket. Å andra sidan en informant betraktade muntliga övningar svårt på grund av ett dåligt ordförråd (exempel 19).

(17) [...] puhuminen on tärkein ruotsin kielen osa-alue. P8A97

*[...] talande är det viktigaste delområdet inom svenska språket. P8A97*

(18) Opin kieliä parhaiten, kun uskallan käyttää sitä, eli puhuminen, kirjoittaminen ja kuunteleminen (ja ymmärtämisen yrittäminen) on siihen paras keino. F9B49

*Jag lär mig språk bäst när jag vågar använda det, d.v.s. talande, skrivande och lyssnande (och att försöka förstå) är det bästa sättet för det. F9B49*

(19) puhuminen ylipäättäänkin vaikeaa kun sanasto huono P8B7

*Talande är överhuvudtaget svårt eftersom ordförrådet är dåligt. P8B7*

Fördelar med *lyssnande* skrevs i sex svar men inga nackdelar nämndes. Arbetssättet ansågs viktigt för det lär att lyssna och förstå språket (exempel 20). Flera av motiveringar var huvudsakligen samma som nämnts i sätten ovan såsom a) man lär sig ord genom att lyssna (exempel 9 ovan), b) det underlättar att förstå helheter (exempel 9 ovan) och c) kunskaper utvecklas kontinuerligt (exempel 20).

(20) Kirjoittamisessa, kuuntelussa, lukemisessa ja puhumisessa voi kokoajan kehittyä ja sen takia mielestäni oppia parhaiten ruotsia. F10A100

*I skrivande, lyssnande, läsning och talande kan man utveckla sig kontinuerligt och därför lär man sig bäst svenska enligt min mening. F10A100*



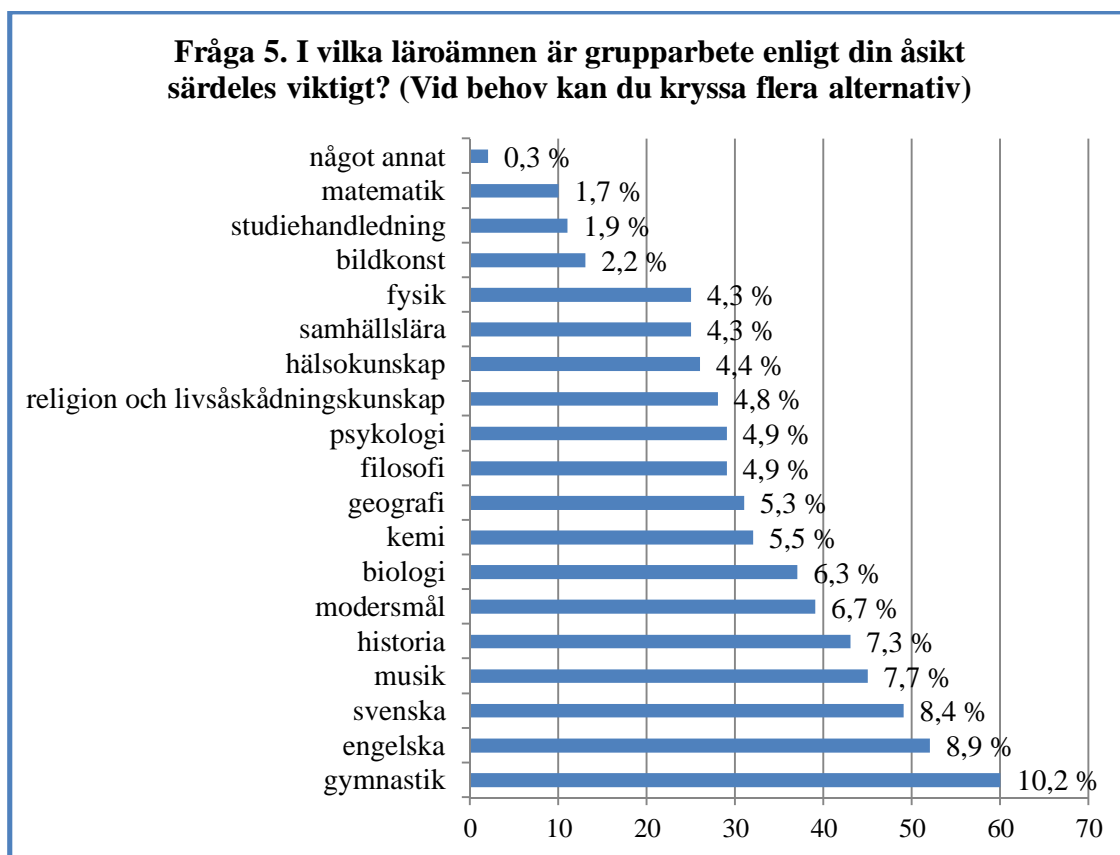
Såsom det framkom i resultaten verkade de populäraste motiveringarna gälla att man lär sig ord och strukturer och att man lär sig använda språket konkret. Motiveringarna om vad som gör arbetssätten mycket dåligt fanns få vilket kan dock antas bero på ringa andel av omnämmanden som arbetssätten fick vid svarsalternativet 1.

### **6.3 Informanternas inställningar till grupparbete i svenska vs. andra läroämnena**

I detta avsnitt presenteras inledningsvis resultaten av hur informanterna ställer sig till grupparbete i olika läroämnena på gymnasiet och därefter i avsnitt 6.3.2 riktas fokuset enbart till läroämnet svenska.

#### **6.3.1 Informanternas uppfattningar om grupparbetets viktighet i olika läroämnena**

I Figur 9 presenteras resultaten av frågan *I vilka läroämnena är grupparbete enligt din åsikt särdeles viktigt? (Vid behov kan du kryssa flera alternativ)*. Vid denna fråga var det möjligt att kryssa ett eller flera läroämnena och som det framkommer av figuren fick gymnastik mest omnämmanden (10,2 %). Därefter prioriterades grupparbete i engelska (8,9 %) och i svenska (8,4 %). I analysfasen uteslöts läroämnet hemkunskap och slöjd från resultaten för de var redundanta alternativ i frågeformuläret (se även avsnitt 7.2).



Figur 9 Läroämnena där grupparbete är särdeles viktigt enligt informanterna. Informanterna kunde kryssa ett eller flera läroämnena. Totalt antal omnämmanden var 586. I figuren anges procentuell andel av totalt antal omnämmanden.

Såsom figuren visar verkade informanterna inte anse grupparbete lika viktigt i alla läroämnena utan det förekom en uppenbar skillnad mellan de populäraste och de minst populära läroämnena. Vad gäller läroämnena engelska, svenska och modersmål föreföll grupparbete uppfattas ungefär lika viktigt i dem vilket kan bero på att det är fråga om språk.

I frågeformuläret bads informanterna vidare att motivera sina svar. Det verkade dock vara frågan där det uppträdde mest svarsbortfall, d.v.s. i frågan svarade 79,8 % av informanterna. Som presenteras i exempel (21) var den rådande motiveringen för viktigheten av grupparbete i gymnastik enligt informanterna lagspel som inte kan övas självständigt. Vidare togs upp i svaren att det är roligt med gemensam verksamhet (exempel 22).

(21) Liikunnassa pitää päästä pelaamaan joukkuepelejä [...] P10B61

*I gymnastik måste man kunna spela lagspel [...] P10B61*

- (22) [...] liikunnassa on kivempi tehdä yhdessä F5B78  
 [...] i gymnastik är det roligare att göra tillsammans F5B78

Näst flest omnämmanden fick läroämnet engelska. I sina motiveringar avskilde informanterna, med undantag av en informant, dock inte olika främmande språk utan de använde begreppet *språk*. Vidare nämndes förutom engelska och svenska inga andra främmande språk i svarsalternativet *något annat*. Vad gäller läroämnet modersmål framkom det inte tydligt om det även räknades till denna grupp men med stöd av svaren verkade majoriteten av informanterna mena med språk endast främmande språk (jfr exempel nedan). Viktigheten av grupparbete i (främmande) språk motiverades utgående från muntlig kommunikation. För det mesta betonades i svaren viktigheten av diskussionsövningar. Man lär sig genom att tala vilket är bättre att genomföras i grupper (exempel 23). Som exempel (24) presenterar nämndes vidare i svaren kamratstödet betydelse.

- (23) Kielten oppiminen vaatii puhumista ja kunnon keskustelun saa aikaan vain ryhmätyöskentelyssä. F10B65  
 Att lära sig språk krävs talande och en duglig diskussion är möjligt endast i grupparbete. F10B65

- (24) [...] Kielissä ryhmätyö on erityisen tärkeää, sillä siinä kaverit voivat auttaa toisiaan ja ääntäminenkin saa tukea. [...] F8B53  
 [...] I språk är grupparbete särskilt betydande eftersom kompisar kan hjälpa till varandra och även uttal får stöd. [...] F8B53

I frågeformulärets sista fråga där det var möjligt att tillägga ytterligare kommentarer gällande frågorna i enkäten förekom det en negativ kommentar om grupparbetets roll i språk i allmänhet (se exempel 25). Informanten kritiserade att det inte finns lämpliga teman för arbeten.

- (25) Kielissä yleensäkin ryhmätyöskentely on mielestäni turhaa. Mistä aiheista töitä voisi edes tehdä? F10B64

*Enligt min mening är grupparbete i språk i allmänhet onödigt. Vilka teman skulle ens vara lämpliga för grupparbete? F10B64*

En annan informant som inte ansåg grupparbete lämplig i språkämnen prioriterade i stället några realämnen<sup>11</sup> (exempel 26).

- (26) Noissa ryhmätyöskentely tuntuisi luontevalta. Esim. Jonkun ryhmä työn tekeminen kielissä tuntuu vähän tyhmältä, eikä sellaisia ole paljoa tehtykään. P10B52

*I dessa läroämnen [biologi, fysik, historia, kemi, geografi, psykologi, hälsokunskap, religion/livsåskådningskunskap och samhällslära] skulle grupparbete kännas naturligt. T.ex. att göra ett grupparbete i språk syns lite dumt och vi har inte ens gjort mycket sådana. P10B52*

Enligt resultaten placerade realämnen sig mitt i tabellen varav historia fick flest omnämmanden (7,3 %) och fysik minst med 4,3 %. Flera av informanterna behandlade olika realämnen som en enhet. Huvudsakligen verkade enligt informanterna grupparbete lämpa sig mycket bra i dessa läroämnen. Fördelar med grupparbete i dessa läroämnen var bl.a. gemensam tankeverksamhet, mångsidigare behandling av teman, kamratstöd och olika åsikter (exempel 27 och 28). Å andra sidan fann en informant nackdelar med grupparbete speciellt i realämnen (exempel 29, jfr även med exempel 28).

- (27) Reaali aineissa oppii paremmin, jos on ryhmätöitä ja erilaista opiskelua. Ryhmätöissä saa erilaisen näkökulman eri ihmisiltä ja on helpompi oppia. F9A45

*I realämnen lär man sig bättre om det finns grupparbeten och annorlunda pluggande. I grupparbeten har människor olika synpunkter och det är lättare att lära sig. F9A45*

---

<sup>11</sup> Med realämnen syftas på religion, livsåskådningskunskap, psykologi, filosofi, historia, samhällslära, fysik, kemi, biologi, geografi och hälsokunskap (Studentexamensnämnden).

- (28) Aiheesta saa paljon enemmän irti, kun sitä tutkii paremmin joidenkin kanssa yhdessä. Näissä aineissa on myös melko laajoja aiheita, jolloin on tehokasta jakaa aiheet pienemmille ryhmille. F9B84

*Man drar mer nytta om temat när man granskar det närmare med andra. I dessa ämnen [biologi, historia, geografi och samhällslära] finns det även ganska omfattande teman då det är effektivt att dela teman mellan mindre grupper. F9B84*

- (29) Ryhmätyöt eivät ole kovin hedelmällisiä oppimisen kannalta. Oppilaiden osaaminen on eritasoista ja toiset ovat osallistuvampia kuin toiset. Tällöin ei saada parasta tulosta aikaiseksi. Varsinkin reaaliaineissa ryhmätyöt ovat huonoja, koska usein esim. tehdään niin, että koko luokka käsittelee pieniin ryhmiin jakautuneena pienet alueet isoista aihekokonaisuuksista, jolloin vain oman ryhmän käsittelemä asia painuu mieleen ja kaikki muu vain vilahtaa ohi eikä painu mieleen. Poikkeuksena aineet, jossa on paljon pohdintatehtäviä kuten filosofia ja uskonto/ elämäntutkimustieto, niissä ryhmissä työskentely on hyödyllistä eri näkökantojen vuoksi. Usein koen ryhmätöiden vievän aikaa tehokkaammalta opiskelulta. F9B15

*Grupparbeten är inte så givande för inläringen. Elevernas kunskaper är inte på samma nivå och en del är delaktigare än andra. Då når man inte det bästa resultatet. Speciellt i realämnen är grupparbeten dåliga eftersom man gör oftast så att hela klassen och temat delas i mindre grupper och i mindre delar då man lär sig bara den delen av temat som ens grupp har behandlat och allt annat susar förbi och läggs inte på minnet. Med undantag av läroämnen där det finns gott om funderingsövningar som filosofi och religion/ livsåskådningskunskap där grupparbeten är nyttiga på grund av olika synpunkter. Ofta anser jag att grupparbete tar tid från ett effektivare pluggande. F9B15*

De tre läroämnen som fick minst omnämmanden var matematik (1,7 %), studiehandledning (1,9 %) och bildkonst (2,2 %). Vidare valdes alternativet *något annat* av två informanter som tillade *språk i allmänhet* och *företagande* (jfr 0,3 % i figur 8). I motiveringarna nämndes matematik endast i tre svar som var inbördes eniga, d.v.s. informanterna ansåg individuellt arbete nyttigare sätt att lära sig matematik (exempel 30

och 31). Vad gäller studiehandledning motiverades det endast av ett par informanter (exempel 31). Vidare framkom inte grupparbetets roll i bildkonst tydligt för det saknades motiveringar om detta läroämne. En informant konstaterade dock att en egen produkt är viktigare än att samarbeta (exempel 32).

(30) Yhteistyö on aina hyödyllistä, paitsi ehkä matematiikassa, jossa on helpompi vain laskea itsenäisesti. F9B69

*Samarbete är alltid nyttigt utom kanske i matematik där det är lättare att bara räkna självständigt. F9B69*

(31) [...] Opinto-ohjauksessa ryhmätyöt auttavat ajattelemaan laajemmin [...] F10A100

*[...] I studiehandledning hjälper grupparbete att tänka mer vidsynt [...] F10A100*

(32) Sinänsä varmaan kaikissa oppiaineissa tarvitaan ryhmätyöskentelyä. Ryhmässä on helpompi ratkaista ongelmia kuin itse. Jätin rastittamatta kuvataiteen ja käsityön, sillä niissä mielestäni oma tuotos on tärkeämpää. Samoin matematiikan ongelmia on paras miettiä itse. Opinto-ohjaus, psykologia ja terveystieto ovat suhteellisen "yleisiä", joten niissä ryhmätyöskentely on ehkä turhaa. F9A98

*Grupparbete behövs troligen i alla läroämnen. I grupp är det lättare att lösa problem än självständigt. Jag kryssade inte bildkonst och slöjd eftersom en egen prestation är viktigare i dessa läroämnen enligt min mening. Även matematiska problem är det bättre att fundera på självständigt. Studiehandledning, psykologi och hälsokunskap är relativt "allmänna" och därför är grupparbeten kanske onyttigt i dem. F9A98*

Slutligen kan konstateras att flera informanter reflekterade över frågan även på en mer allmän nivå och ansåg att grupparbete kan vara nyttigt i alla läroämnen. Oavsett läroämne är grupparbetets fördelar enligt informanterna bland annat hjälp och stöd från andra gruppmedlemmar (exempel 33 och 34).

- (33) Kaikissa aineissa on hyödyllistä koska jos ei tiedä niin voi kysyä muilta ja saa asiaan eri näkökulmia. F10B39

*I alla läroämnen är [grupparbete] nyttigt eftersom om man inte vet så kan man fråga andra och man får nya synpunkter till temat. F10B39*

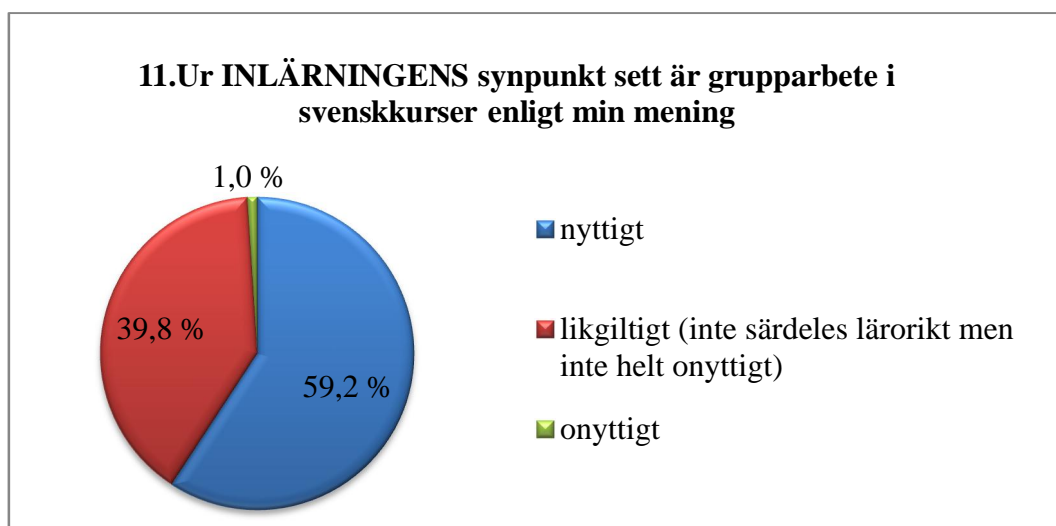
- (34) Ihmiset oppivat paremmin, kun esim. vaikeita aiheita käydään läpi ryhmässä. Luokkalaiset osaa monesti selittää asiat paremmin ja ymmärrettävämmin kuin opettaja. F9B81

*Människor lär sig bättre när man går igenom till exempel svåra teman i en grupp. Klasskamrater kan ofta förklara frågor bättre och mer förståeligt än lärare. F9B81*

Sammanfattningsvis visade resultaten att kamratstöd var en gemensam motivering i flera läroämnen. Härutöver förekom det även motstridiga åsikter vilket tyder på att informanterna uppfattade samma faktorer mycket olika.

### 6.3.2 Informanternas uppfattningar om grupparbete i svenska

Sammanlagt 98 informanter svarade på frågan *Ur INLÄRNINGENS synpunkt sett är grupparbete i svenskkurser enligt min mening a) nyttigt, b) likgiltigt (inte särdeles lärorikt men inte helt onyttigt) eller c) onyttigt*. I Figur 10 kan man se att drygt hälften av informanterna (59,2 %) ansåg att det är nyttigt medan 39,8 % konstaterade att det inte är så lärorikt men inte heller så onyttigt. Endast en informant ansåg grupparbete helt onyttigt.



