



HÖGSKOLAN
DALARNA

Dalarna Licentiate Theses 21

Delaktighet ur ett elevperspektiv

Kooperativt lärande på mellanstadiet

SOFIA GILLE

Pedagogiskt arbete
Institutionen för lärarutbildning
Högskolan Dalarna, Falun, Sverige
2024

Licentiate thesis presented at Dalarna University to be publicly examined in F135, campus Falun, Friday, 23 February 2024 at 13:00 for the Degree of Licentiate of Philosophy. The examination will be conducted in Swedish. Opponent: Senior Associate Professor Helene Elvstrand (Linköping University).

Abstract

Gille, S. 2024. Delaktighet ur ett elevperspektiv. Kooperativt lärande på mellanstadiet. (Participation from a student perspective. Cooperative Learning in Elementary school). *Dalarna Licentiate Theses* 21. Falun: Högskolan Dalarna. ISBN 978-91-88679-57-4.

This qualitative study examines, by analyzing 30 transcribed interviews, participation in Elementary school from a student perspective, and in teaching characterized by Cooperative Learning. Student participation is a goal in the Swedish curriculum and is seen as essential for fulfilling learning outcomes, and research shows that students' participation is limited and strictly controlled by the teachers. The study concerns itself with three dimensions of participation: the social dimension, the political and the epistemological dimension.

The analysis highlights different aspects of participation which are all important to the students. The aspects of social participation concern safety, respect, and responsibility within the social community. Continuity within the cooperating groups seems to be a prerequisite for these aspects, as they are all built up over time. The political aspects of participation that emerge from analyzing the interviews revolve around questions of influence in the form of co-determination, self-determination, and leadership. Although these aspects all seem to be of importance to the students, they are not specifically prioritized in Cooperative Learning within the studied schools. Epistemological participation is made visible in the analysis of the data through the descriptions of students' willingness to learn, and curiosity about the new and previously unknown. The students' statements are characterized by a desire to experience meaning in their schoolwork, by among other things understanding the benefits and future use of the knowledge they are supposed to develop. When the groups are exposed to stressful situations, like when their work is to be assessed, it appears to hinder epistemological aspects of participation.

The results show that there are opportunities for all three dimensions of participation to occur within cooperative learning, but there are also challenges. The students' pursuit of efficiency in work, constitutes an obstacle to their ability to participate, which should have otherwise been made possible by Cooperative Learning. Students also need to have the opportunity to express their opinions about the teaching in their classroom, as well as to be able to have an impact on their future lesson plans. This includes allowing students to take part in conversations about the purpose of school, both in the long term, and in relation to current projects. Since education is multidimensional, it is important to work for a greater representativity for all societal groups, and especially for those who the education concerns, the students, as a way to make the discussion more multidimensional. This, in turn, can contribute to making students' social, political, and epistemological participation possible at a larger extent than what is seen in today's schools.

Keywords: social participation, political participation, epistemological participation, elementary school, cooperative learning, students' perspective, educational work, agency, autonomy, qualification, socialization, subjectification

Sofia Gille, Educational Work

© Sofia Gille 2024

ISBN 978-91-88679-57-4

urn:nbn:se:du-47470 (<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-47470>)

*Till mina barn,
Gustav, Elin & Axel,
och till min Olle*

Förord

När jag hösten 2018 påbörjade min forskarutbildning vid Högskolan Dalarna var det en dröm som gick i uppfyllelse för mig. Ända sedan jag skrev mitt första större arbete som student har jag drömt om att någon gång få möjligheten att som doktorand få fördjupa mig ordentligt i något ämne. När jag äntligen fick chansen var jag så lycklig, och lyckan höll i sig länge! Men precis som i många förord av det här slaget måste även jag erkänna att uppsatsarbetet inte bara har varit en lycklig dans på rosor. Många beskriver processen som en resa, och beskrivningen är passande eftersom så mycket hinner hända under vägen och när man är framme och det är dags att kliva av är världen inte längre riktigt densamma. Eller om det är den egna blicken som har förändrats?

Under min tid som doktorand har jag inte bara studerat, utan också blivit en dedikerad löpare, först som ett sätt att få in åtminstone någon fysisk aktivitet i det stillasittande doktorandlivet, och senare som ett sätt att bearbeta alla nya tankar och svårlösta problem som uppsatsarbetet har inneburit. Under åren som har gått har jag hunnit utvecklas till en ultralöpare och därför väljer jag att, istället för att beskriva skrivprocessen som en resa, att beskriva den som ett ultralopp. Ett ultralopp liknas ofta vid livet, med upp- och nedgångar, tvivel och hopp, med branta uppförsbackar som aldrig tycks ta slut och ljuvliga nedförlöpor där vinden fläktar härligt i håret. I stunder är det ett svindlande flow där benen bara rullar på och du känner dig oövervinnelig, för att i nästa stund vara tvungen att gå, eller kanske till och med stanna, eftersom ingenting längre fungerar.

När man springer ultralångt måste man lära sig att stå ut med ovissheten om hur det ska sluta, och man måste lära sig att be om hjälp när allt kört fast och ingen utväg verkar möjlig längre. Man kan också få uppleva hur svårigheterna flyttar runt och man måste lära sig att identifiera om svårigheterna är väsentliga eller något som går att bortse ifrån. När sedan allt plötsligt flyter igen är känslan euforisk! Jag är säker på att alla som någon gång genomgått en forskarutbildning kan känna igen sig i beskrivningen ovan och också i vilken enorm betydelse de människor som finns runt en har för att man ska klara av att kravla sig upp ur de djupaste hålen och orka fortsätta framåt igen.

Precis som ultralöpning är uppsatsarbetet individuellt, men ännu en likhet är att den gemenskap som ultrafamiljen ger och som är en förutsättning för framgång, också har en motsvarighet i doktorandvärlden. Kära doktorandkollegor, som framförallt gjorde starten på forskarutbildningen så oerhört rolig och som under tiden som gått bidragit med mycket skratt, men också många

spännande diskussioner. Särskilt tack till Princess Peach, Dr. And, Modren, H. Bosse, Doktor Glas och Fadren. Hoppas att vi får ta på oss våra Foppa-tofflor och skåla ihop snart!

Under arbetets gång har många värdefulla läsningar av min text genomförts med insiktsfulla och givande diskussioner som följd. Tack till Monika Vinterek, Birgitta Ljung Egeland, Eva Hultin, Claes Nilholm, Nina Klang, Gunilla Lindqvist och Maria Olsson. Er samlade klokskap och ert engagemang har varit ovärderligt för mig!

Ovärderligt är ett ord som nästan inte räcker till för att beskriva den betydelse mina handledare har haft för mig under de här åren, men det täcker in åtminstone en del av det. Anna Annerberg: du fanns med mig under de första åren av mitt uppsatsarbete och bidrog genom din kritiska blick, humor och fria tanke till att utveckla metodologin i min studie. Stort tack för det! Sören Högberg: du tog vid där Anna slutade och som du gjorde det! Med din kreativitet och din utforskande nyfikenhet har du bidragit till att ge arbetet nya riktningar och hjälpt mig att sätta ord på sådant som jag fått syn på i min studie. Jag har också särskilt uppskattat alla våra samtal där vi tänkt nytt och längre tillsammans, för att låna en fras från uppsatsen. Tack för allt! Sist, men sannerligen inte minst, Jenny Rosén: du har varit min klippa genom hela detta arbete! Med din trygghet och ditt lugn har du gång på gång hjälpt mig att andas lugnt, tänka klart och komma vidare. Din stringens, saklighet och noggrannhet har betytt allt för mig. Tusen tack Jenny, och jag hoppas att vi får möjlighet att arbeta ihop igen någon gång!

Jag vill också rikta ett tack till lärare och elever på de två skolorna som jag fick förmånen att besöka, observera och intervjua. Utan er hade det inte blivit någon studie alls. Stort tack! Avslutningsvis vill jag tacka PUD och Innovita-skolan Falun som gav mig möjligheten att genomgå forskarutbildningen inom ramen för Skolnära III. Jag är så tacksam att jag fick den här chansen!

Sist i mitt förord vill jag rikta mitt varmaste tack till min familj, som alla på olika vis stöttat mig genom arbetet. Tack till Gustav och Axel för att ni har orkat lyssna på mig när jag velat prata av mig och tack för att ni ibland distraherat mig med helt andra saker, så att min hjärna har fått vila lite! Elin, tack för alla timslånga samtal på telefonen, där vi löst världsproblemen och också en del grammatiska problem i min text! Olle, tack för allt! Du har matat mig, lyssnat på mig, tröstat mig och peppat mig, och framförallt haft tålamod med att jag varit så otillgänglig stora delar av de här åren. Jag är dig evigt tacksam.

Sofia Gille

Falun, 13 december 2023

Innehåll

Förord.....	v
1. Inledning.....	11
2 Problemformulering, syfte och forskningsfrågor.....	15
2.1 Problemformulering.....	15
2.2 Syfte och forskningsfrågor.....	17
3. Bakgrund och tidigare forskning.....	19
3.1 Delaktighet – bakgrund.....	19
3.1.1 Delaktighet och inkludering.....	19
3.1.2 Tre delaktighetsmodeller.....	21
3.1.3 Delaktighet i undervisningen – mer än bara tillgänglighet? ..	25
3.1.4 Sammanfattning.....	26
3.2 Tidigare forskning om delaktighet.....	26
3.2.1 Delaktighet i skolan.....	27
3.2.2 Sammanfattning.....	35
3.3 Kooperativt lärande – bakgrund.....	35
3.4 Kooperativt lärande – beskrivning av arbetssättet.....	37
3.4.1 Grundprinciper inom kooperativt lärande.....	37
3.4.2 Den kooperativa gruppen.....	38
3.4.3 Strategier för det kooperativa klassrummet.....	39
3.4.4 Strukturer inom kooperativt lärande.....	39
3.5 Tidigare forskning om delaktighet och kooperativt lärande.....	40
3.5.1 Sammanfattning.....	44
4 Teoretiskt ramverk.....	46
4.1 Delaktighet, demokrati och makt.....	46
4.2 Social och politisk delaktighet.....	48
4.3 Delaktighet i relation till utbildningens syften.....	49
4.4 Sociala, politiska och epistemologiska dimensioner av delaktighet.....	50
5 Metod.....	53
5.1 Urval.....	53
5.1.1 Presentation av skolorna.....	55

5.2	Empiriskt material.....	55
5.2.1	Observationer, fotografier och intervjuer	56
5.2.2	Genomförande	57
5.3	Dokumentation och bearbetning	61
5.4	Analysprocess	62
5.5	Etiska överväganden	63
5.6	Tillförlitlighet.....	65
6	Delaktighetsaspekter utifrån ett elevperspektiv	67
6.1	Aspekter av social delaktighet	67
6.1.1	I känd gemenskap	67
6.1.2	I respektfull gemenskap	70
6.1.3	I ansvarskrävande gemenskap	74
6.1.4	Sammanfattning.....	77
6.2	Aspekter av politisk delaktighet.....	77
6.2.1	Vid medbestämmande.....	77
6.2.2	Vid självbestämmande	85
6.2.3	Vid bestämmande över (var)andra.....	90
6.2.4	Sammanfattning.....	93
6.3	Aspekter av epistemologisk delaktighet.....	94
6.3.1	I meningsfulla sammanhang	94
6.3.2	I prestationskrävande sammanhang	97
6.3.3	I handledande sammanhang	99
6.3.4	Sammanfattning.....	104
7	Möjligheter och utmaningar för delaktighet vid kooperativt lärande.....	106
7.1	Delaktighet och gemenskap	106
7.1.1	Inkluderande eller exkluderande gemenskaper.....	107
7.2	Delaktighet och inflytande	108
7.2.1	Att välja, bli vald eller placerad i en grupp.....	108
7.2.2	Inflytande eller måluppfyllelse	110
7.3	Delaktighet och ansvar.....	111
7.3.1	Lärarens eller elevernas ansvar	111
7.4	Delaktighet och effektivitet.....	113
7.4.1	Heterogena eller homogena grupper.....	114
7.4.2	Formell ledare eller fria grupper	116
7.4.3	Yttre eller inre mening	118
7.5	Sammanfattning – möjligheter och utmaningar	120
8	Diskussion	123
8.1	Metoddiskussion	123
8.1.1	Forskningsdesign för delaktighet.....	124
8.1.2	Delaktighet som forskningsobjekt	127