Figur 10 Grupparbetets vikt för inläring i svenskurser enligt informanternas åsikt. Informanterna (n=98) kunde välja endast ett alternativ. I figuren anges andelen av informanter.

I enkäten frågades motiveringar till denna fråga för att undersöka närmare gymnasisternas tankar. Först granskas svaren till alternativet *nyttigt*. Sammanlagt 89,7 % av de informanterna som ansåg grupparbete *nyttigt* motiverade sin åsikt. Enligt resultaten nämnde flera av dem fler än en faktor. Som det framgår av Tabell 5 förekom det sammanlagt 11 olika faktorer som delades in i tre kategorier *inläring*, *samarbete* och *arbete*. De fyra mest nämnda faktorerna var *mundliga övningar* (23,8 %), *handledning och stöd från andra gruppmedlemmar* och *gemensam fundering/diskussion* (båda 15,8 %) samt *ett lämpligt arbetsätt att lära sig* (12,7 %).

Tabell 5 Faktorer varför grupparbete är ett nyttigt sätt att lära sig svenska enligt informanterna (n= 52). Faktorerna indelades i tre grupper.

<b>Faktorer som gör grupparbete nyttigt</b>	<b>Antalet omnämmanden</b>	<b>Procentuell andel av omnämmanden</b>
<i>Inläring</i>		
1. Muntliga övningar	15	(23,8 %)
2. Ett lämpligt arbetsätt att lära sig	8	(12,7 %)
3. Hörförståelse	3	(4,8 %)
4. Att lära sig gruppsociala färdigheter	3	(4,8 %)
5. Ordförråd	2	(3,2 %)
<i>Samarbete</i>		
6. Handledning och stöd från andra gruppmedlemmar	10	(15,8 %)
7. Gemensam fundering/ diskussion	10	(15,8 %)
<i>Arbete</i>		
8. Rolighet	5	(7,9 %)
9. Variation	3	(4,8 %)
10. Motivation	3	(4,8 %)
11. Mångsidigt	1	(1,6 %)
<b>Totalt</b>	<b>63</b>	<b>(100 %)</b>

Såsom framgår av tabellen verkade faktorerna huvudsakligen gälla inläring och arbete. Faktorerna som gällde samarbete fick dock näst mest omnämmanden av alla faktorerna. Härnäst redogörs närmare för vad avses med alla elva faktorer och presenteras informanternas svar.



Såsom benämningen redan anger inkluderades till kategorin *inläring* alla faktorer som gäller på något sätt inläring. Som det framkom i texten var den vanligaste faktorn att man kan lära sig att tala och att uttala i grupper. Exempel (35) sammanfattar detta ganska väl. Härutöver ansåg ett par informanter att grupparbete möjliggör att lära sig att använda språket på riktigt. Som ses i exempelsvar (36) kan man ytterligare i mindre grupper tala avslappnat.

- (35) Kielissä on hyvä harjoitella puhumista muiden ihmisten kanssa ja samalla ryhmätyöt ovat hyvä tapa harjoitella ääntämistä. P8B51

*I språkämnen är det bra att öva muntliga färdigheter med andra människor och grupparbeten är samtidigt ett bra sätt att öva uttal. P8B51*

- (36) Esimerkiksi toiselle oppilaalle ääneen lukeminen saattaa olla helpompaa kuin opettajalle, koska paineita ei synny eikä virheitä tarvitse pelätä. P6B12

*Det kan till exempel vara lättare att läsa högt för en annan elev än till läraren för det uppstår inte stress och man behöver inte vara rädd för fel. P6B12*

Den andra faktorn i denna kategori är ett *lämpligt arbetssätt att lära sig* som omfattar alla svar där informanterna antingen skrev att de själv lär sig bäst genom grupparbete (exempel 37) eller förklarade lite oexakt att det är ett bra och fungerande sätt (exempel 38).

- (37) Itse opin parhaiten juuri silloin kun saa tehdä yhdessä muitten kanssa. F10A35

*Jag själv lär mig bäst när jag får arbeta med andra. F10A35*

- (38) [...] hyvä tapa oppia uutta. P7A93

*[...] Ett bra sätt att lära sig nytt. P7A93*

Härutöver konstaterade tre informanter att man kan lära sig *hörförståelse* genom grupparbete. Utgående från exempelsvar (39) kan det vidare tolkas att informanten ansåg viktigt att höra olika personers tal.

- (39) Kuulee muidenkin puhetta, oppii kuullunymmärtämistä. F10B59

*Man hör även andras tal, man lär sig hörförståelse. F10B59*

Enligt resultaten uppfattades även att *lära sig gruppsociala färdigheter* som nyttigt vid sidan av språkets olika delområden. Motiveringar vid denna punkt var relativt korta men kärnfulla. I citatet nedan (exempel 40) presenteras en informants åsikt.

- (40) Yhdessä toisten kanssa tehdessä oppii paitsi ruotsia, myös sosiaalisia taitoja [...] F9B42

*Att göra tillsammans med andra lär man sig inte bara svenska utan även sociala färdigheter [...] F9B42*

Den sista faktorn i kategorin, *ordförråd*, nämndes av två informanter. Den ena informanten kommenterade att man kan lära sig ord genom talövningar (exempel 41). Den andra informanten var däremot inte så säker på grupparbetets nytthet även om hon hade valt alternativet *nyttigt*. Som ses i exempel (42) kan man enligt henne lära sig i alla fall ord.

- (41) Puhumistehtävissä saa harjoitella ääntämistä ja sanavarastoa [...] P10B86

*I talövningar får man öva uttal och ordförråd [...] P10B86*

- (42) No joskus saattaa olla jotain hyötyä, jää sanoja mieleen tai jotain. F6B74

*Ibland kan det vara nyttigt, ord fastnar i minnet eller någonting. F6B74*

I den andra kategorin, *samarbete*, placerades två faktorer som gäller samarbete med de andra gruppmedlemmarna. Som det framkommer i exempel (43) verkade informanterna uppskatta *handledning och stöd från andra gruppmedlemmar*.

- (43) Usein toiset opiskelijat osaavat selittää asioita helposti niin, että muutkin ryhmäläiset ymmärtävät. F9A96

*Ofta kan andra studerande förklara frågor så lätt att även övriga gruppmedlemmar förstår. F9A96*

Den andra faktorn i kategorin är *gemensam fundering/ diskussion*. Att fundera på och diskutera frågor tillsammans är lärorikt enligt informanterna. En informant ansåg att det i synnerhet underlättar inläringen och vidare som ses i exempel (44) preciserade en annan informant att den fördjupar inläringen.

- (44) [...] yhdessä asioiden miettiminen syventää oppimista. F7A92  
 [...] att fundera på saker tillsammans fördjupar inläringen. F7A92

I den sista kategorin, *arbete*, inkluderades faktorer som handlar om hurdan grupparbete är. Enligt resultaten betraktades grupparbete nyttigt på grund av det är roligt (exempel 45). Huvudsakligen framkom det inte tydligt av svaren vad som gör grupparbete till ett trevligt arbetssätt. Det fanns dock ett par undantag där motiveringen syntes vara: att göra tillsammans (se exempel 46).

- (45) Ryhmätyö on hauskeampi tapa oppia. P8B47  
 Grupparbete är ett roligare sätt att lära sig. P8B47

- (46) [...] ja yhdessä tekeminen tekee oppimisesta hauskaa. F9B42  
 [...] och att göra tillsammans gör inläringen roligt. F9B42

Härutöver ansågs grupparbete föra med sig *variation* till lektioner och arbetssätt vilket är positivt enligt informanterna (exempel 47).

- (47) Ryhmätyöskentelyssä oppii ja vaihtelu tunnin kulkuun on mukavaa.  
 F7A95  
 I grupparbete lär man sig och variation på lektioner är trevligt. F7A95

Enligt tre informanter påverkar grupparbete ytterligare positivt *motivation*, m.a.o. informanterna verkar vara motiverade när de grupparbetar. Som exempel (48) illustrerar nämnde en av informanterna att ansvar höjer motivation.

- (48) [...] Lisäksi vastuu siirtyy opiskelijoille itselleen ja nostaa motivaatiota.  
 P8A97

[...] Dessutom överförs ansvaret till studerande själva och det höjer motivationen. P8A97

Endast en informant ansåg grupparbete *mångsidigt* och därmed nyttigt för inläring av svenska (exempel 49). Informanten beskrev emellertid inte närmare hurdant ett mångsidigt grupparbete är.

(49) Koska on monipuolista [...]. F6B77

*Eftersom det är mångsidigt [...]. F6B77*

Nära sextiosju procent av de informanter som bedömde grupparbete *likgiltigt* för inläring av svenska motiverade sitt val. Två oklara svar borde dock strykas vid detta alternativ. Som Tabell 6 presenterar indelades faktorer som informanterna nämnde i sex kategorier: arbetssätt, inläring, arbete, gruppsammansättning, genomförande av grupparbete och egen attityd. Eftersom svarsalternativet är ett slags mellanform förekom det både positiva och negativa faktorer. Faktorerna i tabell 6 är märkta med plus- eller minustecken för att belysa detta. Faktorerna som nämndes mest var *preferens för andra arbetssätt* (23,5 %), *inte tillräckligt lärorikt* (14,7 %) och *variation* (11,8 %).

*Tabell 6* Faktorer varför grupparbete är ett likgiltigt sätt att lära sig svenska. Informanternas (n= 26) nämnda 17 faktorer indelades i sex kategorier. Faktorerna är märkta med plus- eller minustecken beroende på om det är fråga om positiva eller negativa faktorer.

<b>Faktorer som gör grupparbete likgiltigt</b>	<b>Antalet omnämmanden</b>	<b>Procentuell andel av omnämmanden</b>
<i>Arbetssätt</i>		
1. Preferens för andra arbetssätt (-)	8	23,5 %
2. Variation (+)	4	11,8 %
3. Bra arbetssätt för några (+)	1	2,9 %
<i>Inläring</i>		
4. Inte tillräckligt lärorikt (-)	5	14,7 %
5. Ibland nyttigt (+)	2	5,9 %
6. Möjlighet att använda språk (+)	1	2,9 %
<i>Arbete</i>		
7. Bristfälligt deltagande (-)	2	5,9 %

8. Dålig koncentration (-)	2	5,9 %
9. Duktigt deltagande (+)	1	2,9 %
<i>Gruppsammansättning</i>		
10. För stor grupp (-)	1	2,9 %
11. En bra grupp (+)	1	2,9 %
12. Heterogena grupper (-/+)	2	5,9 %
13. Kamratstöd (+)	1	2,9 %
14. Studerandes för svaga kunskaper i svenska	1	2,9 %
<i>Genomförande av grupparbete</i>		
15. Svenskinlärning är svårt att tillämpa i grupparbeten (-)	1	2,9 %
16. Att göra arbeten varar för länge (-)	1	2,9 %
<i>Egen attityd</i>		
17. Avsky (-)	1	2,9 %
18. Likgiltigt (+/-)	1	2,9 %
<b>Totalt</b>	<b>34</b>	<b>100 %</b>

Såsom framgår av tabellen är antalet faktorer större än i det föregående fallet för antalet faktorer varför grupparbete är nyttigt var elva. I detta fall förekom det dock flera faktorer som fick endast ett eller två omnämnanden av vilken anledning det kan tolkas att dessa faktorer kanske inte är synnerligen allmänna uppfattningar. Fördelningen mellan positiva och negativa faktorer var relativt jämn vilket kan tolkas stödja grupparbetets roll som en likvärdig arbetsform.

Härnäst skall jag presentera materialet närmare en kategori åt gången. Som det framkom av tabell 6 anknöt tre faktorer till *arbetsätt*. Å ena sidan syntes informanterna tycka om *variation* som grupparbete för med sig till lektioner men å andra sidan verkade de ändå *preferera andra arbetsätt*. Exempel (50) nedan sammanfattar ganska bra deras syn.

- (50) Opin melko hyvin kaikilla eri tavoilla, joten en tarvitse erityisesti ryhmätyöskentelyä. On toki mukavaa, jos on vaihtelua, mutta itse pidän enemmän "normaalista" opiskelusta. F10A99

*Jag lär mig ganska bra genom alla olika sätt varför jag inte särskilt behöver grupparbete. Det är dock trevligt om det finns variation men jag själv tycker mer om "normalt" pluggande. F10A99*

Den tredje faktorn inom denna kategori var *ett bra arbetssätt för några*. I exempel svar (51) förklarar informanten lite oklart sin åsikt men jag tolkade att enligt hon kan några lära sig bra genom grupparbeten.

(51) [...] jotkut voi saada sitä jotakin irti. F9B31  
 [...] några kan lära sig någonting om det. F9B31

Den andra kategorin *inläring* inkluderade faktorerna *inte tillräckligt lärorikt, ibland nyttigt* och *möjlighet att använda språk*. Några av informanter som nämnde faktorn *inte tillräckligt lärorikt* motiverade inte närmare varför. En informant påpekade dock att även om man kan lära sig sin uppgift mycket bra kan detsamma inte sägas om inläring av andra gruppers uppgifter (exempel 52).

(52) Se ei ole erityisen opettavaista, koska pystyt keskittymään kunnolla vain oman ryhmäsi aiheeseen. Kun toiset esittelevät työtään luokan edessä, niin muu luokka monesti tekee jotain ihan muuta kuin keskittyy esitykseen. Omasta ryhmätyöstä sen sijaan oppii paljon, koska aiheeseen täytyy uppoutua. F6B14  
*Det är inte särskilt lärorikt eftersom man kan koncentrera sig endast på temat i sin egen grupp. Medan andra presenterar sina arbeten framför klassen gör de övriga i klassen ofta något helt annat än fokuserar sig på föredragen. Om sitt eget grupparbete lär man sig däremot mycket eftersom man måste fördjupa sig i temat. F6B14*

Faktorn *ibland nyttigt* fick två svar. Enligt båda informanterna kan grupparbete vara till nytta för inläring men inte alltid. Den ena av dem motiverade inte exakt varför grupparbete inte alltid är lämpligt (exempel 53). Vidare är det inte helt klart vad informanten menade med "lite halvfärdigt". Som exempel (54) visar verkade däremot den andra informanten åtminstone delvis anse dålig koncentration leda till grupparbetets misslyckande (se även diskussion om *arbete* inom gruppen i texten nedan).

(53) No joskus voi olla hyötyä, mutta usein se jää vähän vajaaksi. F10B55  
*Ibland kan det vara nyttigt men det blir ofta lite halvfärdigt. F10B55*

(54) Joskus ryhmätöistä voi oppia paljonkin, mutta usein se muuttuu jutusteluksi ja viimehetken paniikkityöksi. P8B48  
*Ibland kan man lära sig mycket genom grupparbete men det övergår ofta i prat och sista minutens panikarbete. P8B48*

Den sista faktorn i denna kategori gällde *möjlighet att använda språk*. En informant konstaterade nämligen att även om grupparbete inte är så lärorikt är det ett tillfälle att tala svenska (exempel 55).

(55) Ei siinä hirveästi mitään opi, mutta tuleehan siinä käytettyä kieltä. F9B75  
*Man lär sig inte mycket genom det men man kan ju använda språket under arbetets gång. F9B75*

Med den tredje kategorin, *arbete*, syftas till alla faktorer som gäller hur gruppmedlemmarna arbetar. Både *bristfälligt deltagande* och *dålig koncentration* fick två omnämmanden. Såsom exempel (56) och (57) sammanfattar syntes informanterna anse dessa faktorer påverka ofördelaktigt grupparbete, m.a.o. arbetet glömmas och intresset riktas mot andra saker eller enbart en del av gruppmedlemmarna arbetar. Informanten i exempel (55) nämner dock att *duktigt arbete* under grupparbete lär.

(56) Välillä saattaa mennä pelkäksi jutteluksi tai vain pari ryhmäläistä tekee työtä ja muut vain istuvat seurassa. F9B84  
*Ibland småpratar man bara eller endast ett par gruppmedlemmar arbetar och andra bara sitter i sällskap. F9B84*

(57) Välillä porukassa voi mennä höpöttelyksi, mutta jos tehdään kunnolla niin silloin varmasti oppiikin uutta. F9A102  
*I gruppen kan [arbete] ibland övergå i prat men om man arbetar på riktigt så lär man sig säkert någonting nytt då. F9A102*

In i kategorin *gruppsammansättning* räknade jag faktorer som gällde gruppens sammansättning, d.v.s. gruppstorlek och gruppmedlemmarnas kunskaper. Som framkommer i exempel (58) kritiserade en informant att *en för stor grupp* försvårar inläring. Det framkom dock inte hurdan gruppstorlek skulle vara lämplig enligt informanten.

- (58) Jos ryhmässä on liian monta opiskelijaa, jotkut eivät pakosti pääse osallistumaan työskentelyyn, ja he eivät opi mitään. P9B36  
*Om det finns för många studerande i gruppen kan några inte nödvändigtvis delta i arbete och de lär sig ingenting. P9B36*

Vidare tolkade jag på basis av svaren att några informanter ansåg betydande för grupparbetets nyttighet med hurdana gruppmedlemmar de arbetar. Som exempel (59) visar föreföll en informant uppfatta att grupparbetet löper i *en bra grupp*. Informanten förklarade dock inte närmare hurdan en bra grupp är. Jag valde emellertid att placera faktorn i denna kategori i stället för *arbete* för jag tolkade att det i detta fall betonades mer gruppmedlemmarnas kunskaper än hur duktigt gruppen arbetar.

- (59) [...] hyvässä ryhmässä asioita saadaan tehtyäkin. P8B7  
*[...] i en bra grupp får man även saker gjort. P8B7*

En annan informant lyfte vidare fram en negativ åsikt om *heterogena grupper*. Informanten ansåg att om gruppmedlemmarna befinner sig på olika kunskapsnivåer är arbetsfördelningen inte nödvändigtvis likvärdig (exempel 60).

- (60) Jos ryhmä koostuu hyvin eritasoisista oppilaista, on vaara, että tehtävät jakautuvat epätasaisesti. Itse en ainakaan ole kokenut ryhmätyöskentelyä ruotsissa erityisen tärkeäksi. P10B63  
*Om gruppen består av elever som befinner sig på mycket olika kunskapsnivåer finns det risk att uppgifter delas ojämnt. Åtminstone har inte jag själv upplevt grupparbete i svenska särskilt viktigt. P10B63*



I motsatt till den föregående synpunkten förhöll däremot en annan informant sig positivt till heterogena grupper (se exempel 61). Med stöd av hennes svar kan det tolkas att grupper borde bildas så att gruppmedlemmarna befinner sig på olika kunskapsnivåer eller åtminstone den ena av dem är kunnig. Informanten verkade härutöver betrakta *kamratstöd* som fördel i grupparbete, d.v.s. under grupparbete kan man ge och få hjälp och den kunniga även kan lära sig.

- (61) jos kumpikaan ei osaa niin siitä ei ole mitään hyötyä. Jos toinen osaa ja toinen ei, niin osaava oppii opettamalla toiselle. RIIPPUU TILANTEESTA. F7B85

*Om ingetdera [av paret] har kunskaper är det inte alls till nytta. Om den ena kan och den andra inte så den som kan lär sig genom att undervisa den andra. Det beror på situationen. F7B85*

Som exempelsvar (62) visar kritiserade en informant *studerandes för svaga kunskaper i svenska*. Hon ansåg onyttigt att samarbeta med klasskamrater som har svagare kunskaper i svenska. Utgående från svaret och hennes sista vitsord i svenska, d.v.s. tio, kan det tolkas att informanten själv värderade sina svenskkunskaper högre än andras.

- (62) Oppilaiden kielitaito on yleisesti ottaen (b-) Ruotsissa melko heikko, joten ei ole oppimisen kannalta kovin kehittävää keskustella/tehdä jotain muuta tehtävää sellaisen hlön kanssa. F10B65
- Elevernas kunskaper i (b-) svenska är i allmänhet ganska svaga sålunda är det inte särdeles utvecklande ur inläringens synpunkt att diskutera/ göra någon annan uppgift med en sådan person. F10B65*

I den näst sista kategorin *genomförande av grupparbete* placerades två faktorer som gäller grupparbetets lämplighet i svenska och grupparbetets längd. Som vi kan se i exempel (63) konstaterade en informant att *svenskinläring är svårt att tillämpa i grupparbeten* men förklarade inte närmare sin åsikt.

- (63) [...] ryhmätöissä voi olla vaikea soveltaa ruotsin opiskelua. F9A45  
 [...] i grupparbeten kan det vara svårt att tillämpa svenskinläring. F9A45

Såsom exempel (64) visar motiverade en informant att *göra arbeten varar för länge* vilket verkade enligt informanten vara en nackdel i grupparbete.

- (64) [...] Töiden tekemisessä kestää kauan. F9B15  
 [...] Att göra arbeten varar länge. F9B15

I den sista kategorin ingår två faktorer som anknyter till informanternas *egen attityd*. Båda två kommentarer verkade inte bara passa i övriga kategorier utan även pekade på informanternas inställning till grupparbeten. Som ses i exempel (65) konstaterade den ena av informanterna kärnfullt sin *avsky* mot grupparbeten. Med stöd av den andra informantens svar tolkade jag hans synsätt vara mer neutralt (se exempel 66). Jag antog att grupparbete är enligt honom *likgiltigt* i svenskundervisning.

- (65) Inhoan ryhmätöitä. F6A103  
 Jag avskyr grupparbeten. F6A103

- (66) Ei merkitystä. P7B76  
 Det spelar ingen roll. P7B76

Som det konstaterades i texten ovan betraktade endast en informant grupparbete *onyttigt*. Utgående från informantens svar (exempel 67) verkade hon *föredra att arbeta för sig själv*. Beaktansvärt är i informantens motivering att hon ändå såg någonting nyttigt i grupparbeten. Enligt svaret kan det tolkas att det ändå är bättre att göra muntliga övningar i mindre grupper än med hela klassen.

- (67) Saman asian oppisi paremmin, jos tekisi koko jutun itse. Ainut poikkeus puhetehtävät, joissa ryhmä auttaa mahd. ujouteen. F10B64  
 Man skulle lära sig samma sak bättre om man gjorde det själv. Det enda undantaget är taluppgifter där gruppen hjälper mot möjlig blyghet. F10B64

Sammanfattningsvis verkade resultaten tyda på att informanterna huvudsakligen ansåg att grupparbete kunde vara bättre arbetsform om några faktorer skulle ändras. I det följande avsnittet övergår jag till att mer specifikt granska faktorer som gör att grupparbete som arbetsform är lyckat respektive misslyckat.

## 6.4 Faktorer som gör grupparbete som arbetsform lyckat respektive misslyckat

I enkäten ombads informanterna att beskriva olika faktorer som gör grupparbete som arbetsform lyckat respektive misslyckat. Härutöver bads informanterna att ge konkreta exempel på båda fallen med stöd av deras egna erfarenheter. I detta avsnitt redogörs först för fördelar med grupparbete. Därefter i avsnitt 6.4.2 granskas nackdelar med grupparbete.

### 6.4.1 Ett lyckat grupparbete

I frågan *Vilka faktorer gör grupparbete som arbetsform lyckat enligt din mening? Berätta även en erfarenhet om ett sådant grupparbete i läroämnet svenska* svarade 82,8 % av informanterna. Det förekom även svar från informanter som skrev att de inte har arbetat i grupper under svenska lektioner (i gymnasiet) men jag valde att ta svaren med i analysen (se även avsnitt 7.2). Däremot lämnades ett oklart svar bort. Informanterna nämnde vanligen flera än en faktor och som Tabell 7 presenterar förekom det sammanlagt 22 olika faktorer. Faktorerna delades in i sex kategorier: *gruppmedlemmarnas verksamhet, gruppmedlemmarnas inställningar till (sam)arbete, gruppammansättning, inläring, uppgift* och *diverse*. Fem mest omnämmanden av alla faktorerna fick *ett likvärdigt deltagande* (30,7 %), *motiverad/ entusiastisk* (10,2 %), *noggrant arbete* (10,2 %), *en bra gruppanda* (9,5 %) och *lär sig ngt nytt/ saken som övats* (8,8 %). Informanternas exempel på lyckade samarbeten som de har gjort var få.

*Tabell 7* Faktorer som gör att grupparbete som arbetsform är lyckat enligt informanterna (n= 81). Alla 22 faktorer är indelade i frekvensordning i sex kategorier.

<b>Faktorer som gör grupparbete som arbetsform lyckat</b>	<b>Antalet omnämnan den</b>	<b>Procentuell andel av omnämmanden</b>
<i>Gruppmedlemmarnas verksamhet</i>		

1. Likvärdigt deltagande	42	30,7 %
2. Noggrant arbete	14	10,2 %
3. Att hjälpa och stödja varandra	8	5,8 %
4. Diskussion/ samarbete	6	4,4 %
5. Arbetsfördelning	5	3,6 %
6. Svenska som samtalspråk	1	0,7 %
7. Uppgiften blir färdig i tid och uppfyller på något sätt instruktioner	1	0,7 %
<i>Gruppmedlemmarnas inställningar till (sam)arbete</i>		
8. Motiverad/ entusiastisk	14	10,2 %
9. Bra gruppanda	13	9,5 %
<i>Gruppsammansättning</i>		
10. Medlemmarnas kunskaper på samma nivå	4	2,9 %
11. Alla har åtminstone lite kunskaper	1	0,7 %
12. Åtminstone en kan svenska	1	0,7 %
13. Medlemmarna har olika kunskaper	1	0,7 %
14. Smågrupper	1	0,7 %
<i>Inläring</i>		
15. Lär sig ngt nytt/ saken som övats	12	8,8 %
16. Man lär sig bättre med gruppkamrater än genom lärarens undervisning	2	1,5 %
<i>Uppgift</i>		
17. Temats lämplighet	5	3,6 %
18. Tillräckligt tid	2	1,5 %
19. Tydliga instruktioner	1	0,7 %
20. Temat är rimligt i storlek	1	0,7 %
<i>Diverse</i>		
21. Bra helhet	1	0,7 %
22. Lärare som motiverar	1	0,7 %
<b>Totalt</b>	<b>137</b>	<b>100 %</b>

Faktorerna i den första kategorin, *gruppmedlemmarnas verksamhet*, anknyter till hur gruppmedlemmarna arbetar i gruppen. Som nämndes i texten ovan var *likvärdigt deltagande* den populäraste faktorn (jfr 30,7 % i tabell 7). Enligt informanterna betyder det bl. a. att alla deltar lika mycket, tar ansvar och är aktiva. Exempel (68) och (69) nedan konkretiserar detta ganska väl. I exempel (69) beskriver informanten även sin erfarenhet av ett lyckat arbete i en grupp.

- (68) Kaikki osapuolet osallistuvat samalla tasolla, ei niin että yksi esim. tekee kaikki 'työt'. [...] P10B27
- Alla parter deltar på samma nivå, inte så att t.ex. en gör alla "arbeten". [...] P10B27*

- (69) Jos jokainen on tasapuolinen ryhmän jäsen. Teimme esitelmän ja siitä puheesityksen, kaikki sai saman verran puheenvuoroja ja näyttämään omat taitonsa. F10B59

*Om var och en är en jämbördig gruppmedlem. Vi gjorde ett föredrag och ett anförande om det. Alla fick lika många inlägg och [kunde] visa sina egna kunskaper. F10B59*

Den andra faktorn i kategorin *noggrant arbete* omfattar informanternas syn på att gruppen bör granska frågor noggrant och arbeta på så sätt att uppgiften är bra slutförd och alla gruppmedlemmar är nöjda med kvaliteten på samarbetet (se exempel 70, 71 och 72). Vidare som ses i exempel (73) verkade informanterna anse viktigt att alla försöker sitt bästa under arbetets gång.

- (70) [...] jos jotain ei tiedetä, otetaan siitä selvää eikä vain hypätä kohdan yli. P8B51

*[...] om man inte vet någonting så tar man reda på det och inte bara hoppar över punkten. P8B51*

- (71) Kaikki oppilaat sisäistävät ja ymmärtävät käsiteltävän asian. Esimerkiksi mietimme kielioppisääntöjä ennen kuin ne varsinaisesti opetetaan. Näin päättelemällä onnistuminen tukee oppimista. F10A99

*Alla elever tillägnar sig och förstår temat som behandlas. Till exempel vi funderar på grammatikregler innan de egentligen undervisas. Detta sätt, att lyckas genom att dra slutsatser, stödjer inläring. F10A99*

- (72) [...] tehty työ hyvin loppuun asti. F8B33

*[...] arbetet är bra slutförd. F8B33*

- (73) Kaikki tekevät annettua tehtävää parhaansa mukaan. P7B30

*Alla gör uppgiften efter sin bästa förmåga. P7B30*

Vidare ansåg en del av informanterna att det är viktigt *att hjälpa och stödja varandra* under arbetets gång, som resumeras i exempel (74) (jfr 5,8 % i tabell 7).

- (74) [...] Kannustetaan ja autetaan toisia. F7A92  
 [...] *Man uppmuntrar och hjälper varandra. F7A92*

Med faktorn *diskussion/ samarbete* syftas på svaren om att fundera och arbeta tillsammans. Jag delade åt denna faktor och likvärdigt deltagande trots att den sistnämnda även i vissa avseenden gäller samarbete. Jag ansåg faktorn *diskussion/ samarbete* betona mer hur gruppledammarna växelverkar med varandra. Som informanten i exempel (75) skrev uttrycker gruppledammarna sina idéer och diskuterar möjliga problem.

- (75) Onnistuneessa ryhmätyöskentelyssä jokainen saa ja avaa suunsa [...] Tehtävät hoidetaan yhdessä eikä kukaan joudu yksin tuskailemaan. Tunnilla onnistuneessa ryhmätyöskentelyssä oli kivaa kun kaikki kantoivat kortensa kekoon ja kun kuuli toisten puhetta, siitä oppi. [...] F7A95  
*Att arbeta i grupp lyckas då var och en får och tar en muntur [...] Uppgifterna görs tillsammans och ingen behöver vändas ensam. I ett samarbete i en grupp som var lyckat på lektionen var det kul när alla drog sitt strå till stacken och man hörde andras tal. Det var lärorikt. [...] F7A95*

Vidare valde jag att behandla svar som gällde *arbetsfördelning* för sig för jag ansåg att den poängterar mera vikten av att konkret fördela uppgiften. I faktorn för likvärdigt deltagande betonas däremot jämlikhet på allmänare nivå. Som ses i exempel (76) bör arbetsfördelning även göras rättvist. En annan informant förklarade att gruppen blir effektivare om uppgifterna delas jämt (exempel 77).

- (76) Tasapuolinen tehtävänjako [...] Ei tule mieleen, varmasti sellaisia kuitenkin on ollut. P10B63  
*En rättvis arbetsfördelning [...] Jag kommer inte ihåg [ett konkret exempel] men säkert har man haft sådana. P10B63*

(77) Alussa tehdään tehtävänjako, jotta työ olisi sujuvaa. P9B36

*I början görs arbetsfördelning för att arbetet skulle vara problemfritt. P9B36*

Den näst sista faktorn, *svenska som samtalspråk*, inom kategorin fick endast ett svar. Informanten ansåg nyttigt om endast svenskan används i diskussioner (exempel 78).

(78) mikäli ryhmässä keskustellaan vain ruotsiksi annetusta aiheesta on ryhmätyöskentely useimmiten antoisaa. F10B60

*Om temat diskuteras enbart på svenska är grupparbete oftast givande. F10B60*

Vid sidan av likvärdigt deltagande fann en informant det betydelsefullt att *uppgiften blir färdig i tid och uppfyller på något sätt instruktioner* som hon skriver i sitt svar:

(79) [...] työ syntyy ajallaan ja ainakin jotenkuten annetut ohjeet täyttäen. [...] F10A35

*[...] arbetet blir färdigt i tid och uppfyller åtminstone på något sätt instruktioner. [...] F10A35*

I den andra kategorin *gruppmedlemmarnas inställningar till (sam)arbete* placerades två faktorer, *motiverad/ entusiastisk* och *bra gruppanda*. Med den förstnämnda faktorn syftas på gruppmedlemmarnas attityd till verksamheten. Som exempel svar (80) presenterar verkade en del av informanterna uppskatta om gruppmedlemmarna är motiverade, entusiastiska och intresserade av att arbeta och lära sig (jfr 10,2 % i tabell 6 ovan).

(80) [...] Kun kaikki ovat innostuneita ja pitävät opiskelusta [---] F8B54

*[...] När alla är entusiastiska och gillar att studera [---] F8B54*

Med den andra faktorn, *bra gruppanda*, avses däremot gruppmedlemmarnas inställning till att samarbeta. Faktorn omfattar alla svar där det nämndes någonting om en bra gruppanda (se exempel 81) och förhållanden mellan gruppmedlemmar (se exempel 82). Vidare beräknade jag kommentarer om en *bra* eller *fungerande* grupp för jag ansåg dem gälla snarare gruppandan än exempelvis elevsammansättningen i gruppen (se exempel

83). Det fanns dock ett undantag som presenteras vid diskussion om *gruppsammansättning* (se exempel 85 i texten nedan).

(81) Onnistuneimpia ryhmätöitä ovat erilaiset pelit, joissa kaveri voi auttaa toista ja henki on hyvä. Tällöin olen huomannut tapahtuvan eniten oppimista.  
F10B65

*De mest lyckade grupparbeten är olika spel där kompisen kan hjälpa den andra och andan är bra. Jag har märkt att man lär sig då mest. F10B65*

(82) Koko ryhmä osallistuu työskentelyyn ja tulee toimeen keskenään.  
XXX87<sup>12</sup>

*Hela gruppen deltar i verksamheten och alla kommer överens med varandra.*  
XXX87

(83) Pitää olla toimiva ryhmä, esim. kaikki pystyvät puhumaan toistensa kanssa ja ryhmätyö sujuu. F8A89

*Gruppen måste vara fungerande, t.ex. alla kan tala med varandra och att samarbetet är problemfritt. F8A89*

Den tredje kategorin heter *gruppsammansättning*. Faktorerna i denna grupp fick relativt få omnämmanden (se Tabell 7). Mest omnämmanden fick faktorn *medlemmarnas kunskaper på samma nivå* (jfr 2,9 % i tabell 7). Informanterna som tog upp faktorn ansåg att grupper borde bildas så att det bara finns elever som har likadana kunskaper. Som visas i exempel (84) preciserade endast en informant att det är frågan om kunskaper i svenska språket. De övriga skrev bara om elever med likadana kunskaper vilket inte avslöjar om de avser kunskaper i svenska eller även i något annat ämnesområde (se exempel 85). Jag antog dock att de syftar åtminstone på svensk kunskaper. Vad gäller exempel (85) tolkade jag informanten i detta fall avse med *bra grupp* gruppmedlemmarnas kunskaper (jfr diskussion om en bra gruppanda i texten ovan).

---

<sup>12</sup> informanten angav inte sina bakgrundsuppgifter



- (84) [...] opiskelijat ovat suunnilleen samantasoisia ruotsin kielen hallitsemisessa. [...] F9B34  
 [...] *studerande är ungefär på samma nivå i svenska språket. [...] F9B34*

- (85) Hyvä ryhmä jossa on samantasoisia opiskelijoita P9B28  
*En bra grupp där studerandenas kunskaper är på samma nivå. P9B28*

Alla informanter som skrev om gruppmedlemmarnas kunskaper instämde inte med det föregående svaret. En informant betraktade nämligen det viktigt att *alla har åtminstone lite kunskaper* i stället för att kräva likadana kunskaper (se exempel 86).

- (86) [...] kaikki osaavat edes jonkin verran. Eräs esitelmän teko onnistui hyvin, kun kaikilla oli ideoita ja kielioppi oli hallussa kaikilla. [...] F8B56  
 [...] *alla har åtminstone lite kunskaper. Bearbetningen av ett föredrag lyckades bra eftersom alla hade idéer och alla behärskade grammatiken. [...] F8B56*

Vidare ansåg en informant att det är tillräckligt om *åtminstone en kan svenska* som ses i exempelsvar (87).

- (87) [...] edes joku osaa ruotsia. P8B41  
 [...] *åtminstone någon kan svenska. P8B41*

Enligt materialet verkade en informant däremot föredra gruppssammansättning där *medlemmarna har olika kunskaper*. Som vi kan se i exempel (88) fann hon det lärorikt.

- (88) [...] Jos osallistujilla on erilaiset taidot, voi toisilta ryhmänjäseniltä oppia.  
 [...] F9A98  
 [...] *Om deltagare har olika kunskaper kan man lära sig från andra gruppmedlemmar. [...] F9A98*

Till sist i denna kategori behandlas faktorn *smågrupper* som fick ett omnämnande. Såsom framkommer i exempel (89) ansåg informanten som fördel om grupper är små

men förklarade inte närmare vilken gruppstorlek som skulle vara optimal. Denna informant konstaterade dock att hon inte har gjort grupparbeten i svenska.

(89) [...] eikä ryhmät ole liian isoja. [---] F10B50

*[...] och grupper inte är för stora. [---]F10B50*

Den fjärde kategorin, *inläring*, innebär två faktorer: *att lära sig ngt nytt/ saken som övats och man lär sig bättre med gruppkamrater än genom lärarens undervisning* (jfr 8,8 % och 1,5 % i tabell 7). Vad gäller den förstnämnda faktorn ansåg informanterna grupparbete som arbetsform lyckat om det lär någonting. Med stöd av exempel (90) kan det antas att informanten uppfattade ytterligare viktigt att varje gruppmedlem lär sig i stället för att arbeta enbart för sina egna intressen.

(90) [...] Onnistunut ryhmätö on ollut sellainen, jossa loppujen lopuksi kaikki ryhmän jäsenet ovat osanneet esimerkiksi opetellun kappaleen täydellisesti.

F10A100

*[...] Ett grupparbete har varit lyckat då alla gruppmedlemmar slutligen har kunnat till exempel den inlärd texten fullständigt. F10A100*

Med den andra faktorn syftas på två informanters syn på att samarbete med kamrater lär man sig mer än genom läraledd undervisning (exempel 91).