8.2	Resultatdiskussion.....	129
8.2.1	Delaktighet och arbetssättet kooperativt lärande	130
8.2.2	Elevers delaktighet i skola och samhällsliv	133
8.3	Framtida forskning.....	138
9	English summary	140
9.1	Introduction.....	140
9.2	Aim and research questions	140
9.3	Previous research	140
9.3.1	Participation	141
9.3.2	Cooperative Learning	143
9.3.3	Participation in Cooperative learning	143
9.4	Theoretical perspective	146
9.5	Methods, data and ethical considerations.....	147
9.5.1	Participants	147
9.5.2	Construction of data.....	148
9.5.3	Analysis	150
9.5.4	Ethical considerations	150
9.5.5	Reliability	151
9.6	Results.....	152
9.6.1	Aspects of participation from a students' perspective	152
9.6.2	Opportunities and challenges for participation in Cooperative Learning	155
9.7	Discussion and conclusions	158
9.7.1	Research design to promote participation.....	158
9.7.2	Participation as research object.....	159
9.7.3	Participation and Cooperative Learning	160
9.7.4	Student participation in school and society	162
	Referenser	164
	Bilagor	171
	Bilaga 1	171
	Bilaga 2	174
	Bilaga 3	176
	Bilaga 4	177
	Bilaga 5	181
	Bilaga 6	182
	Bilaga 7	185
	Bilaga 8	186
	Bilaga 9	188

1. Inledning

Ända sedan jag började arbeta som lärare i skolan 1998 har jag intresserat mig för det komplexa och mycket svårfångade sambandet mellan undervisning och lärande. Mitt intresse har främst riktats mot hur undervisningen kan utvecklas och anpassas så att den görs meningsfull även för de elever som har det svårast i skolan. Som speciallärare har jag haft den stora förmånen att besöka och observera undervisningen i kompetenta kollegors klassrum. Jag har då kunnat notera att en relativt stor andel elever inte deltar aktivt i arbetet, trots lärarnas kompetens. Det är ofta läraren som dominerar talutrymmet och elevernas deltagande i det gemensamma samtalet är begränsat och ofta starkt reglerat. Detta har väckt min nyfikenhet och jag har velat utforska om det finns sätt att öka elevernas aktivitet och delaktighet i klassrummet.

Delaktighet är ett framskrivet mål för den svenska skolan och finns beskrivet i Skollagen (*SKOLFS, Svensk författningssamling 2010:800, 2018*), vars skrivningar om mål och rättigheter hämtats från FN:s barnkonvention (FN-förbundet, 1995). Elevernas rätt till delaktighet och inflytande ses i skollagen (*SKOLFS, Svensk författningssamling 2010:800, 2018*) som viktiga demokratiska värden med samma tyngd som elevernas möjligheter till kunskap i de olika skolämnena.

10 § I all utbildning och annan verksamhet enligt denna lag som rör barn ska barnets bästa vara utgångspunkt. Med barn avses varje människa under 18 år. Barnets inställning ska så långt det är möjligt klarläggas. Barn ska ha möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör honom eller henne. Barnets åsikter ska tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad. (*SKOLFS, Svensk författningssamling 2010:800, 2018, s. Kap 1, §10*)

Delaktighet lyfts även fram i mer preciserande ordalag i Läroplanen för grundskolan, Lgr22 (Skolverket, 2022) där det bland annat står att delaktighet genom inflytande, ansvar och påverkan gäller skolans samtliga elever och omfattar inflytande över arbetsformer, arbetssätt och undervisningsinnehåll för att nämna några.

De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig ska omfatta alla elever, Elever ska ges inflytande över utbildningen. De ska fortlöpande stimuleras att ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen och hållas informerade i frågor som rör dem. Informationen och for-

merna för elevernas inflytande ska anpassas efter deras ålder och mognad. Eleverna ska alltid ha möjlighet att ta initiativ till frågor som ska behandlas inom ramen för deras inflytande över utbildningen. (Skolverket, 2022, s. 15)

Delaktighet ska, enligt Skolverket (2022), bidra till att eleverna utvecklar ”sin unika egenart” (s.5) för att senare i livet kunna vara aktiva deltagare i samhällslivet. Genom att eleverna ges möjlighet till delaktighet i undervisningen, både i form av inflytande över innehåll och upplägg på densamma, och genom att praktiskt få använda demokratiska arbetsformer tillsammans med läraren och andra elever, ska de förberedas för sitt liv som samhällsmedborgare. Delaktighet kan alltså ses som ett av skolans mer centrala mål, eftersom konsekvensen av bristande erfarenheter av delaktighet i skolan också kan ha ett samband med bristande upplevelser av delaktighet i framtida samhällsliv. Andersson (2015) beskriver att bristande delaktighet dels påverkar individers psykiska och fysiska hälsa negativt, dels inverkar negativt på människors benägenhet att vara med och påverka på såväl lokal som nationell nivå. Individernas attityder och tillit till demokrati och demokratiska processer påverkas också i en negativ riktning och kan leda till känslor av utanförskap och maktlöshet, skriver Andersson.

Det framstår med andra ord som ytterst relevant att finna sätt att arbeta i skolan som främjar elevers delaktighet, och jag vet av egen erfarenhet att många lärare söker efter just sådana arbetssätt. Detta kan också vara en förklaring till att arbetssättet kooperativt lärande under de senaste åren ökat i omfattning bland lärare i Sverige¹, eftersom en av de positiva effekter som arbetssättet sägs medföra, enligt lärare och också enligt forskning på området (Johnson & Johnson, 2002, 2014; Johnson et al., 1984; Sharan, 2015; Slavin, 2015), är en ökad delaktighet för eleverna. Utifrån de inlägg som finns i den officiella Facebook-gruppen² för kooperativt lärande i Sverige ser många lärare arbetssättet kooperativt lärande som ett sätt att öka elevers delaktighet i undervisningen, vilket också är något som lyfts fram i handboken för kooperativt lärande som riktar sig till svenska lärare (Fohlin et al., 2017). Delaktigheten sägs uppkomma bland annat genom det dialogiska samarbetet med klasskamraterna som arbetssättet innebär. Den officiella Facebookgruppen för kooperativt lärande i Sverige har i augusti 2023 närmare 31000 medlemmar³, varav de allra flesta uppger att de arbetar inom skola. Vid en översiktlig sökning bland medlemmarna i gruppen syns både lärare och rektorer inom grundskola och gymnasium, liksom universitetsanställda. Kooperativt lärande framställs med andra ord som ett svar på hur uppdraget om delaktighet i utbild-

¹ Se till exempel: <https://lararkarriar.se/grundskola/2022/10/04/okat-intresse-for-kooperativt-larande/>

² <https://www.facebook.com/groups/kooperativt>

³ Som en jämförelse kan nämnas att medlemsantalet i denna Facebookgrupp i mars 2018 uppgick till närmare 13000 medlemmar.

ningen kan uppnås, dels enligt forskning på området, dels av verksamma lärare på fältet. När ett fenomen, likt arbetssättet kooperativt lärande, ökar kraftigt i popularitet blir det också viktigt att studera det, för att försöka identifiera och problematisera hur arbetssättet påverkar elevers möjligheter till delaktighet. Biesta (2011) diskuterar detta och använder arbetssättet kollaborativt lärande som exempel. Kollaborativt lärande är ett annat arbetssätt än kooperativt lärande, men de har många likheter. I båda fallen handlar det i korthet om grupparbete, men det kollaborativa lärandet utgår inte från de grundprinciper som är typiska för kooperativt lärande⁴. Arbetssätten är emellertid tillräckligt lika för att citatet nedan ska vara relevant att lyfta fram här.

Ta exemplet kollaborativt lärande. Många klassrum ser idag helt annorlunda ut än de gjorde för några decennier sedan. Medan dåtidens skolsalar i allmänhet var tysta och eleverna förväntades lyssna på och ta in allt som läraren sa, sjuder dagens klassrum ofta av aktivitet och prat [...] I vissa fall gynnas elever av interaktion, samtal och aktivitet, till exempel när målet för elever är att testa om de har förstått rätt genom att förklara sina synpunkter för sina klasskamrater. I andra situationer är det kollaborativa klassrummet snarare ett hinder för lärandet, till exempel när målet är att lära sig komplicerade färdigheter som kräver koncentration och uthållighet snarare än diskussion och samarbete. Huruvida kollaborativa former av elevaktiviteter är att föredra beror därför helt och hållet på syftet med aktiviteten, det vill säga på vilka utfall som anses pedagogiskt önskvärda. Det är först när vi kan besvara den senare frågan som vi kan börja fatta beslut om hur vi kan uppnå våra mål. (Biesta, 2011, s. 13-14)

Biesta (2011) menar att samarbete mellan elever kan vara gynnsamt vid en viss typ av skoluppgifter, men att samarbetet också kan utgöra ett hinder för elevernas lärande i andra situationer, som kräver mer av deras koncentration. Det är alltså viktigt, utifrån Biestas resonemang, att inte oreflekterat anamma ett arbetssätt utan att först ha funderat igenom vad syftet med aktiviteten är och vilket syfte den ska uppfylla. Med forskningens hjälp kan dessa frågor lättare besvaras av de lärare som sedan väljer att använda exempelvis arbetssättet kooperativt lärande. Att det finns en stark och till viss del utnyttjad kraft att hämta ur elevers samarbete med sina klasskamrater är också något som lyfts fram av både Gustafsson (2006) och Hattie (2012). Den positiva kamrateffekt som uppkommer genom samarbete mellan elever sägs ha särskilt stor betydelse för de elever som av olika skäl har svårigheter i skolarbetet (Sund, 2007). Samarbetet antas också påverka elevers engagemang positivt och studier visar att detta i sin tur är en förutsättning för elevers delaktighet i undervisningen (Szönyi & Dunkers, 2012). Särskilt effektivt som arbetssätt i skolan är samarbetet, som vid kooperativt lärande, enligt Hattie (2008, 2012), vid diskussionsuppgifter av olika slag, såsom exempelvis muntliga problem-

⁴ För mer information se t.ex.: <https://kooperativt.com/2016/10/02/kollaborativt-och-kooperativt-larande-vad-ar-skillnaden/>

lösningssuppgifter, vilket också kan möjliggöra elevers delaktighet. Kooperativt lärande sägs också vara effektivt som arbetssätt för att befästa olika typer av begrepp samt för att kategorisera och sortera information. Aktiviteter, eller strukturer, som beskrivs som typiska inom arbetssättet kooperativt lärande, fokuserar ofta på att eleverna genom ett dialogiskt samarbete utvecklar kunskaper tillsammans (Kagan & Stenlev, 2017). Men även om Hatties slutsatser (Hattie, 2008, 2012) fått mycket kritik på senare tid (Bergeron & Rivard, 2017; Nilholm, 2013), har hans resultat sannolikt haft en stor inverkan på svensk skola och på de strategier lärare väljer att använda i sina klassrum, genom att resultaten uppmanar lärare att söka efter arbetssätt som stimulerar delaktighet och samarbete mellan elever.

I denna studie är syftet att, utifrån ett elevperspektiv, identifiera och problematisera delaktighet vid arbetssättet kooperativt lärande i relation till skolans övergripande uppdrag. Denna studie har hämtat inspiration i Freires (1972, 2000) syn på utbildningens främsta syfte; att den ska leda till frihet och autonomi för den som utbildas. Freire skrev sina texter i en annan tid, och i en kontext där ett ojämlikt samhälle utgjorde ett hinder för delaktighet för vissa samhällsklasser. Därför behövdes, enligt honom, en särskild pedagogik för dessa, med Freires ord, de förtryckta. Det finns även idag hinder för ett jämlikt samhälle, men alla barns rätt till utbildning är numera säkrad i Sverige genom den lagstadgade skolplikten (*SKOLFS, Svensk författningssamling 2010:800*, 2018). Föreliggande studie har en annan utgångspunkt än Freire och är inte politisk i den meningen, men elevernas situation kan kanske liknas med dessa marginaliserade, då de befinner sig i en beroendeställning till de vuxna (lärarna) i skolan som innehar makten, genom att de, med Youngs (2000) ord, har kontroll över, samt behärskar den diskursiva praktiken. Utifrån ovanstående, att elevers maktposition i många fall är underställd de vuxnas, är det av vikt att lyfta fram elevernas röster, som studien gör, för att bidra till att utjämna denna maktobalans samt verka för en ökad social rättvisa samt delaktighet för eleverna genom den kunskap studien bidrar med.

2 Problemformulering, syfte och forskningsfrågor

I studien riktas forskningsintresset mot att utifrån ett elevperspektiv undersöka elevers delaktighet i undervisning i förhållande till att utbildningen ska bidra till att varje elev finner sin unika egenart och kan agera självständigt tillsammans med andra i samhället.

2.1 Problemformulering

Delaktighet är ett framskrivet mål för den svenska skolan (*SKOLFS, Svensk författningssamling 2010:800*, 2018; Skolverket, 2022), samtidigt som forskning tyder på att elevers delaktighet begränsas (Elvstrand, 2009), bland annat på grund av den asymmetri som råder i relationen mellan lärare och elev. Elevers delaktighet begränsas också på grund av det paradoxala att lärare vill fostra självständiga individer, samtidigt som de vill att eleverna gör som läraren säger (von Wright, 2009). Dessa paradoxala förutsättningar, där eleverna ses som ”human becomings” snarare än ”human beings” (Andersson, 2012, 2013; 2015, s. 8), skulle kunna innebära att elevers möjligheter till delaktighet genom inflytande därigenom försvåras. Det krävs också ett aktivt engagemang hos eleverna för att kunna nyttja erbjudanden om delaktighet, samtidigt som delaktighet ofta skrivs fram som en skyldighet eller ett ansvar för eleverna, till exempel i styrdokumentet för skolan (Skolverket, 2022). Om eleven inte deltar aktivt och är delaktig i arbetet i skolan kan konsekvensen bli att eleven inte bedöms nå målen för utbildningen. Studier visar också att elever i allmänhet inte är aktivt engagerade i det som händer på lektionerna mer än hälften av tiden (Hattie, 2008; Yair, 2000), vilket bör utgöra hinder för elevers möjligheter till delaktighet.

Delaktighet framstår således som något centralt för elevernas möjligheter att tillgodogöra sig utbildningen, men eftersom denna delaktighet ofta förefaller vara svår att förverkliga för eleverna är det viktigt att studera hur den skulle kunna möjliggöras. Kooperativt lärande är ett arbetssätt som tillämpas i ökande grad av svenska lärare, och som enligt dess förespråkare sägs stimulera elevers möjligheter till delaktighet (se t.ex. Johnson & Johnson, 2009; Lange et al., 2016; Maher, 2010). I relation till ett ökat intresse för kooperativt lärande samt den vikt de svenska styrdokumentet för skolan lägger vid elevers

möjligheter till delaktighet är det relevantt att undersöka arbetssättet utifrån dessa premisser; om och i så fall hur elevers upplevda delaktighet påverkas av arbetssättet kooperativt lärande. Elevperspektivet är underrepresenterat i forskningen, både nationellt och internationellt, trots att arbetssättet kooperativt lärande har studerats ur många olika perspektiv (se t.ex. Gillies, 2016; Johnson & Johnson, 2014; Jolliffe, 2015). Det är angeläget att försöka fånga elevers upplevelser av arbetssättet, eftersom deras erfarenheter kan bidra till ny kunskap inom fältet och också ge fler svar på om arbetssättet har potential att svara upp mot läroplanens uppdrag, sett utifrån elevers perspektiv. Här finns en kunskapslucka, eftersom kunskap saknas om elevers upplevelser av delaktighet och också eftersom deras upplevelse av delaktighet behöver beskrivas av dem själva och inte utifrån exempelvis ett lärarperspektiv. Det finns ett särskilt värde i att lyfta fram elevers röster och deras beskrivningar av undervisningen, eftersom de bidrar med en unik inblick ur ett perspektiv som vanligen inte undersöks i så hög grad. Det är ju också eleverna som direkt berörs av den undervisning de är med om och därför är deras utsagor av särskild vikt för forskningen. Denna studie tar fasta på detta och undersöker därför delaktighet vid kooperativt lärande ur ett elevperspektiv.

En bristande delaktighet kan leda till sociala orättvisor där barns och ungas röster inte ges utrymme i den demokratiska diskussionen (Young, 2000). Detta kan då verka hindrande för barns och ungas möjligheter till självförverkligande (self-development) och självbestämmande (self-determination), vilka är förutsättningar för social rättvisa och delaktighet, enligt Young. En central problematik är att vi både som forskare och lärare behöver öka kunskapen om delaktighet ur ett elevperspektiv för att kunna arbeta för en ökad delaktighet för elever i skolan. Detta är relevant, inte minst utifrån ovanstående, för att minska risken för sociala orättvisor och utanförskap, men också utifrån de syften med en ökad delaktighet för barn och unga som beskrivs av Thomas (2007). Han urskiljer tre övergripande mål för samhället: i) att utbilda framtida, demokratiska samhällsmedborgare, ii) att förbereda barn och unga för samhället samt iii) att stärka barns och ungas status i relation till vuxna. Dessa tre övergripande mål har stora likheter med de funktioner för utbildning som Biesta (2011) identifierat – socialisation, kvalificering och subjektivering -, vilka gör det möjligt att ställa frågor om i vilken grad en ökad delaktighet kan möjliggöra för eleverna att tillgodogöra sig utbildningen fullt ut. Biesta utvecklar resonemanget och menar att vi idag har en diskussion som leder till en alltför ensidig fokusering på kvalificering, och då i synnerhet kvalificering som är mätbar. I debatten kring skolan används också en snäv definition av socialisering som kan få negativa konsekvenser för samhället i förlängningen, genom de krav på ordning och reda och hårdare tag mot buset som ställs på

skolan⁵. Här anas en syn på eleven som någon som ska fogas in i systemet och lära sig spelreglerna, snarare än att utvecklas till fritt tänkande individer. Därför behövs en fördjupad kunskap om elevers upplevelser av delaktighet och också en problematisering av begreppet delaktighet i relation till skolans övergripande uppdrag, för att bidra till en mer nyanserad debatt och i förlängningen till en bättre utbildning för våra barn och unga.

2.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att, utifrån ett elevperspektiv, identifiera och problematisera delaktighet vid arbetssättet kooperativt lärande i relation till skolans övergripande uppdrag, vilket är att varje elev ska ges möjlighet att utveckla sin unika egenart för att kunna ta aktiv del i och bidra till samhällslivet.

Kunskapsobjektet för denna studie är delaktighet i undervisning, och mer specificerat, delaktighet utifrån ett elevperspektiv. Studien avgränsas till att studera detta inom kontexten grundskolans mellanstadium, i klasser där kooperativt lärande enligt lärarna används som ett arbetssätt. Denna studie studerar därmed inte arbetssättet kooperativt lärande som sådant, utan delaktighet utifrån ett elevperspektiv.

För att uppnå syftet har följande frågeställningar formulerats:

1. Hur framträder delaktighet i elevers beskrivningar av undervisning vid arbetssättet kooperativt lärande?
2. Vilka möjligheter och utmaningar för elevers delaktighet framträder vid arbetssättet kooperativt lärande?

Delaktighet ses i studien som en förutsättning för att elevers frihet och autonomi skall kunna uppnås. Utifrån Thomas (2007) definition av delaktighet som social och politisk samt till de förutsättningar för social och politisk rättvisa som Young (2000) beskriver i form av självförverkligande och självbestämmande, är delaktighet för alla elever ett villkor för att dessa syften ska uppnås. Biesta hänvisar till bland andra Freire (1972) och menar att:

[...] all utbildning värd namnet alltid bör medverka till subjektifieringsprocesser som gör det möjligt för de utbildade att bli mer autonoma och oberoende i tanke och handling. (Biesta, 2011, s. 29)

Om undervisningen strävar efter att göra elever mer delaktiga, både i betydelsen av att delta aktivt i skolans undervisning, dess sociala sammanhang, samt

⁵ Se till exempel: <https://skolvarlden.se/artiklar/en-skola-utan-ordning-sviker-sina-elever-allra-mest-dem-som-bast-behover-dess-stod> samt <https://www.aftonbladet.se/nyheter/a/kaMBpj/bjorklund-vill-visa-sina-harda-nypor>

i betydelsen delaktighet genom inflytande, kan detta möjligen ha en positiv inverkan på elevernas möjligheter till subjektivering.

Denna studie utgår från idén om att delaktighet innebär att eleven har agens (Thomas, 2007). Det betyder vidare att delaktighet i sig medför ett aktivt deltagande, men som också kräver en aktiv motpart. Det vill säga någon eller något att vara delaktig med eller i (Black-Hawkins, 2014). Att vara delaktig är en rättighet som delas av samtliga elever, men också ett ansvar för alla (Booth, 2013). Det innebär att varje elev har ett ansvar för sitt eget deltagande, men också för övriga elevers deltagande. Läraren har naturligtvis också motsvarande ansvar, både för sitt eget deltagande, och också ett särskilt ansvar för att säkerställa elevernas deltagande och delaktighet. Att vara delaktig innebär också att elever ges möjligheten att tillsammans utforska nya vägar eller nya arbetssätt och i detta också att riskera att resultatet inte blir det förväntade eller önskade. Att pröva sina vingar tillsammans och ge sig ut på djupt vatten, med möjligheten att utveckla ny kunskap tillsammans (Hart, 1992). En utgångspunkt för studien är att erhålla elevers syn på sina egna möjligheter att genom utbildningen utveckla autonomi, kritiskt tänkande och frihet för den egna individen, där deras epistemologiska nyfikenhet, det vill säga den nyfikenhet som kan uppstå genom bildning, stimuleras och bejakas i konstruktionen och rekonstruktionen av kunskap (Freire, 2000). Ett av målen med studien är att genom att studera och problematisera elevers möjligheter till delaktighet vid kooperativt lärande öka medvetenheten om dessa frågor. Detta med förhoppningen att det i förlängningen kan leda till att elevers möjlighet till delaktighet ökar och också bidra till att elever i högre grad utvecklas till egna politiska subjekt, som både tänker och agerar på den samhälleliga, politiska arenan (Young, 2000).