(91) Opiskelija oppii paremmin kuin opettajan ohjauksessa. Käytämme ryhmätöskentelyä n. yhden kirjan kappaleen kääntämisessä ja siihen liittyvien tehtävien tekemisessä ja tämä toimii mielestäni hyvin ja saamme ryhmässä tehtyä ja ajateltua tehtävät kunnolla läpi. P8A97

*Studeringe lär sig bättre [i grupparbete] än under lärarens ledning. Vi använder grupparbete för att översätta ungefär ett stycke och för att göra uppgifter till texten. Enligt min mening fungerar det bra och vi kan göra och fundera på uppgifter ordentligt. P8A97*

I den näst sista kategorin anknyter faktorerna till *uppgift*. Som det visades i tabell 7 fick dessa fyra faktorer från knappt en procent till drygt tre procent av alla omnämmanden.

Utgående från materialet verkade *uppgiftens lämplighet* bero på flera olika drag som avsikten med uppgiften, aktualitet, tydlighet och lämplighet angående studerandenas kunskaper. Två av informanterna använde ordet *meningsfull* och angav ett konkret exempel på ett lyckat arbete i ett grupp som kan tolkas förklara även vad de ansåg med detta adjektiv (se exempel 92 och 93).

(92) [...] mielekäs tehtävä. Opetimme toisillemme kappaleita ja suomensimme yhdessä kappaleen, sekä teimme yhdessä tehtäviä. P7A93

*[...] en meningsfull uppgift. Vi lärde varandra stycken och vi översatte tillsammans till finska ett stycke samt gjorde övningar tillsammans. P7A93*

(93) [...] tehtävän mielekkyys. Monet keskusteluharjoitukset ja pelit ovat olleet mukavia. P10B61

*[...] uppgiftens meningsfullhet. Många diskussionsövningar och spel har varit trevliga. P10B61*

Vidare nämnde en informant att man bör beakta aktualiteten och tydligheten av temat (se exempel 94). En annan informant betraktade däremot viktigt att beakta elevers kunskaper när man planerar uppgiften (se exempel 95).

(94) [...] Aiheet ovat ajankohtaisia ja helppoja ymmärtää. F9A45

*[...] Teman är aktuella och lätta att förstå. F9A45*

(95) [...] opiskelijoiden taitoihin nähden sopiva tehtävänanto. P10B63

*[...] uppgiften är lämplig angående studerandenas kunskaper. P10B63*

Den andra faktorn gällde tidsbegränsningar. Två informanter ansåg att det borde finnas *tillräckligt tid*. Den ena av dem preciserade att tid behövs för arbetet. Såsom det framgår av exempel (96) preciserade den andra informanten däremot att tid krävs för att gruppmedlemmar kan få kontakt med varandra. Utgående från detta kan det antas att informanten ansåg det betydelsefullt att det finns en samhörighetskänsla mellan gruppmedlemmarna i gruppen.

- (96) [...] Ryhmätöitä tehtäessä ei saisi olla kiire, vaan aikaa tulisi olla runsaasti, jotta ryhmän jäsenet ehtivät kunnolla saada toisiinsa kontaktin. F7A88  
*När man gör grupparbeten borde man inte ha bråttom utan det borde finnas gott om tid för att gruppledammarna hinner få bra kontakt med varandra. F7A88*

En informant betraktade ytterligare det viktigt att det finns *tydliga instruktioner* (exempel 97).

- (97) Selkeät ohjeet [...] P7B57  
*Tydliga instruktioner [...] P7B57*

Informanten som verkade föredra smågrupper nämnde även att det vore bra om *temat är rimligt i storlek* (exempel 98, jfr även exempel 89 ovan).

- (98) [...] On myös helpompi oppia ja päästä aiheeseen sisälle, jos sen aihe on maltillisen kokoinen eikä liian iso. [...] F10B50  
*[...] Det är även lättare att lära sig och tillägna sig temat om det är rimligt i omfattning och inte för omfattande. [...] F10B50*

Den sista kategorin, *diverse*, inkluderar två enstaka faktorer som inte lämpade sig för de andra kategorierna. Som ses i exempel (99) specificerade en informant inte olika faktorer utan konstaterade kärnfullt att *bra helhet* gör samarbete i en grupp lyckat.

- (99) Hyvä kokonaisuus P7A90  
*En bra helhet. P7A90*

Den andra faktorn gäller lärares roll. Förutom en motiverad grupp behövs enligt en informant även *lärare som motiverar* elever (exempel 100).

- (100) [...] motivoiva opettaja [---] F7B2  
*[...] lärare som motiverar [---] F7B2*

Såsom det förekom i detta avsnitt verkade det finnas relativt många faktorer som gör grupparbete som arbetsform lyckat. Härutöver var faktorerna anknyttade till flera delområden. Sammanfattningsvis kan resultaten tolkas ge en omfattande bild av informanternas uppfattningar.

#### 6.4.2 Ett misslyckat grupparbete

Sammanlagt 86,9 % av informanterna svarade på frågan *Vilka faktorer gör grupparbete som arbetsform misslyckat enligt din mening? Berätta även en erfarenhet om ett sådant grupparbete i läroämnet svenska*. Såsom vid frågan om faktorer som gör grupparbete som arbetsform lyckat förekom det även vid denna fråga svar från informanter som skrev att de inte har samarbetat i grupper under svenska lektioner i gymnasiet men jag valde att ta svaren med i analysen (se även avsnitt 7.2). Två svar lämnades däremot bort från analysen för det ena var oklart och i det andra konstaterade informanten att det inte finns sådana faktorer. För det mesta nämnde informanterna mer än en faktor som gör att samarbete i grupper blir misslyckat och sammanlagt förekom det 22 olika faktorer. I Tabell 8 presenteras dessa faktorer indelade i sex kategorier: *gruppmedlemmarnas verksamhet, gruppmedlemmarnas inställningar till (sam)arbete, gruppsammansättning, inläring, uppgift* och *diverse*. Enligt resultaten var de fyra frekventaste faktorerna *oföretagsamhet* (27,4 %), *ojämnt deltagande* (21,2 %), *brist på motivation* (11,5 %) och *dålig uppgift* (8,8 %). Som vid frågan om fördelar med grupparbete som arbetsform förekom det även i detta fall relativt få konkreta exempel på misslyckade samarbeten.

Tabell 8 Faktorer som gör grupparbete som arbetsform misslyckat enligt informanterna (n= 86). Alla 22 faktorerna är indelade i rangordning i sex kategorier.

<b>Faktorer som gör grupparbete som arbetsform misslyckat</b>	<b>Antalet omnämmande n</b>	<b>Procentuell andel av omnämmanden</b>
<i>Gruppmedlemmarnas verksamhet</i>		
1. Oföretagsamhet	31	27,4 %
2. Ojämnt deltagande	24	21,2 %
3. Kommunikationsproblem i gruppen	8	7,1 %
4. Arbetsfördelning misslyckas	5	4,4 %
5. Uppgiften är inte bra slutförd	5	4,4 %
<i>Gruppmedlemmarnas inställningar till (sam)arbete</i>		
6. Brist på motivation	13	11,5 %

7. Dålig gruppanda	6	5,3 %
<i>Gruppsammansättning</i>		
8. Gruppmedlemmarna har otillräckliga kunskaper	4	3,5 %
9. Dålig grupp	2	1,8 %
10. Gruppmedlemmarnas språkkunskaper är på olika nivå	2	1,8 %
11. Gruppen består av kompisar	1	0,9 %
12. För stor grupp	1	0,9 %
<i>Inläring</i>		
13. Man lär sig ingenting	2	1,8 %
<i>Uppgift</i>		
14. Dålig uppgift	10	8,8 %
15. Dåliga instruktioner	3	2,7 %
16. Tidsbrist	2	1,8 %
<i>Diverse</i>		
17. Dålig helhet	1	0,9 %
18. Dåligt sätt	1	0,9 %
19. Det är inte roligt	1	0,9 %
20. Lärare ingriper för mycket i arbetet	1	0,9 %
21. Oväsen	1	0,9 %
22. Plagiering	1	0,9 %
<b>Totalt</b>	<b>113</b>	<b>100 %</b>

Den första kategorin inkluderar faktorer som anknyter till *gruppmedlemmarnas verksamhet*. Som det framgick av tabellen var *oföretagsamhet* tydligt den oftast omnämnda faktorn (jfr 27,4 % i tabell 8). Denna faktor omfattar informanternas svar om gruppmedlemmarnas koncentrationssvårigheter och likgiltigt deltagande. Utgående från materialet föreföll ett gemensamt drag i svaren vara att man inte tar uppgiften på allvar vilket leder till att man inte kommer vidare i uppgiften. Som ses i exempel (101) verkade informanten betrakta som ett vanligt problem att andra gruppmedlemmar inte kan koncentrera sig. I stället för att fokusera på uppgiften kritiserade flera informanter att en del av gruppen eller hela gruppen är bara tyst eller pratar om andra saker och gör ingenting åt uppgiften (se exempel 101, 102).

(101) [...] tai joutuu patistamaan muita koko ajan keskittymään. Kai näitä tilanteita on ollut enemmänkin että kaveri istuu tuppisuuna tai ei edes halua yrittää, tai lyö leikiksi eikä keskity. F8B53

*[...] eller man måste hela tiden driva på andra att koncentrera sig. Kanske sådana situationer har funnits flera att kompiserna sitter molttyst eller vill inte ens försöka eller skämtar bort och koncentrerar sig inte. F8B53*

(102) Kun kaikki ovat hiljaa eivätkä jaksa/ vaivaudu osallistumaan ryhmätyöskentelyyn. P6B73

*När alla är tysta och orkar/ besvärar sig inte att delta i samarbetet i gruppen. P6B73*

Såsom det förekom i avsnitt 6.4.1 fick faktorn likvärdigt deltagande mest omnämmanden (jfr 30,7 % i tabell 7). På motsvarande sätt verkade informanterna hålla *ojämnt deltagande* som en av de viktigaste faktorer som gör att samarbetet i en grupp misslyckas (jfr 21,2 % i tabell 8). Enligt svaren kritiserade informanterna å ena sidan de gruppmedlemmar som inte deltar i att genomföra uppgiften eller å andra sidan den gruppmedlem som vill göra allt själv (exempel 103 och 104).

(103) Jos koko ryhmätyö jää vain yhden ihmisen tehtäväksi, siitä ei ole muille mitään hyötyä ja työ voi olla aika isotöinen vain yhdelle ihmiselle. F9B42

*Om bara en person måste göra hela grupparbetet är det inte till nytta för andra och uppgiften kan vara relativt jobbigt för endast en person. F9B42*

(104) Jos joku ei luota toisten tekemiseen ja tekee kaiken yksin. F10B59

*Om någon inte litar på det som andra gör och gör allt ensam. F10B59*

Med den tredje faktorn *kommunikationsproblem i gruppen* syftas på de svar som gällde kommunikationsproblem mellan gruppmedlemmarna. Enligt informanterna visas det genom *ojämnt deltagande* i diskussioner (exempel 105) och *dispyter* (exempel 106). Som framgår i exempel (107) betraktade en informant som nackdel om finska används som samtalspråk.

(105) yks on hiljaa ja yks puhuu eikä hiljaa oleva keskity siihen tai jos puhuva ei anna suun vuoroa ollenkaan F5B78

*Den ena är tyst och den andra talar. Och den som är tyst inte koncentrerar sig på det [vad den andra talar ] eller om den som talar inte alls ger en syl i vädret.*  
F5B78

(106) Esimerkiksi esi[t]elmän teko: [...] asioista ei päästä yhteisymmärrykseen.  
F10A99

*Till exempel att göra ett föredrag: [...] man kommer inte till samförstånd.*  
F10A99

(107) [...] mikäli kommunikointi tapahtuu suomeksi. F10B60

*[...] om man kommunicerar på finska. F10B60*

Vidare ansåg några informanter ofördelaktigt för samarbete om *arbetsfördelning misslyckas* (jfr 4,4 % i Tabell 8). Såsom framgår av exempel (108) motiverade informanterna huvudsakligen inte närmare sin åsikt med undantag av två informanter som förklarade att uppgifter är ojämnt delade (exempel 109). Det framkom inte tydligt från svaren vem som delar uppgiften, lärare eller grupper själv. Ur exempel (110) kan det ändå tolkas att grupper har ansvar för det.

(108) Delegoinnin epäonnistuminen [...] P6B83

*Delegeringen misslyckas [...] P6B83*

(109) [...] ryhmän keskeiset tehtävät on jaettu epätasaisesti. F9B34

*[...] uppgifterna är ojämnt delade mellan gruppmedlemmarna. F9B34*

(110) [...] työnjako on hankalaa. [...] F10B64

*[...] det är svårt att fördela uppgifterna [...] F10B64*

Enligt några informanter kan samarbetet i gruppen tolkas vara misslyckat om *uppgiften inte är bra slutförd* (jfr 4,4 % i Tabell 8). Med denna faktor avses inte bara den konkreta produkten som ett föredrag utan även om man inte ordentligt behärskar temat när gruppen är färdig med uppgiften. Exempel (111) presenterar detta ganska väl.



- (111) Jos asiat jätetään puolittiehen eikä piitata siitä, ymmärtävätkö kaikki. Tämä on huono juttu, koska ei-ymmärtäminen vaikuttaa mm. kokeisiin lukiessa.  
F10A100

*Om saker lämnas halvvägs och man inte bekymrar sig mot om alla förstår.  
Detta är dåligt eftersom okunnighet påverkar när man bl.a. läser till provet.  
F10A100*

Den andra kategorin heter *gruppmedlemmarnas inställningar till (sam)arbete*. Med den första faktorn, *brist på motivation*, i kategorin syftas på gruppmedlemmarnas attityd till samarbetet (jfr 11,5 % i tabell 8). Enligt informanterna försvåras framgången av samarbetet i gruppen om några eller alla gruppmedlemmar är omotiverade att arbeta. Faktorn har likadana drag med oföretagsamhet men jag ansåg denna faktor beröra om elevers syn på samarbetet som en informant skriver kärnfullt i exempel (112).

- (112) Passiivinen asenne. F9B43

*En passiv attityd. F9B43*

I denna kategori ingår även faktorn *dålig gruppanda* som för sin del anger hur gruppmedlemmarnas olust att samarbeta med varandra påverkar samarbetet i gruppen. Som exempelsvar (113) visar verkade informanterna anse att en dålig gruppanda leder till att samarbetet misslyckas.

- (113) Jos ryhmällä ei ole yhteishenkeä [...] F8B54

*Om gruppen saknar sammanhållning [...] F8B54*

I den tredje kategorin, *gruppsammansättning*, anknyter faktorerna till hur en grupp är bildad. Faktorn som fick mest omnämmanden i denna kategori gäller *gruppmedlemmarnas otillräckliga kunskaper* (jfr 3,5 % i Tabell 8). Informanterna ansåg att om gruppmedlemmarna saknar nödvändiga (språk)kunskaper för uppgiften påverkar det negativt samarbetet i gruppen och dess framgång (exempel 114).

- (114) [...] jos kukaan ei osaa kieltä tehtävään vaadittua määrää. P8B7

*[...] om ingen behärskar språket i den mån som det förutsätts i uppgiften. P8B7*

Med faktorn *dålig grupp* avses två informanternas svar där de skriver om en dålig grupp respektive grupp som inte fungerar. Även om det blev något oklart vad informanterna exakt avsåg med sina kommentarer tolkade jag ändå att det var fråga om hur gruppen är bildad (exempel 115).

(115) jos ryhmä ei toimi, työskentely ei toimi F8A89

*Om gruppen inte fungerar så kan man inte samarbeta i den. F8A89*

Vad gäller (språk)kunskaper föreföll ett par informanter anse som nackdel om *gruppmedlemmarnas språkkunskaper är på olika nivåer*. Som det framgår av exempel (116) betraktade informanten att en gruppmedlem som har dåliga kunskaper försvårar andras inläring.

(116) [...] "liian huono" ryhmäläinen, sillä silloin oma oppiminen jää heikolle tolalle... F10B65

*[...] "för dålig" gruppmedlem eftersom ens egen inläring blir då bristfällig... F10B65*

Den näst sista faktorn i kategorin, *gruppen består av kompisar* nämndes en gång (jfr 0,9 % i tabell 8). Som visas i exempel (117) förklarade informanten det lite störande för det påverkar negativt arbetet och koncentrationen.

(117) [...] Tai monesti jos on kavereiden kanssa samassa ryhmässä niin se ei välttämättä ole hyvä juttu aina kun juttua riittää.. F9A102

*[...] Eller ofta om gruppen består av kompisar är det inte nödvändigtvis alltid bra eftersom man har mycket att prata... F9A102*

Den sista faktorn inom kategorin gäller gruppstorlek. En informant nämnde vid sidan om andra faktorer att en *för stor grupp* leder till att samarbetet i gruppen misslyckas (exempel 118). Informanten förklarade dock inte i detalj vilken gruppstorlek som skulle vara lämplig.

(118) Liian iso ryhmä [...] F7B2

*För stor grupp [...] F7B2*

Om *inläring* förekom det endast två svar men de utgör ändå en egen kategori. Båda informanterna ansåg samarbetet i gruppen misslyckat om *man inte lär sig någonting*. Som ses i exempelsvar (119) verkade informanten inte annars betrakta grupparbete lönsamt.

(119) jos ei opi mitään ja työstely osoittautui turhaksi [...] F7A101

*Om man inte lär sig någonting och samarbetet i gruppen visade sig vara resultatlös [...] F7A101*

Utöver kategorierna ovan förekom det även faktorer som gäller *uppgift*. Faktorn *dålig uppgift* som var den frekventast i kategorin omfattar informanternas kommentarer om uppgiftens tema och svårighetsgrad (jfr 8,8 % i Tabell 8). Enligt svaren verkade uppgifter i grupparbeten som uppfattades misslyckade vara tråkiga, dåliga, dåligt planerade eller för svåra (exempel 120 och 121).

(120) Tylsä tehtävä, [...]. Liian pitkät, kaavamaiset ja tylsät kielioppitehtävät laskevat motivaatiota. P10B61

*En tråkig uppgift, [...]. För långa, formella och tråkiga grammatikuppgifter sänker motivation. P10B61*

(121) [...] Muistan osallistuneeni keskusteluun, jonka aihe oli liian vaikea sanavarastoomme nähden. P10B63

*[...] Jag minns att jag deltog i en diskussion vars tema var för svårt angående vårt ordförråd. P10B63*

Vidare gällde de två sista faktorerna i kategorin instruktioner och disponibel tid för att genomföra uppgiften. Som exempel (122) och (123) presenterar ansåg ett par informanter *dåliga instruktioner* försvåra samarbetet (jfr 2,7 % i tabell 8). Härutöver syntes två informanter vilja att det finns tillräckligt tid att genomföra arbeten för de höll *tidsbrist* som en nackdel (exempel 123 och 124).