3. Bakgrund och tidigare forskning

Detta kapitel ger en bakgrund till begreppet delaktighet och hur det kan förstås. En översikt över tidigare forskning om delaktighet görs och fokus ligger på att belysa några av de perspektiv på delaktighet som används och har använts i forskningen. I detta kapitel ges även en bakgrundsbeskrivning av de teorier som ligger bakom framväxten av kooperativt lärande ur ett internationellt perspektiv, samt av framväxten av arbetssättet i Sverige. De grundläggande antagandena bakom arbetssättet beskrivs samt vilka konsekvenserna blir för den undervisning som bedrivs i enlighet med detta arbetssätt. Avslutningsvis ges en övergripande beskrivning av arbetssättet ur ett pedagogiskt perspektiv där några centrala begrepp tas upp och presenteras kortfattat. Tidigare forskning om delaktighet vid kooperativt lärande presenteras också⁶.

3.1 Delaktighet – bakgrund

Detta kapitel inleds med ett avsnitt där de närbesläktade begreppen delaktighet och inkludering förklaras och ställs emot varandra. Därefter presenteras tre olika delaktighetsmodeller som alla har haft stor betydelse för förståelsen av begreppet delaktighet samt hur det kan studeras och som har påverkat förståelsen av delaktighetsbegreppet i denna studie. Därpå presenteras resultaten från Skolinspektionens granskning av delaktighet i svensk skola, samt vad som behöver utvecklas enligt denna granskning.

3.1.1 Delaktighet och inkludering

I föreliggande studie har begreppet delaktighet valts som studieobjekt, framför det mer etablerade begreppet inkludering, främst på grund av att inkluderingsbegreppet är svårångat och därför ibland lett till förenklade tolkningar om vad det kan innebära som inte alltid gynnar elevernas möjligheter till inkludering (Lindqvist & Nilholm, 2013). Inkludering handlar i debatten om skolan nästan uteslutande om rumsliga aspekter och begränsas då till att handla om var eleven befinner sig istället för att handla om hur elevens sociala och akademiska behov skall mötas och hur skolan i så fall ska organiseras (Magnússon et al., 2019; Nilholm & Göransson, 2017). Särskilt inom lärarkåren märks, utifrån

⁶ Urvalet av tidigare forskning och hur sökningarna har gått till finns beskrivet i Bilaga 1.

debattartiklar i ämnet, en trötthet inför begreppet som kan hindra en konstruktiv dialog kring ämnet.⁷ Detta har kanske sin förklaring i den otydliga definition av begreppet som återfinns i forskning (Göransson & Nilholm, 2014). Förståelsen av delaktighet i denna studie innebär att delaktighet riktar sig till, och innefattar, alla elever och inte bara dem i behov av särskilt stöd och omfattar inte bara individuella faktorer gällande eleverna, utan ska genomsyra hela skolan och dess organisation. Gemenskap är också av central betydelse för möjligheterna till delaktighet. Samtidigt bidrar delaktighetsbegreppet med att i högre grad se eleven som delaktig i skapandet av denna gemenskap i det inkluderande klassrummet. Det är alltså inte så att det enbart är läraren, eller organisationen (systemet) som ska tillse att elever inkluderas, utan delaktighet skapas av och är ett ansvar för alla som arbetar i klassrummet – elever och lärare - såväl som för dem som organiserar arbetet på alla nivåer. Delaktighet förutsätter i detta perspektiv att alla är inkluderade och har en möjlighet att lyckas och utvecklas i arbetet och min förståelse av begreppet har hämtat inspiration från bland andra Booth (2013) och Black-Hawkins (2010). Nedanstående citat har haft stor betydelse för forandet av den syn på delaktighet som föreliggande studie utgår från.

Participation in education involves going beyond access. It implies learning alongside others and collaborating with them in shared lessons. It involves active engagement with what is learnt and taught and having a say in how education is experienced. But participation also involves being recognized for oneself and being accepted for oneself: I participate with you when you recognize me as a person like yourself and accept me for who I am. (Booth, 2013, s. 2)

Delaktigheten omfattar alla på skolan och också alla aspekter av skolans verksamhet. Det är alltså inte en fråga om något som är särskilt förknippat med, eller avsett för, en viss grupp elever på skolan. Delaktighet innebär utifrån detta perspektiv att elever samarbetar i ett aktivt lärande, där de ges möjlighet att påverka hur de lär samt hur de arbetar tillsammans för att stötta varandras lärande där de är aktivt involverade (Black-Hawkins, 2010). Till skillnad från inkludering, som enligt Black-Hawkins kan uppfattas som ett passiviserande begrepp, innebär delaktigheten ett aktivt deltagande från elevens sida. Delaktighet är en rättighet som delas av samtliga elever, menar Black-Hawkins, men också ett ansvar för alla. Det vill säga, att varje elev har ett ansvar för sitt eget deltagande, men också för övriga elevers deltagande. Denna aktiva medverkan gäller såväl i undervisningen som i beslutsfattandet. Delaktighet, såsom det används av Booth (2013) och Black-Hawkins (2010, 2014) förutsätter att alla är inkluderade och har en möjlighet att lyckas och utvecklas i arbetet.

⁷ Se till exempel: <https://www.liberalerna.se/nyheter/inkluderingen-skolan-har-gatt-langt>
<https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skola/isak-skogstad-den-exkluderande-inkluderingen/>

It (participation; förf. anm.) does not therefore only apply to a specific group, or groups, of students categorized as having special educational needs. Indeed, using this term to describe students may act as a barrier to their participation. [...] With the former [inclusion, förf. anm.], therefore, there is a sense of the conditional: members are allowed, even if perhaps encouraged by others, to be included. With the latter, participation is a right that is shared by all. (Black-Hawkins, 2010, s. 28-29)

Inkludering och delaktighet är två närliggande begrepp, där inkludering är ett mer etablerat begrepp inom forskningen, men då delaktighetsbegreppet omfattar alla elever och också innefattar aktivitet från elevernas sida är det ett bättre begrepp för denna studie som utgår från ett elevperspektiv. Genom att eleverna också har ett eget ansvar för sin egen och andras delaktighet utgår begreppet från elever som kompetenta och kapabla snarare än som några som vuxenvärlden skall inkludera. Grundtanken bakom båda begreppen är densamma, det vill säga att skapa förutsättningar för alla elever att lyckas i skolan utifrån sina förutsättningar, men då ett av studiens kunskapsbidrag är att bidra till en problematisering och fördjupad förståelse av begreppet delaktighet är det naturligt att använda delaktighetsbegreppet för att beskriva de processer som, utifrån elevernas utsagor, blir synliga vid samarbete i grupper. Det är viktigt eftersom det kan ha betydelse för hur delaktighetsbegreppet kan användas i framtida forskning, men också i det vardagliga arbetet i klassrummet samt i den samhälleliga diskussionen om skolan.

3.1.2 Tre delaktighetsmodeller

Delaktighet är ett abstrakt begrepp, vilket fått till följd att olika modeller och ramverk för att studera delaktighet har operationaliserats i forskning (Black-Hawkins, 2010, 2014; Hart, 1992; Szőnyi & Dunkers, 2012). I nedanstående avsnitt beskrivs tre olika modeller dels för att åskådliggöra detta mångfacetterade begrepp, dels för att ge en inramning till hur begreppet ska förstås i denna studie. Modellerna har utgjort utgångspunkter för att skapa förståelse för delaktighet och utveckla det ramverk som sedan används i studien. Däremot har modellerna inte använts i analysen av studiens material.

Hart (1992) utvecklade ett verktyg för att diskutera olika nivåer av barns delaktighet, framförallt som deltagande i beslutsfattande. Detta verktyg, delaktighetsstegen (The Ladder of Participation), består av åtta nivåer av delaktighet. De tre nedersta nivåerna (1–3) i stegen beskriver nivåer där barn i egentlig mening inte kan sägas ha någon delaktighet, utan där delaktigheten mer kan ses som en slags dekoration utan att barnens röster tas till vara. Från och med nivå 6 beskrivs en sann delaktighet menar Hart, medan nivåerna 4 och 5 inte ger barnen särskilt stora möjligheter att delta som kompetenta aktörer.

1. *Manipulation* – Manipulation: barn används i syfte att föra fram vuxnas budskap, utan att ha getts möjlighet att själva ta ställning i frågan. Exempelvis när barn ombeds rita sin ideala lekplats och de vuxna sedan gör en egen tolkning av detta, men kallar det för barn-design.
2. *Decoration* – Dekoration, betydelselös: barn används som ”reklam-pelare” för vuxnas budskap, men inte på ett manipulativt sätt, utan mer som ett uppiggande inslag i ett vuxet sammanhang.
3. *Tokenism* – Symboliskt värde: barn representeras och barns röster används för att visa att vuxenvärlden förstår vikten av att låta barn delta, men barnen har då valts ut av vuxna och kan inte ses som representanter för barnens rättigheter eller åsikter.
4. *Assigned but informed* – Anvisade men informerade: Vuxna styr, planerar och organiserar för barnens deltagande, men barnen har informerats om projektet och dess syfte, varefter de har anmält sig som frivilliga i deltagandet. I denna nivå har barnen också en meningsfull uppgift och är inte enbart där som dekoration,
5. *Consulted and informed* – Rådfrågade och informerade: Även på denna nivå är det vuxna som styr och organiserar, men barnen är både informerade och deras åsikter värdesätts på så vis att de kan påverka projektets utformning.
6. *Adult-initiated, shared decisions with children* – Initierade av vuxna, delade beslut med barn: Beslutsfattandet delas här med barnen, även om det är vuxna som initierat projektet. Detta är sann delaktighet, enligt Hart.
7. *Child-initiated and directed* – Barn-initierade och beslut styrda av barn: Detta är något som kan observeras främst i barns lek, där de själva har initierat aktiviteten och sedan både styr och organiserar den utan inblandning från vuxna. Detta är dock ovanligare i offentliga sammanhang.
8. *Child initiated, shared decisions with adults* – Barn-initierade, delade beslut med vuxna: När idéerna kommer från barnen själva och de använder vuxna som stöd och bollplank för att kunna genomföra projektet. Detta är ovanligt, menar Hart, och när det sker är det vanligen barn i övre tonåren som initierar projektet. Anledningen till att det är ovanligt är troligen vuxnas brist på lyhördhet för barnens intressen eller brist på engagemang. Det beror inte på att barnen är ovilliga att bidra till samhället, tror Hart.

Delaktighetsstegen kan användas som stöd för att organisera för barns delaktighet i projekt eller beslut, men kan inte, enligt Hart (1992), användas som en enkel måttstock för att bedöma kvaliteten på barns delaktighet generellt. Det är alltför stora variationer i barns förmåga att delta, exempelvis beroende på ålder, men också beroende på vilken typ av projekt eller beslut det handlar om, för att kunna användas på ett förenklat och allmänt sätt. Däremot kan den

öka medvetenheten om vad barns delaktighet kan innebära, så att barn ges möjlighet till delaktighet utifrån barnets/barnens ålder och det aktuella projektet/beslutets innehåll, syfte eller utformning.

Hart (1992) menar att vuxna ofta underskattar barns förmåga och kompetens när det gäller beslutsfattande samtidigt som man gärna använder barnen som ”reklampelare” för att få ut sitt budskap, vilket exemplifieras i nedanstående citat.