(122) [...] Ja jos kukaan ei ymmärrä tehtävänantoa ja yrittävät vain miettiä mitä tekisi. F9A45

*[...] Och om ingen förstår instruktionerna för uppgiften och försöker bara fundera på vad man skulle göra. F9A45*

(123) Puutteellinen ohjeistus, vähäinen aika P7B57

*Bristande instruktioner, ont om tid. P7B57*

(124) Jos on hirveä kiire [...]. F7A88

*Om man har väldigt bråttom [...]. F7A88*

Den sista kategorin, *diverse*, inkluderar enstaka faktorer som inte lämpade sig i de andra kategorierna. Härutöver fick var och en av dessa faktorer endast ett omnämnande. En informant specificerade inte olika faktorer utan konstaterade kort att grupparbete som arbetsform är misslyckat om *helheten är dålig* (exempel 125).

(125) huono kokonaisuus P7A90

*En dålig helhet. P7A90*

Däremot svarade en annan informant att om man använder *ett dåligt sätt* är det inte lärorikt och därmed lyckas inte samarbetet i gruppen. Som ses i exempel (126) förklarade informanten dock inte vad för slags sätt är det fråga om.

(126) [---] Epäonnistuttu on myös jos on käytetty jotain epähyödyllistä tapaa millä kukaan ryhmästä ei opi uutta. F7A95

*[...] Vidare har man misslyckats om man har använt något onyttigt sätt genom vilket ingen av gruppen har lärt sig något nytt. F7A95*

Enligt en informant är det tecken på misslyckande om samarbetet i gruppen *inte är roligt* (exempel 127).

(127) kun se ei ole hauskaa P6B11

*När det inte är roligt. P6B11*

Som ses i exempel (128) ansåg en informant som nackdel om *lärare ingriper för mycket i arbetet*.

- (128) [...] On myös ärsyttävää, jos opettaja yrittää puuttua liikaa. Neuvominen on ok, mutta oppilaiden pitäisi antaa toimia ennen kaikkea itsenäisesti. F9B49  
 [...] *Det är också irriterande om läraren försöker ingripa för mycket. Rådgivning är ok men lärare borde låta elever arbeta framför allt självständigt. F9B49*

Den näst sista faktorn i kategorin gäller *oväsen*. Såsom visas i exempel (129) stör det enligt informanten koncentration.

- (129) Voi esimerkiksi syntyä meteliä, eikä keskittyminen pelaa. P8B47  
*Det kan exempelvis uppstå oväsen varför man inte kan koncentrera sig. P8B47*

Till sist konstaterade en informant att om man *plagierar* kan samarbete i en grupp anses vara lyckat (exempel 130).

- (130) kopiointi suoraan netistä vaikka esitelmää tehdessä F9B31  
*Plagiering från Internet när man gör exempelvis ett föredrag. F9B31*

Såsom det framkom i detta avsnitt avvek inte antalet faktorer från antalet faktorer som gör grupparbete som arbetsform lyckat (se avsnitt 6.4.1). Härutöver förekom det samma faktorer (i motsatt form) i båda frågorna men antalet omnämningen varierade dock mellan dessa faktorer. Sammanfattningsvis kan resultaten vid båda frågorna därigenom tolkas stödja varandra.

## 6.5 Informanternas inställningar till centrala principer inom grupparbete

I den sista delen av enkäten redogjordes för informanternas inställningar till de sex centrala principerna inom grupparbete *heterogen sammansättning, positivt ömsesidigt beroende, interaktiv kommunikation, individuellt ansvar, utvecklande av sociala färdigheter* och *bedömning*. Frågetypen var en sex gradig Likert-skala och det fanns sammanlagt 24 påståenden. I texten nedan granskas svaren till påståendena en princip åt gången. Vid varje princip belyses materialet i ord och genom tabeller där anges relativa frekvenser för varje svarsalternativet samt typvärde och medianer för att få någorlunda vägledande bild av rangordningen mellan påståendena.

Med hjälp av två påståenden, *Jag anser viktigt att grupper består av elever på olika kunskapsnivåer* och *Jag anser viktigt att det finns både flickor och pojkar blandade i grupper*, undersöktes kort informanternas uppfattning om den första principen *heterogen grupsammansättning* (se Tabell 9). Svarsprocenten i båda påståendena var 99 procent.

Tabell 9 Informanternas inställningar till principen *heterogen grupsammansättning*. Skalans grader är 1= helt av samma åsikt, 2= delvis av samma åsikt, 3= varken av samma eller av annan åsikt, 4= delvis av annan åsikt, 5= helt av annan åsikt och 6= vet ej. Mo= typvärde, md= median, n= antal informanter.

Jag anser viktigt att...	1 (f %)	2 (f %)	3 (f %)	4 (f %)	5 (f %)	6 (f %)	Mo	md	n
31. grupper består av elever på olika kunskapsnivåer.	23,5 %	<b>33,7</b> %	28,9 %	13,3 %	1,0 %	0 %	2	2	98
28. det finns både flickor och pojkar blandade i grupper.	30,6 %	29,6 %	<b>38,8</b> %	1,0 %	0 %	0 %	3	2	98

Såsom tabell 9 visar delades svaren i påståendena mestadels mellan de tre första svarsalternativ (jfr även medianerna) vilket tyder på att informanterna var relativt eniga med påståendena. Härutöver såsom typvärden visar hade svarsalternativet två eller tre den största frekvensen i dessa påståenden (även i fet stil i tabell 9). Vad gäller det förstnämnda påståendet var drygt 30 % av informanterna delvis av samma åsikt om att

gruppmedlemmarnas kunskaper borde vara på olika kunskapsnivåer. Knappt 40 % av informanterna syntes däremot inte ha en tydlig åsikt om det borde finnas både flickor och pojkar i varje grupp medan 30,6 % ansåg det viktigt. Det fanns inga informanter som förhöll sig till båda påståendena helt negativt.

Informanternas syn på den andra principen *positivt ömsesidigt beroende*, utreddes med hjälp av fyra påståenden: *Jag anser viktigt att alla gruppmedlemmar arbetar lika mycket*, *Jag anser viktigt att var och ens arbetsinsats är till nytta för alla i gruppen*, *Jag anser viktigt att vi har gemensamma mål i gruppen och Jag anser viktigt att vi delar ansvaret i gruppen och vi har olika uppgiftsroller (t.ex. läsare, skrivare och kollare)*. Som det framgår av Tabell 10 var svarsprocenten i den första principen 100 % medan i de tre övriga principerna var andelen 99 %.

*Tabell 10* Informanternas inställningar till principen *positivt ömsesidigt beroende*. Skalans grader är 1= helt av samma åsikt, 2= delvis av samma åsikt, 3= varken av samma eller av annan åsikt, 4= delvis av annan åsikt, 5= helt av annan åsikt och 6= vet ej. Mo= typvärde, md= median, n= antal informanter.

<b>Jag anser viktigt att...</b>	<b>1 (f %)</b>	<b>2 (f %)</b>	<b>3 (f %)</b>	<b>4 (f %)</b>	<b>5 (f %)</b>	<b>6 (f %)</b>	<b>Mo</b>	<b>md</b>	<b>n</b>
15. alla gruppmedlemmar arbetar lika mycket.	<b>47,5 %</b>	38,4 %	7,1 %	6,1 %	1,0 %	0 %	1	2	99
21. var och ens arbetsinsats är till nytta för alla i gruppen.	<b>45,9 %</b>	37,8 %	12,2 %	3,1 %	1,0 %	0 %	1	2	98
35. vi har gemensamma mål i gruppen.	18,4 %	<b>51,0 %</b>	22,4 %	6,1 %	1,0 %	1,0 %	2	2	98
24. vi delar ansvaret i gruppen och vi har olika uppgiftsroller (t.ex. läsare, skrivare och kollare).	13,3 %	38,8 %	<b>31,6 %</b>	9,2 %	7,1 %	0 %	2	2	98

Såsom tabell 10 visar var medianen i alla påståendena två, d.v.s. svarsalternativet *delvis av samma åsikt* var det mittersta värdet. Med stöd av typvärden hade antingen svarsalternativet *helt av samma åsikt* eller *delvis av samma åsikt* den största frekvensen

i dessa påståenden (även i fet stil i tabell 10). Utgående från båda statistiska måtten verkade informanterna vara av relativt samma åsikt med påståendena. Rättare sagt var knappt hälften av gymnasisterna eniga att både likvärdigt deltagande och varje medlems arbetsinsats är betydelsefullt (jfr 47,5 % och 45,9 % i tabell 10). Som tabellen visar ansåg vidare knappt 20 % viktigt att gruppmedlemmarna har ett gemensamt mål medan hälften av informanterna var delvis av samma åsikt om detta. Att gruppmedlemmarna delar ansvaret i gruppen och har olika uppgiftsroller var viktigt enligt 13,3 % medan 7,1 % var helt av annan åsikt.

Informanternas inställningar till den tredje principen, *kommunikativ växelverkan*, granskades genom sju påståenden: *Jag anser viktigt att andra gruppmedlemmar lyssnar på mina åsikter*, *Jag anser viktigt att jag lyssnar gärna på andras åsikter*, *Jag anser viktigt att var och en delar sina kunskaper med andra i gruppen*, *Jag anser viktigt att vi arbetar koncentrerat och tillsammans (t.ex. vid samma bord)*, *Jag anser viktigt att jag hjälper och uppmuntrar andra gruppmedlemmar*, *Jag anser viktigt att det finns en öppen och konfidentiell atmosfär i vår grupp* och *Jag anser viktigt att gruppens andra medlemmar hjälper och uppmuntrar mig*. Andelen av svaren varierade mellan 98 och 99 procent.

*Tabell 11* Informanternas inställningar till principen *kommunikativ växelverkan*. Skalans grader är 1= helt av samma åsikt, 2= delvis av samma åsikt, 3= varken av samma eller av annan åsikt, 4= delvis av annan åsikt, 5= helt av annan åsikt och 6= vet ej. Mo= typvärde, md= median, n= antal informanter.

Jag anser viktigt att...	1 (f %)	2 (f %)	3 (f %)	4 (f %)	5 (f %)	6 (f %)	Mo	md	n
25. andra gruppmedlemmar lyssnar på mina åsikter.	40,8 %	<b>43,9</b> %	11,2 %	2,0 %	1,0 %	1,0 %	2	2	98
36. jag lyssnar gärna på andras åsikter.	39,8 %	<b>43,9</b> %	11,2 %	5,1 %	0 %	0 %	2	2	98
22. var och en delar sina kunskaper med andra i gruppen.	38,1 %	<b>40,2</b> %	19,6 %	2,1 %	0 %	0 %	2	2	97
33. vi arbetar koncentrerat och tillsammans (t.ex. vid samma bord).	35,1 %	<b>45,4</b> %	14,4 %	5,2 %	0 %	0 %	2	2	97
30. jag hjälper och uppmuntrar andra	36,7 %	<b>39,8</b> %	18,4 %	5,1 %	0 %	0 %	2	2	98



gruppmedlemmar.									
38. det finns en öppen och konfidentiell atmosfär i vår grupp.	34,7 %	<b>36,7 %</b>	21,4 %	5,1 %	1,0 %	1,0 %	2	2	98
17. gruppens andra medlemmar hjälper och uppmuntrar mig.	33,7 %	<b>34,7 %</b>	23,5 %	6,1 %	2,0 %	0 %	2	2	98

Som visas i Tabell 11 var alternativen *helt av samma åsikt* och *delvis av samma åsikt* de populäraste vid dessa påståenden (jfr även medianerna). Härutöver var typvärdet i alla påståendena två, m.a.o. svarsalternativet *delvis av samma åsikt* hade den största frekvensen (även i fet stil i tabell 11). Båda statistiska måtten verkar tyda på att informanterna uppfattade påståendena lika viktiga och de huvudsakligen var av samma åsikt med påståendena. Enligt resultaten verkade informanterna förhålla sig likadant till att andra gruppmedlemmar lyssnar på deras åsikter och att de själv lyssnar på andras åsikter för svaren delades likadant mellan dessa två påståenden (jfr påståenden 25 och 36 i tabell 11). Ungefär 40 % ansåg delvis viktigt att dela information med andra medan nästan hälften av informanterna betraktade delvis viktigt att arbeta koncentrerat och tillsammans. Vid påståendet om att hjälpa och uppmuntra andra gruppmedlemmar var nästan 40 % delvis av samma åsikt. Vad gäller påståendet om öppen och konfidentiell atmosfär i gruppen delades merparten av svaren mellan de två första svarsalternativet (jfr 34,7 % och 36,7 % i tabell 11). Drygt 30 % var helt av samma åsikt om att få hjälp och uppmuntran från andra gruppmedlemmar är viktigt.

De tre påståenden, *Jag anser viktigt att jag gör min del av arbetet uppgiften*, *Jag anser viktigt att jag kan vid behov berätta ensam om vårt arbetes innehåll efter grupparbete* och *Jag anser viktigt att varje gruppmedlem tar ansvar på sin inläring* som finns i Tabell 12 anknyter till den fjärde principen, *individuellt ansvar*. Svarsprocenten i påståendena var 99.

Tabell 12 Informanternas inställningar till principen *individuellt ansvar*. Skalans grader är 1= helt av samma åsikt, 2= delvis av samma åsikt, 3= varken av samma eller av annan åsikt, 4= delvis av annan åsikt, 5= helt av annan åsikt och 6= vet ej. Mo= typvärde, md= median, n= antal informanter.

Jag anser viktigt att...	1 (f %)	2 (f %)	3 (f %)	4 (f %)	5 (f %)	6 (f %)	Mo	md	n
--------------------------	------------	------------	------------	------------	------------	------------	----	----	---

18. jag gör min del av uppgiften noggrant.	<b>49,0</b> %	34,7 %	14,3 %	1,0 %	1,0 %	0 %	1	2	98
16. jag kan vid behov berätta ensam om vårt arbetes innehåll efter grupparbete.	36,7 %	<b>44,9</b> %	11,2 %	6,1 %	1,0 %	0 %	2	2	98
29. varje gruppmedlem tar ansvar på sin inläring.	30,6 %	29,6 %	<b>38,8</b> %	1,0 %	0 %	0 %	2	2	98

Som framgår av tabell 12 var medianen i alla påståendena två. Härutöver var typvärdet två i alla utom i det förstnämnda påståendet där det var ett (även i fet stil i tabell 12). Med stöd av båda statistiska måtten kan informanternas inställning till dessa påståenden tolkas vara positiv. Rättare sagt konstaterade ungefär hälften av informanterna att det är viktigt att göra sin del av uppgiften noggrant medan enligt 44,9 % är det delvis viktigt att kunna förklara arbetets innehåll ensamt efter grupparbete. Härutöver ansåg ungefär 30 % betydande att själv ta ansvar på sin inläring medan nästan 40 % verkade inte ha en klar åsikt om saken.

Informanternas inställningar till den näst sista principen, *utvecklande av sociala färdigheter*, undersöktes med hjälp av fyra påståenden: *Jag anser viktigt att möjliga problem/ stridigheter klaras upp i en konstruktiv och positiv atmosfär, Jag anser viktigt att vi uppskattar även avvikande meningar i gruppen, Jag anser viktigt att jag lär mig sociala färdigheter under grupparbetets gång och Jag anser viktigt att det talas om gruppsociala färdigheter och inläring av dessa färdigheter under svensklektioner.* Svarsprocenten i dessa påståenden varierade mellan 96 och 100 procent (se Tabell 13).

*Tabell 13* Informanternas inställningar till principen *utvecklande av sociala färdigheter*. Skalans grader är 1= helt av samma åsikt, 2= delvis av samma åsikt, 3= varken av samma eller av annan åsikt, 4= delvis av annan åsikt, 5= helt av annan åsikt och 6= vet ej. Mo= typvärde, md= median, n= antal informanter.

Jag anser viktigt att...	1 (f %)	2 (f %)	3 (f %)	4 (f %)	5 (f %)	6 (f %)	Mo	md	n
20. möjliga problem/ stridigheter klaras upp i en konstruktiv och	<b>39,4</b> %	32,3 %	21,2 %	4,0 %	2,0 %	1,0 %	1	2	99

positiv atmosfär.									
26. vi uppskattar även avvikande meningar i gruppen.	36,7 %	<b>37,8 %</b>	20,4 %	4,1 %	0 %	1,0 %	2	2	98
32. jag lär mig sociala färdigheter under grupparbetets gång.	27,6 %	<b>42,9 %</b>	22,4 %	7,1 %	0 %	0 %	2	2	98
23. det talas om gruppsociala färdigheter och inläring av dessa färdigheter under svensklektioner.	6,3 %	28,4 %	<b>37,9 %</b>	23,2 %	4,2 %	4,2 %	3	3	95

Såsom tabell 13 presenterar var medianen huvudsakligen två med undantag det sistnämnda påståendet där det var tre. Med andra ord verkade informanternas svar fördelas något jämnare mellan svarsalternativen i det sistnämnda påståendet. Typvärdet varierade från ett till tre vilket kan tolkas att informanterna inte ansåg påståendena lika viktiga. Enligt resultaten betraktade knappt 40 % av informanterna det viktigt att möjliga problem klaras upp i en konstruktiv och positiv atmosfär. En ungefär lika stor andel av informanterna verkade anse delvis viktigt att man uppskattar även avvikande åsikter i gruppen. Vad gäller påståendet om vikten att lära sig gruppsociala färdigheter under samarbete i en grupp var en knapp majoritet av informanterna delvis av samma åsikt. De flesta av informanterna ställde sig neutralt till att det är viktigt att tala om gruppsociala färdigheter och inläring av dessa färdigheter under svensklektioner (jfr 37,9 % i tabell 13). Några var vidare helt av annan åsikt om detta påstående (jfr 4,2 % i tabell 13).

I tabell 14 presenteras de fyra påståenden som anknyter till den sista principen, *bedömning: Jag anser viktigt att vår grupp får muntlig eller skriftlig feedback från läraren efter grupparbetet, Jag anser viktigt att vår grupp får muntlig eller skriftlig feedback från andra elever efter grupparbetet, Jag anser viktigt att jag utvärderar min egen verksamhet efter grupparbetet och Jag anser viktigt att vi utvärderar tillsammans vår grups verksamhet efter grupparbetet.* På det första påståendet svarade alla informanter medan i de tre övriga påståenden var svarsprocenten 99.

Tabell 14 Informanternas inställningar till principen *bedömning* Skalans grader är 1= helt av samma åsikt, 2= delvis av samma åsikt, 3= varken av samma eller av annan åsikt, 4= delvis av annan åsikt, 5= helt av annan åsikt och 6= vet ej. Mo= typvärde, md= median, n= antal informanter.