There is a strong tendency on the part of adults to underestimate the competence of children while at the same time using them in events to influence some cause; the effect is patronizing. (Hart, 1992, s. 9)

Enligt Hart (1992) kan barn och unga klara att både utforma och genomföra avancerade projekt om de är motiverade att göra det. De projekt Hart nämner som exempel är bland annat kojbyggarprojekt för de yngre barnen samt olika typer av insamlingsprojekt, eller välgörenhetsprojekt för de äldre. Motivationen kommer, skriver Hart, ur en känsla av äganderätt till projektet och han menar att om projektet kommer ur barnens eget intresse och de ges möjlighet att genomföra det utifrån sina egna idéer så skapas ett engagemang för projektet, vilket belyses i citatet nedan.

The principle behind such involvement is motivation; young people can design and manage complex projects together if they feel some sense of ownership in them. If young people do not at least partially design the goals of the project themselves, they are unlikely to demonstrate the great competence they possess. Involvement fosters motivation, which fosters competence, which in turn fosters motivation for further projects. (Hart, 1992, s. 5)

Hart (1992) menar alltså att om elever ges möjlighet att medverka i projekt, kommer det att påverka deras motivation positivt. Denna ökade motivation ökar också deras kompetens, genom att de får pröva sådant de inte gjort tidigare, vilket i sin tur ger en positiv effekt på deras motivation att våga och vilja pröva andra, och nya projekt. Harts modell har använts i många senare studier där forskare velat studera barns och ungas delaktighet i olika kontexter.

Ett ramverk för delaktighet (Framework for Participation) togs fram i samband med en studie om inkluderande pedagogiska skolkulturer med fokus på relationen mellan inkludering och skolframgång (achievement) som genomfördes av Black-Hawkins (2010). I ramverket för delaktighet har Black-Hawkins (2010, 2014) formulerat fyra kategorier som kan ligga till grund för forskning om delaktighet. Där beskrivs huvudkategorierna inom delaktighet i en skolkontext som:

1. Delaktighet genom tillträde till skolan och tillgång till skolans lokaler och undervisning

2. Delaktighet genom samarbete med andra elever och genom att lära sig tillsammans med andra i en grupp.
3. Delaktighet genom tillräckligt stöd för att lyckas med skolarbetet.
4. Delaktighet genom gemenskap och att vara accepterad för den man är. Tolerans och acceptans för allas olikheter.

Dessa kategorier kan, efter en operationalisering, användas som verktyg för att studera delaktighet i klassrummet, men kan också användas för att öka lärarens medvetenhet om vad delaktighet kan innebära. Detta ramverk är ett resultat av mer än tio års forskning kring området och bygger på den definition av delaktighet som formulerats av Booth (2013) och som citerades ovan. Denna definition utgår från att delaktighet är ett omfattande begrepp som inte kan stanna vid endast tillgänglighet, som det ofta gjorts i tidigare forskning. Booth lyfter också fram aspekter av acceptans och tillhörighet som viktiga delar, liksom att delaktigheten behöver genomsyra hela verksamheten för att möjliggöras. Booths texter rör sig på en samhällsplanering bland annat och Black-Hawkins (2014) bidrag här är att operationalisera begreppet ytterligare och anpassa det så att det är möjligt att studera delaktighet i en skolkontext.

I Specialpedagogiska skolmyndighetens (SPSM:s) delaktighetsmodell (Szönyi & Dunkers, 2012) definieras delaktighet utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv och består då av sex aspekter:

- tillhörighet,
- tillgänglighet,
- samhandling,
- erkännande,
- engagemang och
- autonomi.

Med *tillhörighet* menas att eleven har rätt till en formell tillhörighet till en grupp eller klass, men också en mer informell rätt att uppleva en tillhörighet till denna grupp. *Tillgänglighet* handlar dels om att den fysiska miljön ska vara tillgänglig för eleven, men handlar också om att undervisningens innehåll, material och sociala koder ska vara begripliga och möjliga att använda för eleven. Att som elev få vara en del i gemensamma aktiviteter är vad aspekten *samhandling* handlar om och i detta ska eleven bli bekräftad, respekterad och accepterad. Aspekten *engagemang* innebär att eleven ska uppleva lust och intresse att delta och den sjätte aspekten *autonomi* handlar om elevens möjlighet till eget inflytande över lärandet. Denna delaktighetsmodell används i Skolverkets utbildningsmaterial *Specialpedagogik för lärande*.⁸

⁸ Se till exempel: <https://larportalen.skolverket.se/moduler/M125>

3.1.3 Delaktighet i undervisningen – mer än bara tillgänglighet?

Skolinspektionen (2018) genomförde under höstterminen 2017 en kvalitetsgranskning av hur lärare i årskurs 5 på 23 skolor skapade förutsättningar för alla elevers delaktighet i undervisningen. Denna kvalitetsgranskning utgick från SPSM:s delaktighetsmodell (Szónyi & Dunkers, 2012) och definierade delaktighet som ”att vara en aktiv och accepterad del av ett sammanhang, tillsammans med andra med möjlighet att ha inflytande och att bli lyssnad till” (Skolinspektionen, 2018, s. 4). Viktiga förutsättningar för delaktighet var att lärmiljö och undervisning är anpassade så att eleven ges möjlighet att delta. Kvalitetsgranskningen visade att en övervägande del av de granskade skolorna behöver utveckla sitt arbete med elevers delaktighet och att de som redan håller en god kvalitet främst inriktat sig på tillgänglighetsaspekten av delaktighet. Skolinspektionen menade att detta inte är tillräckligt, även om arbetet med tillgänglighet naturligtvis också är viktigt, utan påpekade att skolorna behöver bli bättre på att arbeta även med övriga delaktighetsaspekter, vilket framgår av nedanstående citat.

Tillgänglighet i sig är dock inte tillräckligt för att skapa förutsättningar för delaktighet, och många lärare behöver i större utsträckning organisera undervisningen även utifrån de andra delaktighetsaspekterna. Särskilt i förhållande till elevers möjlighet till *autonomi*, men delvis också *samhandling* och *erkännande*. (Skolinspektionen, 2018, s. 5)

Skolinspektionen (2018) skriver vidare att många skolor saknar en gemensam förståelse för delaktighetsbegreppet, vilket leder till att lärare på samma skola organiserar sin undervisning olika, samtidigt som de hävdar att de organiserat för ökad delaktighet. Detta kan leda till att lärare som säger sig arbeta för att öka elevers delaktighet utesluter vissa elever från undervisningsmoment som de bedömer att de inte kommer klara av.

De framgångsfaktorer för ökade förutsättningar för delaktighet i undervisningen som Skolinspektionen (2018) identifierat vid granskningen är bland andra att lärare organiserar undervisningen så att elever, genom exempelvis samarbete, ges möjlighet till ökad gemenskap sinsemellan. Dessa lärare visar också på en god medvetenhet om samtliga delaktighetsaspekter och hur de påverkar och överlappar varandra, vilket leder till ett mer medvetet främjande arbete. Detta innebär bland annat en stor flexibilitet vid organiserandet av undervisningen, samt en hög grad av medvetenhet kring anpassningar och variation för att möta alla elevers behov och förutsättningar. Granskningen visar också att skolledningen på de skolor som är framgångsrika i arbetet med ökade förutsättningar för delaktighet har en tydlig vision kring arbetet och ger lärare möjligheter till kollegialt samarbete och lärande.

3.1.4 Sammanfattning

Delaktighet och inkludering är två närliggande begrepp med delvis liknande innebörder, men då studien vill bidra till en fördjupad och problematiserad förståelse av begreppet delaktighet används detta begrepp genomgående i denna studie. Delaktighet har studerats tidigare och i ovanstående avsnitt presenteras tre olika delaktighetsmodeller (Black-Hawkins, 2010, 2014; Hart, 1992; Szónyi & Dunkers, 2012) som har använts, och kan användas, för att studera och diskutera begreppet delaktighet utifrån olika perspektiv. Två av dessa (Black-Hawkins, 2010, 2014; Szónyi & Dunkers, 2012) är modeller för att studera delaktighet i en skolkontext, men medan Szónyi och Dunkers (2012) delaktighetsbegrepp är inriktat mot elever med funktionsnedsättningar menar Black-Hawkins (2010, 2014) att begreppet ska användas för att omfatta alla elever och inte bara elever i behov av särskilt stöd. Denna definition har jag tagit fasta på i studien och arbetat vidare utifrån. Hart (1992) och hans definition av delaktighet har inte skolkontexten som sitt fält, utan beskriver barns delaktighet i mer generella termer och har inriktat sig mot delaktighet i beslutsfattande. Harts delaktighetsstege hade inledningsvis stor betydelse för forandet av min förståelse av begreppet delaktighet och framför allt för en breddning av begreppet mot de aspekter av delaktighet som rör barns möjligheter till inflytande.

Avslutningsvis blir det i Skolinspektionens kvalitetsgranskning av skolors arbete med delaktighet (2018) påtagligt att elevers rätt till delaktighet är tydligt framskrivet i skolans styrdokument och också att delaktighet innefattar många aspekter. Många lärare arbetar medvetet med delaktighet i sina klassrum, men är inte alltid medvetna om delaktighetsbegreppets hela bredd, vilket leder till att de bortser från vissa aspekter. Skolledningen har ett stort ansvar i att fortbilda sin personal, men också i att i detta arbete ha en tydlig vision kring ökade förutsättningar för delaktighet hos sina elever. Denna rapport har för föreliggande studie bidragit med en ökad insikt i att delaktighet är ett begrepp som behöver lyftas fram och förtydligas för många lärare och i forskning, för att kunna användas som ett verktyg för att skapa goda förutsättningar för alla elever i skolan.

3.2 Tidigare forskning om delaktighet

Delaktighet är ett mångfacetterat begrepp och innebär olika saker beroende på i vilket sammanhang och med vilket syfte det används. Olika forskningstraditioner bidrar med skilda perspektiv på delaktighet och inom den forskning som genomförs ställs därför olika frågor (se t.ex. Black-Hawkins, 2010; Elvstrand, 2009; Hart, 1992; Niemi, 2019; Szónyi & Dunkers, 2012; Thomas, 2007). De olika perspektiven återfinns inom specialpedagogik, pedagogik, di-

daktik och det som tidigare benämndes som handikappvetenskap och där behandlas delaktighet i relation till bland annat lärande, tillgänglighet, autonomi, inflytande eller gemenskap (se t.ex. Ahlberg, 2001; Alerby & Bergmark, 2015; Gustavsson, 2004; Shier, 2001). Denna studie kan placeras inom allmändidaktik, vilket här ges en tämligen vid inramning. Allmändidaktik brukar vanligen beskrivas som den didaktik som i skolan inte är knuten till specifika skolämnen, utan en innehållsoberoende didaktik till skillnad från ämnesdidaktiken (Hansén & Forsman, 2017). Studien är didaktiskt inriktad genom att den riktar blicken mot de didaktiska frågorna vad, hur och varför, men inte i relation till specifika skolämnen. Följande textavsnitt avser att lyfta fram centrala perspektiv som används för att studera delaktighet i skolan. Detta är relevant, eftersom flertalet studier om delaktighet inte specifikt finns inom allmändidaktiken, utan främst inom specialpedagogiken eller vad som tidigare benämndes som handikappvetenskap, men dessa har ändå bidragit till att utveckla förståelsen av delaktighet för denna studie.