Jag anser viktigt att...	1 (f %)	2 (f %)	3 (f %)	4 (f %)	5 (f %)	6 (f %)	Mo	md	n
27. vår grupp får muntlig eller skriftlig feedback från läraren efter grupparbetet.	25,3 %	<b>37,4</b> %	25,3 %	8,1 %	3,0 %	1,0 %	2	2	99
19. vår grupp får muntlig eller skriftlig feedback från andra elever efter grupparbetet.	9,2 %	21,4 %	<b>45,9</b> %	11,2 %	10,2 %	2,0 %	3	3	98
34. jag utvärderar min egen verksamhet efter grupparbetet.	6,1 %	25,5 %	<b>41,8</b> %	19,4 %	6,1 %	1,0 %	3	3	98
37. vi utvärderar tillsammans vår grupps verksamhet efter grupparbetet.	7,1 %	23,5 %	<b>36,7</b> %	21,4 %	10,2 %	1,0 %	3	3	98

Som Tabell 14 visar var medianerna och typvärdena antingen två eller tre av vilken anledning det kan tolkas att informanterna inte uppfattade påståendena helt viktiga. Vad gäller muntlig och skriftlig feedback från läraren betraktade de flesta av informanterna (37,4 %) som delvis viktigt. Det förekom även ett par informanter som ansåg det helt onyttigt. Nästan hälften av informanterna syntes däremot ha en neutral inställning till vad gällde feedback från andra elever (jfr 45,9 % i tabell 14). Härutöver verkade informanterna huvudsakligen ställa sig neutralt till individuell bedömning av sitt arbete (jfr 41,8 % i tabell 14). Andelen av informanter som var helt av samma åsikt med detta påstående var 6,1 %. Ungefär sju procent av informanterna betraktade det viktigt att utvärdera tillsammans samarbetet i gruppen medan knappt 40 % ställde sig neutralt till påståendet.

I frågeformulärets sista fråga där det var möjligt att tillägga ytterligare kommentarer gällande frågorna i enkäten förekom det en kommentar om bedömning som kan antas

att anknyta till påståendena i denna kategori. Som ses i exempel (131) ifrågasatte informanten betydelsen av bedömningen.

(131) Minusta aina ei tarvitse arvioida omaa tai muiden suoritusta. Se on välillä epäolennaista. F9B49

*Enligt min mening är det inte alltid nödvändigt att utvärdera sitt eget eller andras prestationer. Det är ibland oväsentligt. F9B49*

Sammanfattningsvis var svarsprocenten i dessa påståenden relativt bra vilket gör materialet mångsidigare och pålitligare. Som det framkom i detta avsnitt verkade svarsalternativet *delvis av samma åsikt* vara frekventaste av alla svarsalternativen (jfr typvärden). I allmänhet var svaren fördelade mellan de tre första svarsalternativ och det förekom endast ringa andel av nekande åsikter.

## 7 DISKUSSION

Detta kapitel inleds med granskning av undersökningens centrala resultat. Diskussionen genomförs genom att svara på varje forskningsfråga åt gången. Inledningsvis i avsnitt 7.1.1 redogörs för hur informanterna förhåller sig till att arbeta i grupper under svenska lektioner. Därefter genomgås faktorer som gör grupparbete som arbetsform lyckat respektive misslyckat. Vidare i avsnitt 7.1.3 diskuteras informanternas inställningar till de centrala principerna inom grupparbete och sammanfattas kort studiens nytta för språklärare. Kapitlet avslutas med kritisk diskussion om undersökning.

### 7.1 Diskussion om resultaten

#### 7.1.1 Informanternas inställningar till grupparbete i svenskundervisning

Inledningsvis kan det konstateras att informanterna verkade vara relativt vana vid att grupparbeta i svenskurser för över hälften av informanterna hade grupparbete minst en gång per kurs (se avsnitt 6.1.1). Såsom det framkom av resultaten fanns det dock några som aldrig har samarbetat i en grupp under gymnasiestudier vilket kan bero på att de hade nyss börjat gymnasiet. För det mesta användes smågrupper för samarbete såsom det även prioriteras i samarbetsinläring (se avsnitt 4.1.2 och 6.1.2). Med stöd av dessa bakgrundsuppgifter kan det antas att informanterna hade tillräckligt med personliga erfarenheter om samarbete i en (små)grupp och därmed är svaren pålitliga att granska.

Såsom resultaten visade betraktade drygt hälften av informanterna samarbete i en grupp nyttigt för inläring av svenska (se avsnitt 6.3.2). Det var överraskande att endast en informant betraktade grupparbete som arbetsform onyttigt ur inläringens synpunkt. Min hypotes om att grupparbete som arbetsform anses som ett roligt sätt att arbeta bekräftades delvis för det nämndes bland faktorerna men det var inte bland de populäraste faktorerna. Däremot verkade de mest bidragande faktorerna till nyttan av grupparbete gälla *muntliga övningar, handledning och stöd från andra* samt *gemensam fundering/ diskussion* varav den förstnämnda faktorn tyder explicit på att informanterna ansåg att de lär sig muntlig språkfärdighet genom att arbeta i grupper. Förutom delområdet muntliga övningar och uttal nämndes enbart *hörförståelse* och

*ordnininlärning* vilket verkar peka på att delområden som kan enligt min mening anses traditionellt vara skrivinriktade, som grammatik och skrivande, inte lärs genom att arbeta i grupper enligt informanterna (jfr dock Kujansivu 2002 i avsnitt 4.2.4). Vad gäller faktorerna handledning och stöd från andra samt gemensam fundering/ diskussion handlar de däremot mer om nyttan som man kan få genom att samarbeta. I jämförelse med resultaten i Abrahamsson och Fridén (2010) verkar dessa faktorer stödja deras iakttagelser (se avsnitt 4.2.2). Härutöver förekom faktorn *att lära sig gruppsociala färdigheter* i båda undersökningar även om i den föreliggande studien nämndes det enbart av ett par informanter. Som Kujansivu (2002) redogjorde den möjliga skeptiska inställningen hos elever och lärare till att behandla inlärningsprocesser och – stilar i främmandespråksundervisning kan det antas att mina informanter inte ansåg både diskussion inlärning av och att lära sig sociala färdigheter höra till svenskundervisning (se avsnitt 4.2.1, jfr även avsnitt 7.1.3).

Även om majoriteten av informanterna ansåg att arbeta i grupper är nyttigt ur inlärnings synpunkt verkade hypotesen om grupparbets olämplighet som inlärningsmetod för en del av informanterna bekräftas. Informanterna som ansåg att arbeta i grupper är likgiltigt föreföll nämligen mest *preferera andra arbetssätt* och betraktade grupparbete *inte tillräckligt lärorikt* (se avsnitt 6.3.2). Beaktansvärt är att även lärarna i Abrahamsson och Fridéns studie (2010) höll med mina informanter om den sistnämnda faktorn. Utgående från dessa iakttagelser och samarbetsinlärnings synsätt kan det konstateras att det behövs även andra undervisningsmetoder (se avsnitt 3.3.3). Med detta sammanhänger även faktorn *variation* som nämndes av både informanter som ansåg grupparbete nyttigt och av informanter som ansåg det likgiltigt. Det bekräftade härutöver min hypotes om att grupparbete anses ge variation till lektioner.

För att svara på denna forskningsfråga togs även reda på hur grupparbete placeras bland andra arbetssätt enligt informanterna (se avsnitt 6.2). Det syntes att informanterna var ganska eniga med varandra om arbetssättens nytta för inläring för någon av arbetssätten inte urskildes från andra tydligt och skillnaderna mellan dem var små. Paruppgifter och grupparbete ansågs av knappt hälften av informanterna som *ett ganska bra sätt* medan knappt tio procent av dem prioriterade de som *det bästa sättet* vilket

stödjer min hypotes om att grupparbete inte hålls för det bästa sättet att lära sig svenska. Resultaten i Green-Vänttinens m.fl. (2010) är inte helt jämförbara med föreliggande undersökning för de studerade enbart de bästa sätten att lära sig svenska (se avsnitt 3.4). I Green-Vänttinen m.fl. (2010) var skillnader mellan olika sätt större än i min studie och parövningar var bland de näst populära sätten. Av den anledningen verkar dock resultaten av popularitet av pararbete i föreliggande undersökningen inte stödja resultaten i Green-Vänttinen m.fl. (se avsnitt 3.4 och 6.2). Vad gäller grupparbete nämndes i Green-Vänttinens m.fl. (2010) studie ingenting tydligt om grupparbete men samarbete ändå verkade uppskattas högt. Å andra sidan verkar resultaten av par- och grupparbetets ställning bland de andra arbetsätten inte heller helt stödja resultaten i Holopainen (2013) där dessa arbetsätt var tydligt bland de minst populära metoderna (se avsnitt 3.4). I min undersökning nämndes dock samma nackdelar om grupparbete som i Holopainens (2013) studie nämligen att *man lär sig bara sitt eget delområde, arbetet tas inte på allvar och heterogena grupper fungerar inte* (se avsnitt 6.2).

Vidare för att svara på forskningsfrågan granskades hurdan roll grupparbete har i övriga läroämnen och hur svenska placeras bland dem. Som det framkom i resultaten föreföll grupparbete anses nyttigt åtminstone i någon mån i varje läroämne (se avsnitt 6.3.1). Läroämnet svenska placerade sig bland de tre lämpligaste läroämnen vilket tyder på informanternas positiv inställning till att arbeta i grupper under lektioner i svenska. Vidare verkar resultaten vid denna fråga stödja Green-Vänttinens m.fl. (2010) iakttagelser om vikten av diskussion för mina informanter ansåg på liknande sätt att muntlig kommunikation är essentiell och därför borde grupparbete som arbetsform användas i språkämnen. Kontroversiellt är enligt min mening ändå att även om informanterna betraktade muntliga färdigheter som viktigt för språken valde relativt få informanter det som det bästa sättet att lära sig (avsnitt 6.2 och 6.3.1). Såsom exempel (25) och (26) i avsnitt 6.3.1 visade förekom det dock ett par helt motsatta åsikter om vikten av grupparbete som arbetsform i språkämnen. Utgående från dessa exempelsvar kan det tolkas att båda informanterna hade en avvikande uppfattning om grupparbete jämfört med andra informanter och härutöver syntes de inte vara medvetna om grupparbetes möjligheter i främmandespråksinlärning.



För att sammanfatta denna forskningsfråga kan det konstateras att informanterna verkade ställa sig relativt positivt till att arbeta i grupper under svenska lektioner. Såsom det framgick av resultaten förekom det endast några helt negativa uppfattningar om grupparbetets lämplighet i svenska eller i språkämnerna i allmänhet. Även de som ansåg samarbete i en grupp likgiltigt syntes huvudsakligen finna någonting gott i det.

#### 7.1.2 Faktorer som gör grupparbete som arbetsform lyckat respektive misslyckat

Som resultaten visade förekom det drygt tjugo faktorer från flera olika delområden som gör att grupparbete som arbetsform är lyckat respektive misslyckat (se avsnitt 6.4). Härutöver fanns det i båda fall flera faktorer som pekade på samma sak men dock i motsatt form vilket enligt min mening befäste vikten av faktorerna för informanterna.

Som det framgick av resultaten verkade majoriteten av de faktorerna som gör att grupparbete som arbetsform uppfattas som lyckat anknyta till gruppmedlemmarnas verksamhet. Det ger uppfattning att informanterna ansåg att deras egen verksamhet påverkar mest i stället för exempelvis lärares handlingar i klassrummet. Faktorn *likvärdigt deltagande* som fick tydligt mest omnämndanden ingick i detta delområde. Liksom samarbetsinläringens första grundprincip, positivt ömsesidigt beroende, betonar verkade informanterna anse varje gruppmedlems insats viktigast för att lyckas (se avsnitt 4.2.1). Vidare föreföll informanterna uppskatta i gruppmedlemmarnas verksamhet *noggrant arbete, att hjälpa och stödja varandra* samt *diskussion/ samarbete* varav den förstnämnda faktorn tyder på samarbetsinläringens tredje grundprincip individuellt ansvar och gruppansvar medan de två sistnämnda stödjer den andra grundprincipen kommunikativ växelverkan (se avsnitt 4.2.1). Härutöver kan det läggas märke till att både kamratstöd och diskussion nämndes även bland faktorer som gör grupparbete nyttigt för inläring av svenska (se avsnitt 6.3.2 och 7.1.1). Vad gäller dessa ovannämnda faktorer syntes även Abrahamsson och Fridéns (2010) studie visa liknande resultat, m.a.o. lärarna föreföll även vara eniga med mina informanter att gruppmedlemmarna bör beakta varandra och delta aktivt i arbetet (se avsnitt 4.2.2).

Vid sidan av gruppmedlemmarnas verksamhet verkade informanterna betrakta det viktigt att man är *motiverad* till att samarbeta i grupper och är *villiga att komma överens*

*med varandra.* Åtminstone den sistnämnda faktorn kan anses anknyta till samarbetsinlärningsens grundprincip kommunikativ växelverkan för en obehindrad och öppen atmosfär kräver enligt min mening en bra gruppanda (se avsnitt 4.2.1).

Ett gemensamt mål för all undervisning kan konstateras vara att *man lär sig någonting genom det.* Som exempel (90) i avsnitt 6.4.1 visade föreföll även informanterna att anse det som ett centralt tecken för att grupparbete som arbetsform skall lyckas. Beaktansvärt är dock att faktorn fick tydligt färre omnämmanden vid frågan om faktorer som gör att grupparbetet misslyckas vilket kan bero på att frågorna var så lika med varandra och informanterna inte iddes upprepa allting (jfr tabell 8 i avsnitt 6.4.2). Å andra sidan nämndes det dock ingenting om gemensam reflektion eller värdering av arbetet, d.v.s. hur informanterna reflekterar sin verksamhet under samarbetet och resultaten av samarbetet vilket enligt SI utgör en betydande del av grupparbete (se avsnitt 4.2.1). I enlighet med Seppänen och Suikkis (1997) iakttagelser att självbedömning inte uppfattas som betydelsefullt av elever kan det antas att informanterna även i detta fall var av samma åsikt eller de enkelt inte betraktade denna arbetsfas påverka hur grupparbete som arbetsform lyckas (se avsnitt 4.2.1).

Vad gäller däremot faktorer som gör att grupparbete som arbetsform misslyckas urskildes *oföretagsamhet* och *ojämnt deltagande* tydligt från övriga faktorerna vilket förefaller stödja mina hypoteser å ena sidan om vikten av duktigt verksamhet för informanterna och å andra sidan om svårigheten att hålla sig till saken under arbetets gång. (se avsnitt 5.1 och 6.4.2). Utgående från antalet omnämmanden som faktorerna noggrant arbete/ oföretagsamhet samt likvärdigt/ ojämnt deltagande fick vid frågorna om vilka faktorer som gör grupparbete som arbetsform lyckat respektive misslyckat tyder det på att båda fallen är vanliga problem åtminstone i informanternas erfarenheter om att arbeta i grupper. Som nackdel nämndes ojämnt deltagande dock även i Abrahamsson och Fridén (2010).

Såsom i samarbetsinläring och i läroplansgrunderna beaktas borde mellanmännliga förmågor och gruppsociala färdigheter läras vid sidan av kunskapsmässiga kunskaper vilket skulle förbereda elever bättre att möta och lösa konflikter mer konstruktiv (se avsnitt 4.2.1 och 4.2.3). I resultaten förekom det inte om informanterna hade fått

undervisning av dessa sociala färdigheter men de hade insett att *dålig gruppanda* samt *brister i kommunikation* leder till grupparbetets misslyckande (se avsnitt 6.4.2). Härutöver kritiserades gruppmedlemmarnas *brist på motivation* vilket även togs upp i Holopainen (2013) (se avsnitt 3.4).

Vid denna fråga verkade uppgiftens lämplighet understrykas något mer än vid frågan om faktorer som gör grupparbete som arbetsform lyckat (se avsnitt 6.4). Enligt resultaten finns det flera orsaker, bl.a. tråkiga och svåra teman, som medför att *uppgiften är dålig*. Såsom Kujansivu (2002) och Sahlberg (2002) konstaterade kan SI tillämpas i alla delområden med hänsyn till ändamål (se avsnitt 4.2.4). Därför skulle det ha varit intressant att få tydligare definitioner om vad som gör en uppgift tråkig eller svår. I Abrahamsson och Fridén (2010) betonade lärarna även betydelsen av att planera uppgifter noggrant men enligt min mening bör man dock beakta att elever utgör en heterogen grupp och deras åsikter om en bra uppgift sannolikt varierar. Det kan därför vara svårt att planera en sådan uppgift som tilltalar alla elever.

Vad gäller grupsammansättningen föreföll informanterna i allmänhet uppskatta sällskapet av medlemmarna i gruppen men det förekom inte tydligt att grupper borde bestå av vänner vilket bekräftade min hypotes vara felaktig (se exempel (37) i avsnitt 6.3.2, jfr dock exempel (117) i avsnitt 6.4.2). Enligt principerna i samarbetsinläring är det att rekommendera att använda heterogena grupper därför att det kan göra inläring lärorikare och djupare (se avsnitt 4.1.2). Faktorer som gällde grupsammansättning fick relativt få omnämnanden i båda fall men det förekom intressanta åsikter varav alla inte stödde helt samarbetsinläringens synpunkt på det (se avsnitt 6.4). Såsom exempel (116) i avsnitt 6.4.2 visade, verkade en del av informanterna å ena sidan föredra att *gruppmedlemmarnas kunskaper befinner sig på samma nivå* för s.k. sämre gruppmedlemmar försvagar även andras inläring (jfr även exempel (15) i avsnitt 6.2). Beaktansvärt är att tidigare forskning dock har bevisat att alla, både s.k. bättre och svaga elever, kan lära sig bra i heterogena grupper även om det visserligen kan vara att svaga elever har något mer nytta av denna grupsammansättning (se avsnitt 3.3.3). Det kan antas att dessa informanter antingen inte har insett att de kan lära sig samtidigt när de hjälper de svagare i gruppen eller de inte uppskattar deras roll som hjälpare. Å andra sidan verkade det vara väsentligast för några informanter om *alla* eller *åtminstone*

*någon har till en viss grad kunskaper.* Med andra ord kan samarbete i grupper lyckas även om alla inte har likadana kunskaper. Däremot föreföll endast en informant tydligt hålla med samarbetsinläringens syn (se exempel (88) i avsnitt 6.4.2). Resultaten i Abrahamsson och Fridén (2010) syntes visa likadana resultat för även om lärarna ansåg grupp sammansättning ha en betydande roll för att grupparbete som arbetsform skulle lyckas var de inte heller eniga om det borde användas heterogena eller homogena grupper (se avsnitt 4.2.2).

Sammanfattningsvis kan det läggas märke till att informanterna verkade föredra att arbeta som grupp i stället för att arbeta självständigt i en grupp. Informanterna verkade uppfatta att det finns ett gemensamt uppdrag som behöver läras in och klaras upp genom likvärdigt, noggrant och motiverat arbete i en positiv atmosfär. Det är ytterligare inte meningsfullt att genomföra vad som helst uppgifter utan de bör vara lämpliga och lärorika. Utgående från antalet faktorer som förekom i båda fall verkar det tyda på att förverkligandet av ett fungerande samarbete i en grupp inte är okomplicerat. Å andra sidan fanns det flera faktorer som fick enstaka omnämnananden vilket kan tolkas att det är fråga om relativt individuella preferenser.

### 7.1.3 Informanternas inställningar till centrala principer inom grupparbete

Som det framkom av resultaten verkade informanternas inställning till den första principen *heterogen sammansättning* vara mer positiv än negativ (se tabell 9 i avsnitt 6.5). Utgående från resultaten av grupp sammansättningens betydelse för hur grupparbete som arbetsform lyckas kunde man ha antagits att en del av informanterna skulle ha ställt sig helt negativ till påståendet om att grupper består av elever som är på olika kunskapsnivåer (se avsnitt 6.4 och 7.1.2). Det tyder på att även om några informanter ansåg att grupparbete som arbetsform blir misslyckat om grupper är heterogena var de ändå inte helt mot denna grupp sammansättning.