Den forskning som presenteras i nedanstående avsnitt berör delaktighet i förskola och skola. (Black-Hawkins et al., 2022; Elvstrand, 2009, 2015; Hammerin et al., 2018; Niemi, 2019; Niemi & Kiilakoski, 2020; Niemi et al., 2015; Ree et al., 2019). Studierna belyser delaktighet utifrån ett elevperspektiv samt barndomsperspektiv, demokratiperspektiv, rättighetsperspektiv, hälsoperspektiv och ett deltagarorienterat praktknära perspektiv som på olika vis alla kan sammanföras under paraplyet allmändidaktik. Forskningen berör till övervägande del delaktighet i betydelsen inflytande, vilket i denna studie benämns som politisk delaktighet, och i mindre grad delaktighet som en del av den sociala gemenskapen, som i studien benämns social delaktighet. Ett undantag är bland annat Elvstrands studier (Elvstrand, 2009, 2015) som inkluderar båda dessa dimensioner av delaktighet.

3.2.1 Delaktighet i skolan

Forskning om delaktighet har ofta bedrivits inom specialpedagogik och särskilt med inriktning mot elever med funktionsnedsättningar. Inom dessa studier har delaktighet framförallt belysts utifrån ett rättighetsperspektiv med inriktning på individens möjligheter till autonomi eller hinder för densamma (se t.ex. Ahlberg, 2001; Gustavsson, 2004; Lygnegård, 2018; Snell & Lefstein, 2018). Fokus läggs på delaktighet genom olika aspekter av tillgänglighet. Bristande delaktighet beskrivs ofta leda till utanförskap, dels socialt, men också som ett utanförskap orsakat av bristande med- och självbestämmande (Gustavsson, 2004). Ahlberg (2001) har i ett flertal böcker och antologier sammanfattat forskningsläget kring delaktighet och då i relation till lärande. Ahlbergs texter fungerade också som en ingång till begreppet delaktighet när arbetet med denna studie inleddes. Hon utgår från en specialpedagogisk, relationell definition av begreppet delaktighet, där samspelet mellan eleven och skolan är i centrum. Delaktigheten kan, utifrån denna definition, påverkas av

skolans kommunikativa kontexter och vilken medvetenhet som finns kring dessa på den enskilda skolan. En hög grad av medvetenhet kan göra att skolans praktik och elevers delaktighet blir synliga på nya sätt. Detta kan i sin tur leda till en större variation i organisationen kring elever i behov av särskilt stöd, för att gynna deras lärande. Delaktighet och lärande är nära förknippade och utgör förutsättningar för varandra, menar Ahlberg.

Alerby och Bergmark (2015) har författat en kunskapsöversikt där begreppet delaktighet i relation till lärande beskrivs. De använder en definition där delaktighet kan ses som politisk i form av inflytande över beslutsprocesser eller som social i form av deltagande i en aktivitet. Alerby och Bergmark använder dock inte Thomas (2007) teoretiska begrepp social och politisk delaktighet i sin översikt, men deras beskrivningar av olika dimensioner av delaktighet finns inom dessa områden, de sociala och de politiska. Sambandet mellan delaktighet, inflytande och lärande, i form av resultat, är starkt, men kan inte förenklas till att gälla det ena eller det andra. Alerby och Bergmark (2015) menar att delaktigheten brister när det gäller elevers möjlighet att påverka undervisningens innehåll och form och att skolutveckling bör fokusera på dessa områden. Delaktighet i betydelsen rätt till inflytande är väl representerat i forskningen och beskriver också ofta delaktighet som elevaktivitet (se t.ex. Andersson, 2015; Andersson, 2017; Davies et al., 2009; Mather & Rule, 2017; Munk & Agergaard, 2018; Sedlacek & Sedova, 2017; Shier, 2001; Sinclair, 2004; Zhao et al., 2016). Inom det didaktiska fältet återfinns också forskning som berör skolämnesspecifika frågor om exempelvis läs- och skrivutveckling eller matematikämnet i skolan. En övervägande del av denna forskning har ett tydligt ämnesfokus och använder inte någon tydligt definierad definition av begreppet delaktighet, utan ser den mer i betydelsen aktivitet, såsom exempelvis kommunikativ aktivitet. Det finns emellertid också studier med en tydlig definition av delaktighet, där den beskrivs handla om både sociala och politiska aspekter. Studier av detta slag och som har ett tydligt elevperspektiv, är relevanta för föreliggande studie och presenteras i följande avsnitt.

Elevperspektivets betydelse för synliggörandet av hur inkluderande klassrumsgemenskaper skapas är i fokus i den studie av Black-Hawkins et al. (2022) där gruppintervjuer med 56 barn i åldrarna 4–11 år utgör det empiriska materialet. Intervjufrågorna konstruerades med utgångspunkt i ramverket för delaktighet (Framework for Participation) som är resultatet av mer än tio års forskning av Black-Hawkins (2010, 2014). Black-Hawkins et al. (2022) önskade med denna studie också bidra med forskning som kunde upplevas som relevant för aktiva lärare i skolorna och valde därför att försöka fånga elevers perspektiv och erfarenheter av skolan och de gemenskaper som finns där. De områden som intervjuerna handlade om rörde sig kring frågor om tillhörighet och elevers olikheter i lärandet, samt hur dessa delar påverkar elevernas möjligheter att lära och utvecklas i skolan. Fyra centrala teman av betydelse, utifrån elevers perspektiv på skapandet av inkluderande klassrumsgemenskaper

som främjar deras lärande, identifierades av Black-Hawkins et al. (2022) när intervjumaterialet analyserades.

1. Att som elev känna sig bekväm och trygg i klassrumsgemenskapen.
2. Att lärandet är den huvudsakliga aktiviteten i skolan och det som är syftet med att vara där.
3. Att vara vänner och komma överens med andra elever i klassrummet.
4. Att eleverna i klassrumsgemenskapen delar värderingar och beteenden.

För många elever, särskilt de äldre som deltog i studien, var punkt 2 nära förknippad med punkt 1, på så vis att det för många var en förutsättning för lärandet att de kände sig bekväma och trygga i klassrummet. Black-Hawkins et al. (2022) har, sedan studien genomfördes, använt resultaten vid utbildning av nya lärare och föreslår att de teman som identifierats som viktiga för elever, används som ett sätt för lärare att utveckla sin undervisning i riktning mot mer inkluderande klassrumsgemenskaper som främjar lärandet. Forskarna konstaterar också att elevernas perspektiv på dessa frågor varit ytterst värdefulla och att dialogerna med eleverna också kan vara ett sätt att skapa en inkluderande gemenskap i sig själv, om den vuxne är beredd att verkligen lyssna till det eleverna har att säga.

Även Elvstrands studier (2009, 2015) utgår från ett elevperspektiv och dialogerna med eleverna lyfts fram som möjliggörande för delaktighet. Elvstrand har studerat delaktighet i skolans vardagsarbete utifrån ett barnomssociologiskt perspektiv, där hon riktar fokus mot hur delaktighet görs och skapas i skolan, vilket gör att den bidrar med ett annat perspektiv på delaktighet jämfört med det Black-Hawkins et al. (2022) har i sin studie. Elvstrand (2009) studerar också vilka elevers erfarenheter av delaktighet är. Studiens datamaterial består av fältanteckningar från observationer i två klasser från årskurs 3 och fram tills att de gick i årskurs 5, informella samtal med eleverna liksom både individuella samt gruppintervjuer med elever. Dessutom samlades en del teckningar in samt texter som eleverna skrivit under den period Elvstrand genomförde sin etnografiska studie. Detta sätt att använda många olika datamaterial för en studie kallar Elvstrand för en mosaikansats, där flera olika delar tillsammans bildar en slags mosaik av olika sätt att se på ett fenomen.

Det barnomssociologiska perspektivet i Elvstrands studie ger henne en möjlighet att studera den kontext som utgör barndomen, snarare än att studera barnet självt som är fallet med barnforskning. Barnet som aktör ses i Elvstrands (2009) studie som kompetent och inte som underställd vuxna, utan har i själva verket en särskild kunskap och kompetens som rör barndomen, i kraft av att vara just ett barn. Metodiskt används i studien ett interaktionistiskt

perspektiv för att förstå och förklara barnets aktörskap i relation till delaktighet och Elvstrand menar att barnet lär sig delaktighet genom att *göra* delaktighet tillsammans med andra.

[...] människor utvecklar sitt medvetande genom sociala samspelsprocesser och inte genom att saker präntas in. Utifrån ett interaktionistiskt synsätt erfar och lär sig barn om delaktighet genom sitt sociala spel med andra. (Elvstrand, 2009, s. 11)

Barnets rätt till inflytande och delaktighet lyfts fram på flera sätt i Elvstrands (2009) text och bland annat diskuterar hon barns rätt till medborgarskap. Kan barnet som den kompetenta aktör det är förväntas ta fullt ansvar för sina rättigheter och vilken roll ska i så fall vuxna ha i detta? Elvstrand refererar till Thomas (2007) definition av delaktighet, men hon tar också upp delaktighet som en kontrast till social inkludering, vilka, trots att de är närliggande begrepp, innehåller några viktiga skillnader, enligt Elvstrand. Social inkludering innebär en mer passiv form av aktörskap än vad delaktighet gör och hon förklarar det på följande sätt: ”[...] social inkludering (”social inclusion”) anger en mer passiv form (”take part”) medan delaktighet (”participation”) anger en mer aktiv form (”taking part”)” (Elvstrand, 2009, s. 13).

Elvstrands resultat visar att delaktighet i skolan är något som sker i förhandling mellan elever och lärare (Elvstrand, 2009). I denna förhandling kan noteras att elever med hög status i elevgruppen har större möjligheter att förhandla om delaktighet och de ges också större utrymme att göra detta, både av lärare och elever. Elevers möjligheter till delaktighet beskrivs av eleverna som villkorat, där elevers delaktighet ofta ges till dem av läraren som en sorts belöning när de skött sig. Vidare visar resultaten att elevers delaktighet främst inbegriper frågor som ligger i gränlandet mellan fritid och skola, såsom rastaktiviteter, läxor och liknande frågor. Delaktighet genom inflytande sker främst i formella sammanhang vid klassråd och elevråd och sällan i mer informella sammanhang som exempelvis under vanliga lektioner.

Niemi med kollegors forskning (Niemi, 2019; Niemi & Kiilakoski, 2020; Niemi et al., 2015) är genomförd i den finska grundskolan och gemensamt för dessa studier är att de intar ett praktisknära perspektiv, eftersom de genomförts i Niemis egen undervisning där hon agerat både lärare och forskare. De har också en experimentell design som syftar till att skapa delaktighet för de elever som antingen ingår i forskningen, eller berörs av det som forskningen studerar. I fokus för Niemis forskning finns en önskan om att utveckla forskningsmetoder där elever kan agera medforskare och på så vis bidra till att elevers röster och erfarenheter kan ges plats i forskningen på ett nytt sätt genom att de själva deltar i både insamlandet av data, samt analysen av densamma.

Elever som aktiva deltagare i forskning är i fokus för det aktionsforskningsprojekt av Niemi et al. (2015) där forskarna studerade elevers erfarenheter av

olika klassrumspraktiker i en finsk grundskola. Niemi et al. har i studien strävat efter att ta med eleverna i både insamlandet av data och också i analyserna av det insamlade datamaterialet. Detta gjordes genom att eleverna fick dokumentera med fotografier sådant som de antingen tyckte mycket om i undervisningen, eller tyckte mindre om. Dessa fotografier fick eleverna sedan gradera enligt en metod där de saker de tyckte bäst om hamnade i toppen av diamanten, medan det de tyckte minst om hamnade i botten av densamma. Rankningen följdes sedan av en text där eleverna fick beskriva på vilket sätt den aktivitet de tyckte minst om skulle kunna förbättras. Detta följdes sedan av en gemensam klassrumsdiskussion tillsammans med läraren och ett gemensamt beslut fattades kring hur aktiviteten skulle förändras för att uppfattas som roligare och bättre av eleverna. Niemi genomförde forskningen i den klass där hon själv var lärare och undervisade, vilket kan ha varit en förutsättning för just denna metod, men som också väcker en del etiska frågetecken, som tyvärr inte lyfts i artikeln.

Resultatet av studien visade att dramalektioner var de mest uppskattade momenten i undervisningen, medan grupparbeten, experimentella aktiviteter och pedagogiska spel hamnade i mitten. Allra minst uppskattat var aktiviteter som var strikt strukturerade såsom exempelvis arbetsuppgifter i läroböcker, vilket eleverna menade ofta berodde på att de inte var tillräckligt utmanade eller helt enkelt lite tråkiga. Ett annat resultat från studien avser studiens experimentella design, där elever gjorts till medforskare genom insamlandet och analysen av datamaterialet. Niemi et al. (2015) konstaterar att metoden fungerade väl och gav eleverna en möjlighet att delta aktivt i forskningsprocessen samt möjligheter till delaktighet genom att utvärdera, diskutera och utveckla undervisningen.

I en annan artikel av Niemi (2019) beskrivs en annan praktiktäna studie där Niemi studerat hur lärarstudenter kan stödjas i att utvärdera sin undervisning i relation till elevernas delaktighet med utgångspunkt i den ämnesövergripande undervisning som numera är en del i de finska styrdokumenterna för grundskolan. I dessa styrdokument betonas inte bara den ämnesövergripande undervisningen, utan det finns också en betoning på elevers delaktighet. Även i denna studie intar Niemi en dubbel, eller trippel, roll där hon agerar både lärare i klassen där studien genomfördes, handledare för lärarstudenterna som är studiens informanter, samt forskare. Studiens material består av semistrukturerade gruppintervjuer samt fältanteckningar från studiens genomförande. Denna studie intar metodologiskt ett indirekt elevperspektiv, som genom att studera hur lärares ökade medvetenhet om delaktighetsbegreppets komplexitet kan bidra till att främja elevers möjligheter till delaktighet.

Studien utgår ifrån att elevers delaktighet i klassrummet utgörs av fyra delar, som sinsemellan inte värderas, utan endast ses som olika former av delaktighet som är möjliga och relevanta i olika undervisningssammanhang. Dessa fyra delar är; active joining, collaborative participation, child-oriented partic-

ipation och child-led participation. Denna uppdelning har Niemi (2019) hämtat inspiration till från bland andra Hart (1992), men har sedan utvecklat detta vidare till en egen modell. I de båda första formerna av delaktighet i Niemis modell är läraren den som leder och styr arbetet och i den första av dessa är fokus endast på att skapa aktiviteter som möjliggör för eleven att delta aktivt. I den andra formen initierar läraren ämnet, men undervisningens exakta upplägg planeras tillsammans med eleverna vid en gemensam diskussion. I den tredje formen utgår undervisningen från elevernas egna önskemål om innehåll och upplägg och här agerar läraren som assistent för eleverna, för att möjliggöra genomförandet av arbetet utifrån deras önskan. Den fjärde och sista delen i Niemis modell utgörs av sådana aktiviteter som sker helt utan vuxnas inblandning, såsom exempelvis sker i barns fria och ostörda lek.

Lärarstudenterna planerade och genomförde block av ämnesövergripande undervisning, samtidigt som Niemi (2019) handledde dem i arbetet på sedvanligt sätt. Undervisningsblocken kan beskrivas som temaarbeten och pågick i cirka två månader. Studenterna fick under arbetets gång skriftligen dokumentera sina egna iakttagelser, samt reflektera över delaktighet i undervisningen utifrån ett didaktiskt perspektiv och efter utförd undervisning genomfördes en gruppintervju ledd av Niemi. Resultatet visade att ämnesövergripande undervisning i den form den genomfördes i denna studie, stödjer de två första formerna av delaktighet genomgående på ett aktivt sätt, medan den tredje formen endast har fått utrymme vid moment som innehåller estetiska uttrycksformer av olika slag. Den fjärde formen av delaktighet finns inte alls representerad i den undervisning som genomförts.

Då studiens syfte också var att öka lärarstudenters medvetenhet om elevers olika former av delaktighet i undervisningen konstaterar Niemi (2019) att den använda modellen fungerade väl utifrån detta syfte. Eftersom studien var begränsad i sitt omfång behöver modellen utvecklas och kompletteras för att bli användbar i praktiken, vilket hon menar är viktigt eftersom det kan leda till en högre medvetenhet hos lärare om den komplexitet som delaktighet innefattar, samt de möjligheter som finns för dem att i sin undervisning öka elevers möjligheter till delaktighet.

Den tredje praktikinära studien av Niemi och Kiilakoski (2020) som jag väljer att presentera här är särskilt intressant ur ett metodologiskt perspektiv och belyser elevers positiva och negativa erfarenheter av delaktighet i ämnesövergripande undervisning med inslag av grupparbete. I denna studie användes dels intervjuer, dels fotografier tagna under undervisningen, som eleverna sedan fick möjlighet att kommentera skriftlig och muntligt. Fotografierna sattes samman i en fotobok som var unik för varje elev, så att den speglade deras olika undervisningssituationer. För att studera delaktighet utgick Niemi och Kiilakoski (2020) från en definition där delaktighet möjliggörs när en person har formell eller informell agens, där delaktighet manifesteras genom aktivitet, samt där deltagaren har en känsla av att vara viktig och att den ingår i ett sammanhang. Delaktighet förstås som både social och politisk, i enlighet med

Thomas (2007) teorier, men Niemi och Kiilakoski (2020) hävdar att den sociala delaktigheten är en förutsättning för att den politiska ska vara möjlig. På detta sätt skiljer sig deras förståelse av delaktighet något från många andra forskares, som ser båda dessa dimensioner som likställda och jämbördiga.

Elevers positiva erfarenheter av undervisningen handlade om den sociala interaktionen med andra elever som den innebar och där de genom att ges möjligheter att diskutera med varandra fick syn på nya perspektiv och också möjlighet att bidra med sina egna perspektiv. Detta skapade en känsla av gemenskap och kompetens hos eleverna, särskilt när uppgifterna kunde lösas av eleverna själva i gruppen, utan inblandning från läraren. De negativa erfarenheterna handlade främst om situationer där elever av någon anledning inte kom överens i gruppen och inte heller själva klarade av att lösa denna meningsskiljaktighet. Detta skapade känslor av utanförskap och misslyckande hos individen. Även elever som upplevde uppgifterna som för enkla gav uttryck för negativa tankar kring arbetet. För dem upplevdes arbetet i grupp som ett hinder för deras egen kunskapsutveckling, men även elever som upplevde uppgifterna som utmanande gav uttryck för liknande resonemang. Niemi och Kiilakoski (2020) menar att dessa negativa erfarenheter kan kopplas till den sociala delaktigheten, genom att de saknade tillräckliga kunskaper om hur de skulle samarbeta i grupp för att lösa de svårigheter som uppkom. Eleverna behöver alltså särskild kompetens om dynamiken i ett fungerande grupparbete för att det ska generera mer positiva än negativa erfarenheter.

Ree et al. (2019), vars studie har ett demokratiperspektiv, syftar till att bidra med kunskap om förskolebarns perspektiv på förutsättningar för delaktighet i förskolans praktik. Den bidrar alltså med kunskap om delaktighet utifrån ett elevperspektiv, även om de i förskolans praktik omnämns som barn och inte elever. Studien genomfördes på förskolor i Norge av forskare från både Norge och Sverige. Särskilt fokus riktas mot barns beskrivningar av att vara en del av, bli inkluderad i, accepterad av och engagerad i den kollektiva förskolemiljön. I studien deltog 12 femåringar från förskolor i (kvalitativa) semistrukturerade gruppintervjuer, där samtalen varvades med en rituppgift för att göra situationen mer bekant för barnen. Intervjuerna transkriberades och översattes sedan från norska till svenska för att alla deltagande forskare skulle kunna analysera transkriptionerna.

I studien beskriver Ree et al. (2019) en syn på demokrati som dels utgår från Hart (1992) och dels från Biesta (2006, 2010) vars teorier kring elevers utveckling av demokratikompetens i skolan, genom kvalifikation, socialisation och framförallt subjektivering, varit vägledande för forskarna (Ree et al., 2019). Vid analysen, som genomfördes i tre steg, har intresset riktats mot att identifiera kännetecknen för delaktighet utifrån elevers perspektiv, genom en hermeneutisk, tolkande ansats. Analysprocessen grundades i Ricoeurs arbete och beskrivs som dialektisk, där forskarna genom att pendla mellan delarna och helheten, både induktivt och deduktivt, försökt fånga barnens föreställningar om delaktighet. Ree et al. (2019) ämnar inte beskriva en sanning, även

om studien benämns som deskriptiv, utan snarare att söka efter meningsfulla, meningsskapande mönster som kan säga något om de förutsättningar för delaktighet som förskolebarn möter, vilket kan sägas vara typiskt för denna typ av forskning.

Analysen av barnens berättelser i Ree et al. (2019) studie resulterade i fem kategorier av förutsättningar för delaktighet: tillit, ansvar för andra, anpassning till institutionella regler, frihet att välja och välja bort kollektivt deltagande samt gemenskap (common grounds). Resultatet visar att sociala relationer är viktiga för förskolebarnens känsla av delaktighet, men också att om förskolebarnen ges möjlighet att ta en mer aktiv roll i planeringen av de dagliga aktiviteterna samt att det tillåts en viss flexibilitet vid genomförandet utifrån de individuella barnens behov, kan det öka barnens känsla av delaktighet. Detta har i sin tur en positiv påverkan på barnens subjektifieringsprocesser, menar forskarna.

Hälsoperspektivet är i fokus i den studie som presenteras i en artikel av Hammerin et al. (2018) där de vill bidra med kunskap om hur gymnasieelevers delaktighet i undervisningen kan ses som en aspekt som kan påverka deras hälsa. I studien som artikeln beskriver har elva flickor i åldern 16–18 år med uttalade psykosomatiska stresssymptom (såsom sömnstörningar, huvudvärk, magproblem och så vidare) intervjuats via e-post om sin syn på delaktighet i undervisningen och på relationen mellan deras psykosomatiska besvär och de möjligheter till inflytande över undervisningen som gavs. Samtliga intervjuade elever visade sig vara högpresterande, vilket enligt forskarna inte varit ett inklusionskriterium, men som kan påvisa att det finns ett samband mellan stressrelaterade symptom och högpresterande elever. Insamlade intervjudata analyserades med hjälp av SPT-modellen (The Student Participation in Teaching Model) i kombination med en riktad, kvalitativ innehållsanalys (Hammerin et al., 2018). SPT-modellen är utarbetad utifrån Hart (1992), och hans delaktighetsstege, men då Harts stege ses som idealistisk och inte tar hänsyn till den omgivande kontexten har den omarbetats för att passa den pedagogiska kontexten samt den aktuella studiens design och data. Analysen bestod av fem steg där det första utgick ifrån SPT-modellens analyschema och gick ut på att identifiera meningsbärande enheter ur datamaterialet, kopplat till studiens syfte. I steg två kondenserades de meningsbärande enheterna för att sedan i steg tre kodas och i steg fyra kategoriseras. Avslutningsvis konstruerades huvudkategorier utifrån SPT-modellens typologi. Studien har en explorativ ansats där SPT-modellen används för första gången som analysverktyg. Resultaten presenteras därför utförligt för att uppnå en så hög grad av transparens som möjligt genom att beskriva de identifierade kategorierna grundligt.