Enligt samarbetsinläringen principer utgör *positivt ömsesidigt beroende* den viktigaste utgångspunkten för samarbete i en grupp (se tabell 10 i avsnitt 4.2). Med stöd av resultaten av denna princip bekräftades informanternas krav på likvärdigt deltagande som beaktades även i diskussion om faktorer som gör samarbete i ett grupparbete lyckat

respektive misslyckat (se avsnitt 6.5 och avsnitt 7.1.2). Det syntes dock inte vara särdeles viktigt att ha gemensamma mål med gruppmedlemmarna vilket kan försvåra gruppens framgång. Såsom Jauhiainen och Eskola (1994) konstaterade har det gemensamma målet en viktig roll att hålla gruppen samman (se avsnitt 4.1.1). Om gruppmedlemmar har endast individuella syften liknar det enligt min mening snarare individuellt arbete som genomförs i sällskap med några klasskamrater. I enlighet med Johnson och Johnsons (1999) syn kan olika uppgiftsroller användas för att stärka ömsesidigt beroende men informanterna verkade inte anse det helt nödvändigt (se avsnitt 4.2.2).

Informanternas inställningar till den tredje principen *kommunikativ växelverkan* föreföll vara relativt positiva vilket bekräftar även resultaten av diskussionens och kamratstödet betydelse för de två övriga forskningsfrågorna (se avsnitt 7.1.1 och 7.1.2 och tabell 11 i avsnitt 6.5). Att lyssna på varandras åsikter betraktades dock något viktigare än att hjälpa och uppmuntra varandra vilket väcker frågan om det finns någon viss förklaring till det.

Vad gäller *individuellt ansvar* förutsätts det först och främst enligt samarbetsinläring att gruppmedlemmar gör sin del av grupparbetet noggrant vilket informanterna även föreföll anse viktigast av påståendena i denna kategori (se avsnitt 4.2.1, tabell 12 i avsnitt 6.5). Vidare verkade denna iakttagelse stödja informanternas uppskattning av noggrant arbete i lyckat grupparbete (se avsnitt 7.1.2). Däremot verkade informanterna vara inte lika eniga med samarbetsinläringens syn att kunna berätta ensam om grupparbetets innehåll efter att ha arbetat i grupper. I jämförelse med exempel (14) i avsnitt 6.1 kan det vara att elever inte är helt medvetna om hur grupparbete borde genomföras för att nå bättre inlärningsresultat. Som det framgick av resultaten verkade ytterligare påståendet om *att det är viktigt att varje gruppmedlem tar ansvar på sin inläring* fördela informanternas åsikter. I enkäten frågades inte explicit om gruppansvar som även ingår i denna princip i SI. I enlighet med gruppansvar kan det dock vara att de informanter som ställde sig neutralt eller något negativt till påståendet betraktade att alla gruppmedlemmar bör se till att alla förstår och lär sig (jfr exempel (71) i avsnitt 6.4.1).

Såsom framgick av resultaten syntes informanterna huvudsakligen vara helt eller delvis av samma åsikt med den näst sista principen *utvecklande av sociala färdigheter*. Informanternas positiva inställning till att *möjliga problem klaras upp i en konstruktiv och positiv atmosfär* samt att *man uppskattar även avvikande opinioner* kan tolkas även stödja deras krav på en bra gruppanda som diskuterades i avsnitt 7.1.2 (se tabell 13 i avsnitt 6.5). Såsom konstaterades redan vid diskussion om grupparbetets betydelse för inläring av svenska ansåg ett par informanter nyttigt att *man lär sig sociala färdigheter* vilket fick dock större antal positiva svar vid denna fråga (se tabell 13 i avsnitt 6.5 och avsnitt 7.1.1). Det tyder på att saken är viktigare för informanterna än resultaten av den andra frågan visade. Något kontroversiellt var dock att informanterna verkade uppfatta det viktigare än att *diskutera gruppsociala färdigheter och inläring av dessa färdigheter under svensklektioner*. Till skillnad från informanternas åsikter betonas i samarbetsinläring och läroplansgrunderna att dessa färdigheter undervisas avsiktligt (se avsnitt 4.2.2 och 4.2.3). Härutöver kan det ifrågasättas om man kan lära sig någonting tillräcklig mångsidig om man inte är medveten om vad som egentligen borde läras och övas.

Jag håller med samarbetsinläring att reflektion, bedömning och feedback har en viktig roll i grupparbete därför att den hjälper elever att inse hur grupparbetet lyckades samt att utveckla sin verksamhet och gruppsociala färdigheter (se avsnitt 4.2.1). Såsom det framgick av resultaten verkade informanterna anse denna princip, *bedömning*, något irrelevant jämfört med övriga principerna vilket stödjer delvis min hypotes om att principen betraktas som den minst viktiga (se tabell 14 i avsnitt 6.5). Härigenom verkar det även stödja iakttagelserna om självbedömningens betydelse för elever i Seppänen och Suikki (1997) (se avsnitt 4.2.1). Vidare verkade informanterna inte vara särdeles ense med varandra om dessa påståenden för svaren delades något mer än vid andra principerna. Anmärkningsvärt är att informanterna betraktade feedback från läraren mycket viktigare än från andra elever. Å ena sidan kan det betyda att informanterna inte sätter tillräckligt värde på klasskamraternas omdömen. Å andra sidan kan det vara att informanternas förmåga att ge och ta emot feedback från andra elever inte nödvändigtvis är tillräcklig av vilken orsak det inte är så lärorikt.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att min hypotes om att informanterna är ganska eniga med varandra om dessa principer inte egentligen bekräftades för svaren huvudsakligen fördelades mellan de tre första svarsalternativen. Detta betyder dock att informanterna främst ställde sig positiv eller neutral till principerna. Utgående från detta kunde det antas att grupparbete teoretiskt skulle lyckas ganska bra även om det skulle vara nyttigt att beakta vissa saker såsom hur medvetna elever är om vad som gruppsociala färdigheter innehåller samt om vikten av bedömning och feedback.

Avsikten med denna studie var att producera information främst för lärare i svenska och även i andra språk. Genom att belysa informanternas åsikter om grupparbeten och att samarbeta i grupper kan man förhoppningsvis få närmare idé om vad som fungerar respektive inte fungerar enligt elever. Såsom Charpentier (1979) konstaterade är det viktigt för lärare att inse hur grupparbete kan ge den bästa nyttan för elever (se avsnitt 4.2.2). Följaktligen skulle de problem, exempelvis oföretagsamhet och ojämnt deltagande, som framkom i denna studie kunna tas upp till närmare granskning vid planering av grupparbete samt med elever för att förbättra inlärning. Det finns dock så många åsikter som individer och därför anser jag inte meningsfullt att göra alltför långtgående slutsatser om hur resultaten beskriver verkligheten på basis av denna undersökning. Härutöver syftade denna undersökning inte att betona grupparbete som det bästa arbetssättet utan jag håller med Sahlberg och Leppilampi (1994) att all undervisning inte är meningen vara samarbetande (se avsnitt 3.3.3). Med andra ord är det inte nödvändigt att alla elever anser det som det lämpligaste sättet att lära sig svenska men såsom det beaktas bl.a. i läroplansgrunderna är det viktigt att ha förmågan att arbeta i grupper även på främmande språk (se avsnitt 4.2.3). Utgående från Charpentier (1979) borde alla elever vara medvetna om hur grupparbete fungerar och hur de kan dra den bästa nyttan av det (se avsnitt 4.2.2). Med stöd av resultaten i denna studie syntes det finnas brister i detta avseende.

## **7.2 Kritisk diskussion om undersökningen**

För att bedöma undersökningens tillförlighet granskas det vanligen med hjälp av *validitet* och *reliabilitet*. Begreppet *validitet* betyder i vad mån undersökningen mätte det som var syften att mätas (Vehkalahti 2008: 41). Faktorer som påverkar

undersökningens exakthet är bl.a. a) språket, d.v.s. om det är förståeligt för informanter, b) formulering av frågorna och svarsalternativen, d.v.s. både forskaren och informanterna förstår begreppen på samma sätt, c) skalans lämplighet och d) möjliga inexaktheter med enkäten (Vilkka 2007: 150).

Med *reliabilitet* menas däremot hur noggrant undersökningen mätte föremål, d.v.s. ju färre mätningsfel desto bättre är undersökningens reliabilitet (Vehkalahti 2008: 41). Det är med andra ord möjligt att upprepa undersökning och få likadana resultat (Vilkka 2007: 177) Undersökningens reliabilitet kan granskas genom följande punkter: a) hur representativt är urvalet ur population vad gäller urvalets storlek och kvalitet, b) svarsprocent, c) noggrannhet vid inmatning av data och d) möjliga mätningsfel, d.v.s. hur bra enkäten mätte saker som var meningen att undersökas (Vilkka 2007: 149-150).

Vad gäller teoribakgrund fanns det gott om data inom ämnesområdet men tidigare studier om ett liknande ämne var svårare att finna. Å andra sidan kan det därför betraktas som nyttigt ämnesval. I teoribakgrund utnyttjades relativt mångsidiga källor för att nå bra tillförlitlighet. Samarbetsinlärning presenterades dock mestadels genom Johnson och Johnson på grund av deras ställning som grundare av modellen *Inlärning tillsammans*. Vid definition av begreppet grupparbete valde jag använda en bredare innebörd där det inte avskildes traditionellt grupparbete och samarbetsinlärning från varandra vilket huvudsakligen fungerade bra.

Studiens målgrupp var gymnasister och jag syftade på att få ett hundratal informanter vilket förverkligades. Härutöver var informanterna första, andra och tredje års gymnasiestuderande, de var från båda lärokurserna, könfördelningen var nästan jämn samt med stöd av deras sista vitsord i svenska föreföll deras kunskaper i svenska vara varierande. Utgående från detta kan materialet hållas mångsidigt och reliabelt. Det fanns dock några informanter som inte hade haft grupparbete i svenska i gymnasiet men jag ansåg deras åsikter, exempelvis om påståendena i enkätens tredje del, emellertid viktiga för undersökningen (se avsnitt 7.1.1).

Vad gäller svarsprocent är jag inte medveten om det fanns studerande som nekade att delta i undersökningen. Eftersom informanterna svarade på enkäten under en lektion



kan det antas att sådan ordnad situation minimerade svarsbortfall (se avsnitt 5.2.2). För lyckad materialinsamling uttalade sig även att det förekom endast två frågeformulär som inte godkändes. Vid analys av svaren verkade mest internt svarsbortfall förekomma vid öppna frågor vilket kan antas bero snarare på svarares lathet att svara på öppna frågor än oklara frågeställningar.

Elektronisk enkätundersökning som undersökningsmetod lämpade sig bra för denna undersökning på grund av materialets omfång. Härutöver möjliggjorde den elektroniska formen av enkäten utelämnning av dataöverföring och därmed undgicks möjliga fel som påverkar reliabiliteten (Vehkalahti 2008: 48). Enkätundersökning är dock inte helt problemlös. Vid formulering av instruktionstext och enkätfrågorna befanns vara utmanande och därför fanns det några svagheter i enkäten, såsom skiljning av paruppgifter och grupparbete var onödigt vid fråga 7 samt två irrelevanta läroämnen vid fråga 5 (se avsnitt 6.2 och 6.3.1, och Bilaga 1). Som konstaterades texten ovan är det viktigt för validiteten att informanterna förstår frågorna på samma sätt som forskaren. Det kan inte bevisas säkert men enligt resultaten antar jag att frågorna var tydligt formulerade för det förekom endast några enstaka svar som inte egentligen svarade på frågan. Å andra sidan kan man dock ifrågasätta om informanterna som svarade att inte ha haft grupparbete förstod begreppet grupparbete på samma sätt som andra för enligt deras klasskamrater<sup>13</sup> de hade haft grupparbete. Härutöver kan frågeformuläret betraktas lyckat för materialet svarade på forskningsfrågorna och studiens syfte uppfylldes. Vid analys av påståendena i enkätens sista del blev jag intresserad av hur informanterna skulle ha förklarat sina svar. Därför ett möjligt tillägg till enkäten skulle ha varit att be informanterna även motivera sina svar till påståendena.

Vad gäller deskriptiv statistisk analys som analysmetod var det huvudsakligen lätt att analysera flervalsfrågorna medan de öppna frågorna, såsom kategorisering av olika faktorer i avsnitt 6.4, var mer utmanande. Även om analysen genomfördes noggrant kan man ställa sig kritiskt till resultaten för de är tolkade av endast en forskare. Det förekom dock likadana iakttagelser vid tidigare forskning vilket kan betraktas som tecken på validitet (se avsnitt 7.1). Om denna undersökning skulle upprepas inom den närmaste framtiden antar jag att den skulle ge likadana resultat. Efter ett längre tidsavsnitt skulle

---

<sup>13</sup> Jag antar dock att klasserna som deltog i studien bestod av mer än sex studerande.

den upprepade studien däremot inte nödvändigtvis ge likadana resultat för informanternas åsikter kan förändras.

## 8 AVSLUTNING

I denna avhandling har jag studerat grupparbete och dess användning i svenskundervisning. Som det diskuterades i inledning finns det nuförtiden behov av mer samarbetsbetonad undervisning. Med stöd av mitt undervisningsexperiment som utgjorde utgångspunkten för denna avhandling verkade svensklärare dock inte anse grupparbete helt problemfritt (se kapitel 1). Som blivande svensklärare ville jag därför granska detta fenomen närmare från elevers synpunkt. Syftet med denna kvantitativa studie var att redogöra för hur gymnasister förhåller sig till att samarbeta i grupper under lektioner i svenska och vilka detaljer som gör att grupparbete som arbetsform lyckas respektive misslyckas. Vidare granskades hur de ställer sig till vissa centrala principer inom grupparbete, d.v.s. till heterogen sammansättning, positivt ömsesidigt beroende, kommunikativ växelverkan, individuellt ansvar, utvecklande av sociala färdigheter och bedömning.

Metod för materialinsamlingen var elektronisk enkätundersökning. Sammanlagt 99 gymnasister från tre gymnasier, varav två ligger i Mellersta Finland och ett i Norra Österbotten, deltog i undersökningen. Resultaten analyserades genom att använda deskriptiv statistisk analys som analysmetod.

Vad gäller den första forskningsfrågan, d.v.s. hur informanterna förhåller sig till grupparbete i svenskundervisning, verkade grupparbete huvudsakligen anses positivt men inte som det bästa sättet att lära sig svenska. I jämförelse med andra läroämnen var svenskan ett av de lämpligaste läroämnena för grupparbete. Drygt hälften av informanterna ansåg grupparbete nyttigt sett ur inläringens synpunkt. De centralaste faktorerna som gör grupparbete nyttigt för svensklärning gällde inläring av muntlig språkfärdighet, handledning och stöd från andra gruppmedlemmar samt gemensam fundering. De knappt 40 % av informanterna som betraktade grupparbete likgiltigt verkade däremot mest preferera andra arbetssätt och ansåg grupparbete inte tillräckligt lärorikt. Endast en informant ansåg grupparbete helt onyttigt.

Såsom resultaten av den andra forskningsfrågan, d.v.s. vilka saker som gör grupparbete som arbetsform lyckat respektive misslyckat enligt informanterna, visade förekom det drygt tjugo faktorer till båda fall. De centralaste faktorerna till lyckat grupparbete var likvärdigt deltagande, noggrant arbete, gruppmedlemmarnas motivation och intresse, en bra gruppanda samt att man lär sig någonting. De vanligaste faktorerna som medför misslyckande syntes däremot vara oföretagsamhet, ojämnt deltagande, brist på motivation samt dålig uppgift.

Enligt resultaten av den tredje forskningsfrågan, d.v.s. hur informanterna förhåller sig till de centrala principerna, heterogen sammansättning, positiv ömsesidigt beroende, interaktiv kommunikation, individuellt ansvar, utvecklande av sociala färdigheter och bedömning, inom grupparbete, syntes informanterna främst anse principerna viktiga eller neutrala. Som någorlunda undantag verkade vara principen bedömning för färre informanter var helt av samma åsikt och det förekom något mer nekande svar jämfört med de övriga principerna.

Undersökningen presenterade fenomenet endast från elevers synpunkt. Såsom studerades i denna avhandling påverkar dock ett stort antal faktorer hur samarbete i grupper fungerar och alla dessa faktorer anknyter inte enbart till elever utan även lärare har en viktig roll att planera och förbereda aktiviteten samt handleda elever. Därför skulle det vara intressant att ta reda på hur svensklärare förhåller sig till grupparbete som arbetsform och undervisning av gruppsociala färdigheter samt speciellt hur de använder grupparbete som arbetsform i svenskundervisning jämfört med andra arbetsformer. I vidare forskning kunde härutöver vid sidan av enkätundersökning användas undervisningsexperiment som undersökningsmetod för att forskaren kunde även observera samarbete i konkreta situationer. Sammantaget i enlighet med Saloviita (2006) betraktar jag som blivande svensklärare viktigt att elever lär sig inte bara svenska utan även andra nödvändiga förmågor, såsom sociala färdigheter, i svenskundervisning och härutöver kan dra nytta av undervisning så gott som möjligt (se kapitel 1). Därför anser jag nödvändigt att utreda fenomenet mer för att få bättre uppfattning om det och därigenom utnyttja kännedomen i svenskundervisning för att bättre motsvara elevers behov.

## LITTERATUR

Abrahamsson, H. & Fridén, K. 2010. *Fler tänker bättre än en – eller? En studie om lärares uppfattningar om grupparbete som arbetsform*. Examensarbete. Uppsala: Uppsala universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-143585> (hämtad 28.10.2013)

Boström, L. 2004. *Lärande & Metod. Lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*. Doktorsavhandling. Jönköping: Jönköping University, School of Education and Communication, HLK, Sektionen för lärarvetenskap. <http://hj.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:347375> (hämtad 6.5.2013)

Brewer, M.B. 1995. Managing diversity: The role of social identities. I: Jackson, S.E. & Ruderman, M.N. (red.) *Diversity in work teams: Research paradigms for a changing workplace*. Washington, D.C.: American Psychological Association. 47–68.

Charpentier, P. 1979. *Ryhmätyön perusteet*. Tredje upplagan. Kuusamo: Ihmissuhdeopisto.

Dahl, Ö. 2007. *Språkets enhet och mångfald*. Lund: Studentlitteratur 2007.

Deutsch, M. 1949. *A theory of cooperation and competition*. Human relations 2, 129–152. <http://hum.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/content/2/2/129.full.pdf+html> (hämtad 15.1.2013).

Ejlertsson, G. 1996. *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Eliasson, A. 2010. *Kvantitativ metod från början*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Erkama, M. 2010. *Kooperativ inläring i arbetsböcker på högstadienivå (B1-svenska)*. Kandidatavhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201005311972> (hämtad 5.5.2013)

Erkama, M. 2013. *Spel, sång och skoj - det är vad språkinläring består av! : kooperation och musik i språkundervisning - ett undervisningspaket*. Magisteravhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201308052112> (hämtad 20.10.2013)

GLGY 2003= Grunderna för läroplanen i gymnasieutbildning för ungdomar. Utbildningsstyrelsen. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlpg.pdf> (hämtad: 6.11.2012).

Graves, N. & Graves, T. 1985. Creating a Cooperative Learning Environment. An Ecological Approach. I: Slavin, R. m.fl. (red.). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum. 403–436.

Green-Vänttinen, M., Korkman, C. & Lehti-Eklund, H. 2010. *Svenska i finska gymnasier*. Helsingfors: Finska, finskugriska och nordiska vid Helsingfors universitet. Serie: Nordica Helsingiensia.

Hammarberg, B. 2004. Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 25–78.

Harjanne, P. 2006. *”Mut ei tää oo hei midsommarista!” - ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla*. Doktorsavhandling. Helsingfors: Helsingfors universitet. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20061/muteitaa.pdf?sequence=1> (hämtad 5.5.2013)

Heikkilä, T. 2001. *Tilastollinen tutkimus*. Tredje upplagan. Helsingfors: Edita.

Henry, K.B., Arrow, H. & Carini, B. 1999. A tripartite model of group identification: Theory and measurement. *Small Group Research*, Nr 30, 1999. 558–581.

Hirsjärvi, S., Remes P., Sajavaara P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. Tionde delvis reviderade upplagan. Helsingfors: Tammi.

Holopainen, A. 2013. *Studenters uppfattningar om metoder för inläring av svenska och engelska: De bästa respektive minst lyckade sätten att lära sig svenska och engelska i grundskolan och gymnasiet*. Magisteravhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/41643> (hämtad 16.9.2013)

Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. *Ryhmäilmiö*. Helsingfors: WSOY.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1975. *Learning Together and Alone. Cooperation, Competition, and Individualization*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1985. The Internal Dynamics of Cooperative Learning Groups. I: Slavin, R. (red.). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum. 103–124.

Johnson, D. W., Johnson R. T. & Holubec E. J. 1991. *Cooperation in the classroom*. Sjätte upplagan. Edina (Minnesota): Interaction.

Johnson, D.W. & Johnson, R. T. 1999. *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Femte upplagan. Boston: Allyn and Bacon.

Kaartinen, V. 1996. *Aktiivinen oppiminen – lukijaksi ja äidinkielen opettajaksi*. Åbo: Åbo universitet. Serie: Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Scripta lingua Fennica edita.

Kagan, S. 1992. *Cooperative learning*. San Clemente: Resources for Teachers.

Kalanen, P. Dufva, H. & Alanen, R. 2011. *Noviisista expertiksi/ From novice to expert*.  
[https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kiellet/oppiaineet\\_kls/englanti/research/projects](https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kiellet/oppiaineet_kls/englanti/research/projects)  
(hämtad 16.9.2013)

Keränen, A-K. 2012. ”Oli kivaa ettei aina samaa tylsää opetusta”. *Kokemuksia ryhmätyöskentelystä ruotsin kielen tunnilla oppilaiden ja opettajaharjoittelijan näkökulmasta*. Opublicerad studie. Jyväskylä: Pedagogiska fakulteten vid Jyväskylä universitet.

Keyton, J. 2006. *Communicating in groups: building relationships for group effectiveness*. Tredje upplagan. New York (N.Y.); Oxford : Oxford University Press.

Koppinen, M-L. & Pollari, J. 1993. *Yhteistoiminnallinen oppiminen : tie tuloksiin*. Opetus 2000. Helsingfors: WSOY.

Koskenniemi, M. 1979. *Opetusmuoto : taksonominen selvitys*. Helsingfors: Helsingfors universitet. Serie: Tutkimuksia / Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.

Kujansivu, A. 2002. Vieraiden kielten oppiminen yhteistoiminnallisen oppimisen avulla. I: Sahlberg, P. & Sharan, S. (red.): *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsingfors: WSOY. 199–220.

Kujansivu, A. & Pajunkanta, U. 2000. Opettaja oppilaan salkkutyöskentelyn ohjaajana. I: Kohonen, V. & Pajunkanta, U. (red.): *Eurooppalainen kielisalkku. Kokemuksia EKS-projektin alkutaipaleelta*. Tammerfors: Tampereen yliopiston opettajankulutuslaitoksen julkaisuja A 23.



Kuusivaara, P. 2006. *Co-operative Learning in Teaching English as L2*.  
Magisteravhandling. Tammerfors: Tammerfors universitet.  
<http://tampub.uta.fi/handle/10024/93555> (hämtad 5.5.2013)

Leino, A-L. & Leino, J. 1997. *Opettaminen ammattina*. Helsingfors: Kirjayhtymä.

Norrby, C. & Håkansson, G. 2007. *Språkinläring och språkanvändning: svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsingfors: Tammi.

Rissanen, R. 1969. *Sosiaalisen ryhmätyön menetelmä: Tutkimus sosiaalisen ryhmätyön lähteistä ja teoriasta*. Doktorsavhandling. Borgå: WS. Serie: Sosiaalipoliittisen yhdistyksen tutkimuksia 16.

Røj-Lindberg, A-S. 1998. Samarbetsinläring – 2000-talets inlärningsfilosofi? I: Vähämäki-Sundman, S. (red.): *Samarbetsinläring*. Vasa: Österbottens högskola, fortbildningscentralen. 2–5.

Sahlberg, P. 2002. Yhteistoiminnallinen oppiminen toisella asteella. I: Sahlberg, P. & Sharan, S. (red.): *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsingfors: WSOY. 266–285.

Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. *Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä*. Tredje upplagan. Vanda: Helsingfors universitet, Vandas vidareutbildningsanstalt.

Saloviita, T. 2006. *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saville-Troike, M. 2006. *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge university press.

Seppänen, H. & Suikki, S. 1997. *Ryhmätyön toteutus ja opettajien ja oppilaiden mielipiteitä ryhmätyöstä kahdessa yhteistoiminnallisessa ja kahdessa tavallisessa luokassa*. Magisteravhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet, lärarutbildningsanstalt. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/10613> (hämtad 5.5.2013)

Sigurd, B. & Håkansson, G. 2007. *Språk, språkinläring och språkforskning*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Sjödin, S. 1991. *Problemlösning i grupp. Betydelsen av gruppstorlek, grupp sammansättning, gruppnorm och problemtyp för gruppprodukt och individuell kunskapsbehållning*. Umeå: Umeå universitet.

Slavin, R. (red.) 1985. *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum.

Slavin, R.E 1995. Cooperative learning. I: Andersson, L.W. (red.) *International encyclopedia of teaching and teacher education*. New York: Pergamon.

Statistikcentralen. 2013. Befolkningen efter språk samt antalet utlänningar och landareal efter område 1980 – 2012.

[http://pxweb2.stat.fi/Dialog/Varvalagg.asp?ma=060%5Fvaerak%5Ftau%5F107&ti=Befolkningen+efter+spr%5Ek+sam+antalet+utl%5E4nningar+och+landareal+efter+omr%5E5de+1980+%2D+2012&path=../Database/StatFin/vrm/vaerak/&lang=2&xu=&yp=&nr=1&aggfile\(1\)=Landskap+2013&prevagg=NNN&mapname=&multilang=sv&aggdir1](http://pxweb2.stat.fi/Dialog/Varvalagg.asp?ma=060%5Fvaerak%5Ftau%5F107&ti=Befolkningen+efter+spr%5Ek+sam+antalet+utl%5E4nningar+och+landareal+efter+omr%5E5de+1980+%2D+2012&path=../Database/StatFin/vrm/vaerak/&lang=2&xu=&yp=&nr=1&aggfile(1)=Landskap+2013&prevagg=NNN&mapname=&multilang=sv&aggdir1)

(hämtad 18.9.2013)

Studentexamensnämnden. Studentexamen i Finland. Proven i realämnena föreskrifter och anvisningar.

<http://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/foreskrifterna/ainekohtaiset/provenirealamnenafro.m.1.1.2012publicerasioktober/> (hämtad 12.9.2013)

Svenska Finlands folkting. <http://folktinget.fi/sve/svenskan/> (hämtad 13.5.2013)

Utbildningsstyrelsen. 2009. *Utbildningen i Finland*.  
[www.oph.fi/.../124287\\_utbildningen\\_i\\_finland.pdf](http://www.oph.fi/.../124287_utbildningen_i_finland.pdf) (hämtad 7.12.2013)

Vehkalahti, K. 2008. *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsingfors: Tammi.

Vilkka, H. 2007. *Tutki ja mittaa*. Helsingfors: Tammi.

Öman, J. 2010. *En för alla och alla för en. En jämförande studie mellan traditionellt grupparbete och kooperativt lärande*. Lärdomsprov. Eskilstuna Västerås: Mälardalens högskola. <http://mdh.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:346128> (hämtad 4.5.2013)

# BILAGOR

## Bilaga 1

Frågeformulär till gymnasister i pappersversion

Hei! Olen 5. vuoden opiskelija Jyväskylän yliopistosta. Teen pro gradu-tutkielmaani liittyen lukiolaisten näkemyksiin ruotsin kielen opiskelusta ja ryhmätyöskentelystä ruotsin kielen kursseilla. Tässä kyselyssä ryhmätyöskentelyllä tarkoitetaan ryhmää, jossa on vähintään 2 opiskelijaa ja jolle opettaja on antanut yhteisen tehtävän. Tehtävän suorittaminen edellyttää yhteistä ongelmanratkaisua ja työskentelyn tuloksena on ryhmän yhteinen, oma tuotos (esim. esitelmä). Ryhmätyöskentelyä ei esimerkiksi ole valmiin (oppikirjan) tekstin ääneen lukeminen vuorotellen tai pelkkä ryhmäkeskustelu. Ryhmätyöskentely voi tapahtua ruotsin oppitunnilla tai vapaa-ajalla (eli kotiläksynä). Kysely koostuu 3 sivusta ja siihen vastaaminen vie noin 15-20 minuuttia. Toivon, että vastaat seuraaviin kysymyksiin mahdollisimman rehellisesti. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymisti.

(Frågeserie 1)

**Vastaa valitsemalla sopiva vaihtoehto**

1. Olen

tyttö

poika

2. Olen lukion

1.vuosiluokalla

3.vuosiluokalla

2.vuosiluokalla

4.vuosiluokalla

3. Opiskelen

A-ruotsia (pitkää ruotsia)

B-ruotsia (keskipitkää ruotsia)

4. Viimeisin ruotsin arvosanani on:

- |                            |                             |
|----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 8  |
| <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 9  |
| <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 10 |
| <input type="checkbox"/> 7 |                             |

5. Missä oppiaineissa ryhmätyöskentely on mielestäsi erityisen hyödyllistä?  
(Tarvittaessa voit rastita useamman vaihtoehdon)

- |                                       |                                                              |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> biologia     | <input type="checkbox"/> musiikki                            |
| <input type="checkbox"/> englanti     | <input type="checkbox"/> opinto-ohjaus                       |
| <input type="checkbox"/> filosofia    | <input type="checkbox"/> psykologia                          |
| <input type="checkbox"/> fysiikka     | <input type="checkbox"/> ruotsi                              |
| <input type="checkbox"/> historia     | <input type="checkbox"/> terveystieto                        |
| <input type="checkbox"/> kemia        | <input type="checkbox"/> uskonto/<br>elämäkatsomus-<br>tieto |
| <input type="checkbox"/> kotitalous   | <input type="checkbox"/> yhteiskuntaoppi                     |
| <input type="checkbox"/> kuvataide    | <input type="checkbox"/> äidinkieli                          |
| <input type="checkbox"/> käsityö      | <input type="checkbox"/> joku muu,<br>mikä: _____            |
| <input type="checkbox"/> liikunta     |                                                              |
| <input type="checkbox"/> maantiede    |                                                              |
| <input type="checkbox"/> matematiikka |                                                              |

6. Perustele kohdan 5. valintasi: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(Frågeserie 2)

**Seuraavassa osiossa kysymykset liittyvät PELKÄSTÄÄN ruotsin kieleen ja ryhmätyöskentelyyn ruotsin kursseilla.**

7. Arvioi asteikolla 1-5 (1= erittäin huonosti, 2= melko huonosti, 3= siltä väliltä, 4= melko hyvin, 5= erittäin hyvin) kuinka hyvin opit ruotsia alla olevilla tavoilla.

Kielioppitehtävät	1 2 3 4 5
kirjoittaminen	1 2 3 4 5
kuuntelu	1 2 3 4 5
käännöstehtävät	1 2 3 4 5
lukeminen	1 2 3 4 5
paritehtävät	1 2 3 4 5
Puhuminen	1 2 3 4 5
ryhmätyöt	1 2 3 4 5

8. Perustele (kysymyksen 7) kohdat, joissa valitsit vaihtoehdot 1 tai 5:

---



---



---

9. Arvioi kuinka usein lukion ruotsin kursseilla on ryhmätyöskentelyä? (Voit valita vain 1 vaihtoehdon)

- |                                                                                                        |                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> ei yhdelläkään kurssilla                                                      | <input type="checkbox"/> kerran yhden kurssin aikana     |
| <input type="checkbox"/> harvemmin kuin kerran kurssin aikana (esim. 1 kerran useamman kurssin aikana) | <input type="checkbox"/> 2-4 kertaa yhden kurssin aikana |
|                                                                                                        | <input type="checkbox"/> muu, mikä: _____                |

10. Minkä kokoisissa ryhmissä olet työskennellyt lukion ruotsin oppitunneilla? (Tarvittaessa voit valita useamman vaihtoehdon)

- 2-3 oppilasta  
 4-5 oppilasta  
 6-7 oppilasta

11. Mielestäni ryhmätyöskentely ruotsin kursseilla on OPPIMISEN kannalta

- hyödyllistä  
 hyödytöntä  
 yhdentekevää (ei erityisen opettavaista, mutta ei täysin turhaakaan)

12. Perustele kohdan 11. valintasi:

---



---



---

13. Mitkä seikat tekevät mielestäsi ryhmätyöskentelystä onnistuneen? Kerro myös esimerkki onnistuneesta ryhmätyökokemuksestasi ruotsin oppiaineessa.

---



---



---

14. Mitkä seikat tekevät mielestäsi ryhmätyöskentelystä epäonnistuneen? Kerro myös esimerkki epäonnistuneesta ryhmätyökokemuksestasi ruotsin oppiaineessa.
- 
- 
- 

(Frågeserie 3)

**Seuraavaksi esitetään väittämiä, jotka koskevat ryhmätyöskentelyä RUOTSIN kursseilla. Rastita vaihtoehto, joka vastaa parhaiten sinun mielipidettäsi.**

Mielestäni on tärkeää, että...	täysin samaa mieltä 1	jokseenkin samaa mieltä 2	neutraali kanta 3	jokseenkin eri mieltä 4	täysin eri mieltä 5	ei osaa sanoa 6
15. kaikki ryhmän jäsenet tekevät yhtä paljon töitä.						
16. ryhmätyön päätyttyä osaan tarvittaessa selittää yksin ryhmätyömme sisällöstä.						
17. ryhmän muut jäsenet auttavat, kannustavat ja rohkaisevat minua.						
18. teen oman osuuteni ryhmätyöstä huolellisesti.						
19. ryhmämme saa muilta oppilailta suullista tai kirjallista palautetta ryhmätyön lopuksi.						
20. mahdolliset ongelmat/erimielisyydet ratkaistaan rakentavassa ja positiivisessa ilmapiirissä.						
21. ryhmässä jokaisen työpanos hyödyttää kaikkia.						

22. ryhmämme saa opettajalta suullista tai kirjallista palautetta ryhmätyön lopuksi.						
23. ruotsin tunneilla meille puhutaan ryhmätyötaidoista ja niiden oppimisesta.						
24. ryhmässä jaamme vastuuta ja meillä on erilaisia tehtävärooleja (esim. lukija, kirjuri ja tarkistaja).						
25. ryhmän muut jäsenet kuuntelevat minun mielipiteitäni.						
26. ryhmässä arvostamme eriäviäkin mielipiteitä.						
27. ryhmässä kukin jakaa tietonsa toisten kanssa.						
28. ryhmissä on tyttöjä ja poikia sekaisin.						
29. jokainen ryhmän jäsen vastaa omasta oppimisestaan.						
30. autan, kannustan ja rohkaisen muita ryhmän jäseniä.						
31. ryhmät koostuvat eritasoisista oppilaista.						
32. ryhmätyöskentelyssä opin sosiaalisia taitoja.						
33. ryhmässä teemme työtä keskittyneesti ja yhdessä (esim. saman pöydän ääressä).						



34. ryhmätyön lopuksi arvioin omaa työskentelyäni.						
35. ryhmässä meillä on yhteiset tavoitteet.						
36. kuuntelen mielelläni muiden mielipiteitä.						
37. ryhmätyön lopuksi arvioimme yhdessä ryhmämme työskentelyä.						
38. ryhmässämme on avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri.						

39. Muuta lisättävää/ huomautettavaa liittyen joihinkin kyselyn kysymyksiin tai väitteisiin?

---



---



---

Kiitos vastauksistasi!

## Bilaga 2

Frågeformulärets påståenden (frågorna 15-38) delade i sex kategorier

### 1. *Heterogen sammansättning*

- 28. det finns både flickor och pojkar blandade i grupper
- 31. grupper består av elever på olika kunskapsnivåer

### 2. *Positivt ömsesidigt beroende*

- 35. vi har gemensamma mål i gruppen
- 24. vi delar ansvaret i gruppen och vi har lika uppgiftsroller (t.ex. läsare, skrivare och kollare)
- 15. alla gruppmedlemmar arbetar lika mycket
- 21. var och ens arbetsinsats är till nytta för alla i gruppen

### 3. *Interaktiv kommunikation*

- 33. vi arbetar koncentrerat och tillsammans (t.ex. vid samma bord)
- 22. var och en delar sina kunskaper med andra i gruppen
- 17. gruppens andra medlemmar hjälper och uppmuntrar mig
- 25. andra gruppmedlemmar lyssnar på mina åsikter
- 30. jag hjälper och uppmuntrar andra gruppmedlemmar
- 36. jag lyssnar gärna på andras åsikter

### 4. *Individuellt ansvar*

- 18. jag gör min del av uppgiften noggrant
- 16. jag kan vid behov berätta ensam om vårt arbetes innehåll efter grupparbete
- 29. varje gruppmedlem tar ansvar på sin inläring

### 5. *Utvecklande av sociala färdigheter*

- 23. det talas om gruppsociala färdigheter och inläring av dessa färdigheter under svensklektioner
- 32. jag lär mig sociala färdigheter under grupparbetets gång
- 26. vi uppskattar även avvikande meningar i gruppen
- 20. möjliga problem/ stridigheter klaras upp i en konstruktiv och positiv atmosfär

#### 6. *Bedömning*

- 37. vi utvärderar tillsammans vår grupps arbete efter grupparbetet
- 34. jag utvärderar min egen verksamhet efter grupparbetet
- 27. vår grupp får muntlig eller skriftlig feedback från läraren efter grupparbetet
- 19. vår grupp får muntlig eller skriftlig feedback från andra elever efter grupparbetet