Resultatet visar att elevernas möjlighet till delaktighet innebär att de främst är mottagare av information och fakta och att deras inflytande är begränsat till sådant som saknar verklig betydelse för undervisningen (Hammerin et al., 2018). För att minska upplevelsen av stress önskar eleverna i studien bli be-

mötta som demokratiskt jämbördiga deltagare, där beslutsfattande sker i dialog och med ett delat ansvar mellan lärare och elever. Detta att ha ett verkligt inflytande, menar eleverna, skulle öka deras känsla av kontroll över sin skolsituation och kan bidra till att minska känslan av stress.

3.2.2 Sammanfattning

Denna översikt innefattar forskning om olika perspektiv på delaktighet i förskolan, grundskolan och gymnasiet och trots det stora spannet i ålder visar studierna liknande resultat. Forskningen visar att barns och elevers möjligheter till delaktighet är begränsade och styrs av de vuxnas villkor. När de ges inflytande handlar det om frågor som har mindre betydelse för deras utbildning, utan berör snarast frågor som gränsar till fritidsaktiviteter. Sammantaget visar studierna också att barn och elever önskar få ta en mer aktiv del i planerandet av undervisningen, vilket skulle öka deras upplevelse av reell delaktighet. Avslutningsvis kan konstateras att försöken att definiera delaktighet inom olika forskningsfält berör många olika områden inom skolan och sträcker sig från det klassrumsnära till organisatoriska frågor. Forskningen bidrar med att belysa delaktighet ur flera olika perspektiv, såsom elevperspektiv samt barn- och ungdomsperspektiv, demokratiperspektiv, hälsoperspektiv och deltagarorienterat praktiskt perspektiv som på olika vis alla kan samsas under paraplyet allmändidaktik. Det som förenar dem är en uttalad tro på elevens förmåga till ansvar för sitt eget lärande och en önskan att utöka elevens möjligheter till att ta detta ansvar. Politisk delaktighet berörs på något sätt i samtliga studier, eftersom de alla studerar olika aspekter av elevers möjligheter till inflytande. Social delaktighet finns representerat i Elvstrands studier (2009, 2015) där den ses som en viktig dimension i relation till den politiska delaktigheten, eftersom de påverkar varandra. Även Black-Hawkins et al. (2022) och Niemi med kollegor (Niemi, 2019; Niemi & Kiilakoski, 2020; Niemi et al., 2015) belyser de sociala dimensionerna av delaktighet, men studerar också aspekter av det som i denna studie benämns som epistemologisk delaktighet (se avsnitt 4.4 för fördjupad information).

3.3 Kooperativt lärande – bakgrund

I följande textavsnitt ges en översikt över de teorier som arbetssättet Kooperativt lärande bygger på, samt en summarisk översikt över forskningen på området. Det är som arbetssätt i skolan väl beforskat sett ur ett internationellt perspektiv, och har sitt ursprung i de teorier om lärande genom samspel som Dewey, Piaget och Vygotsky på olika sätt beskrivit (Sharan, 2015). Under 1960- och 70-talen utvecklades själva begreppet kooperativt lärande (Cooperative Learning) av amerikanska forskare och sedan dess har en stor mängd studier genomförts där olika aspekter av detta arbetssätt undersökts (Jolliffe,

2015). Arbetssättet *Learning together* (Johnson & Johnson, 2002) som sedan växte fram ur grundtankarna omkring Cooperative Learning i USA, är det arbetssätt som i Sverige kommit att kallas kooperativt lärande. Det beskrivs som ett strukturerat, lärarstyrt samarbete som bygger på elevernas egen aktivitet. Kooperativt lärande präglas av ett kommunikativt samspel och en central del är dialogen mellan eleverna som antas bidra till att eleverna kan stötta varandra i lärandet inom ramen för den närmaste utvecklingszonen. Samarbetet bygger på ett positivt ömsesidigt beroende mellan eleverna i gruppen (Johnson et al., 1984).

De största vinsterna med arbetssättet ska, enligt den forskning som genomförts, vara ett ökat lärande för alla elever, oavsett individuella förutsättningar (Johnson & Johnson, 2002). Forskare, med Johnson och Johnson (2009) som främsta företrädare, har också kunnat påvisa en positiv inverkan på språkutvecklingen, ett större engagemang hos eleverna och en mer positiv inställning till skolan. Forskning har också visat att när lärare har en tydlig struktur kring det kooperativa lärandet ger det en god effekt på lärandet såväl som på språkutvecklingen och den allmänna trivseln i skolan (Hattie, 2008). Effekten ökar med stigande ålder och det fungerar som bäst när eleverna skaffat sig en del grundkunskaper i ämnet som de ska samarbeta kring.

“Samarbetsinriktat lärande tycks till stor del ha utformats utifrån idéer om barn, lärande och kunskaper som hör hemma i den progressiva undervisningstraditionen.”, skriver Göransson (2004, s. 225) och menar att exempel på detta är när undervisningen organiseras så att barnets egen konstruktion av kunskap blir möjlig samt att flera representationsformer används för att redovisa dessa kunskaper. Elevernas egen reflektion och utvärdering av sitt lärande ges stort utrymme, medan lärarens roll blir mindre central. Läraren agerar som ett stöd i elevernas kunskapande samt i deras samskapande av kunskap. Det samarbetsinriktade lärandet organiseras så att mindre grupper arbetar tillsammans kring en gemensam arbetsuppgift, skriver Göransson (2004). Dessa mindre grupper kan organiseras utifrån ett antal metoder, eller strukturer, för att stödja elevernas vilja och möjlighet att samarbeta (Göransson, 2004). Gemensamt mål för dessa strukturer är att skapa ett positivt ömsesidigt beroende mellan eleverna och att stödja elevernas ansvarskänsla och motivation i samarbetet. Samarbetet kan fungera som ett sätt att skapa delaktighet i undervisningen även för elever med funktionsnedsättningar då det bygger på idén om olikhet som en tillgång för gruppens lärande. I detta lärande ingår inte bara traditionella skolkunskaper utan även kunskaper om hur man samverkar och samspelar med andra (Göransson, 2004).

Kooperativt lärande har utvecklats ur teorin om ömsesidigt beroende (Social Interdependence Theory) (Johnson & Johnson, 2005), vilket i sin tur är en teori som utvecklats ur gestaltpsykologin med Lewin (1943) som främste företrädare. Deutsch (1949) som var socialpsykolog vidareutvecklade sedan teorin. Teorin bygger på att kärnan i en grupp - alltså det som gör en grupp till en grupp - är att det finns ett ömsesidigt beroende mellan medlemmarna. Det

ömsesidiga beroendet är det som gör gruppen till en dynamisk helhet och Deutschs bidrag var tillägget att det ömsesidiga beroendet kan vara antingen positivt eller negativt. Det positiva ömsesidiga beroendet i gruppen bygger på att gruppens medlemmar har en samsyn kring det gemensamma målet och insikten att det är genom samarbetet i gruppen som målet kan nås. Om gruppens medlemmar däremot konkurrerar med varandra kan detta vändas till något negativt.

3.4 Kooperativt lärande – beskrivning av arbetssättet

Nedanstående avsnitt avser att skapa förståelse för studiens kontext genom att beskriva arbetssättet kooperativt lärande såsom det är formulerat i handböcker för lärare. Detta är således ingen forskningsöversikt⁹, utan en beskrivning avgränsad till Fohlin et al (2017) som författat handboken *Grundbok i kooperativt lärande – vägen till det samarbetande klassrummet* (Fohlin et al., 2017). Denna är den första handboken i sitt slag som publicerats på svenska och som riktar sig till svenska lärare. I boken ges först en teoretisk bakgrund till framväxten av arbetssättet och den avslutas med en praktisk del med exempel på hur arbetet i klassrummet på ett konkret sätt kan organiseras för att som lärare lyckas med implementeringen av arbetssättet. Anledningen till att denna bok valts som utgångspunkt för beskrivningen av arbetssättet är antagandet att denna bok är den som haft störst betydelse för de lärare i Sverige som nu valt att organisera arbetet i klassrummet utifrån principerna för kooperativt lärande. Den är också, vid denna studies genomförande, relativt nytgiven och antas därför spegla en för studien aktuell bild av hur kooperativt lärande kan tolkas och genomföras i en svensk kontext.

3.4.1 Grundprinciper inom kooperativt lärande

De fem grundprinciperna inom arbetssättet kooperativt lärande kännetecknas, enligt Fohlin et al. (2017), inte enbart av att eleverna arbetar i grupp utan också av att samarbetet genomsyras av ett *positivt ömsesidigt beroende* mellan gruppmedlemmarna. I korthet innebär det att arbetet organiseras så att alla medlemmar i gruppen behöver varandra för att utföra arbetet i gruppen. Denna grundprincip beskrivs som den viktigaste inom kooperativt lärande och uppnås säkrast genom att eleverna i gruppen har ett tydligt gemensamt mål. Vidare bör arbetet inriktas på att eleverna, med lärarens stöd, får en möjlighet att utveckla sina *samarbetsfärdigheter* samt att arbetet struktureras så att eleverna ges möjlighet att ta *eget ansvar* för både sitt eget och gruppens arbete. Den fjärde grundprincipen *lika delaktighet* innebär att arbetet struktureras så att

⁹ I avsnitt 3.5 presenteras en forskningsöversikt inriktad mot delaktighet vid kooperativt lärande.

samtal mellan eleverna är nödvändiga för att de ska kunna lösa de uppgifter de fått av läraren. Detta syftar till att alla elever ska kunna delta utifrån sina förutsättningar och att elever genom *samtidig stödjande interaktion* stöttar varandra i detta samtal. Den femte och sista grundprincipen inom kooperativt lärande handlar om *återkoppling och reflektion*, där både elever och lärare ska avsätta tid för diskutera hur arbetet i elevgrupperna fungerat och ”vad eleverna behöver för att effektivisera sitt gemensamma arbete” (Fohlin et al., 2017, s. 113). Elevernas utvärderingar inriktas mot den egna gruppens arbete och inte mot den uppgift de genomfört eller hur den organiserats av läraren.

3.4.2 Den kooperativa gruppen

Gruppen är basen inom arbetssättet kooperativt lärande och definieras av Fohlin et al. (2017) som ”en samling individer som är ömsesidigt beroende av varandra och som erkänns av både sig själva och andra grupper.” (s. 175). I uppsatsen används härnäst denna beteckning – *den kooperativa gruppen* – för att beskriva en grupp elever som samarbetar utifrån strukturerna i kooperativt lärande. I en kooperativ grupp arbetar medlemmarna mot ett gemensamt mål och en tydlig struktur för fördelningen av arbetet finns vanligen, vilket innebär att eleverna tilldelas olika roller i gruppen. En grundtanke med den kooperativa gruppen är att den bidrar till att medlemmarna tillsammans kan lyckas bättre med sitt arbete än de hade gjort på egen hand samt att gruppen lyckas eller misslyckas tillsammans (swim or sink together). Gruppen sätts vanligen samman av läraren och bör vara heterogen till sin natur, i betydelsen att elevers inbördes olikheter bidrar till det gemensamma lärandet i gruppen. Olikheterna kan handla om elevers olika förmågor, erfarenheter och kunskaper eller om att överbrygga sociala klyftor mellan elevgrupper. Det finns också tillfällen då gruppansamlingen kan göras genom slumpmässigt urval, eller utifrån elevers intressen, men dessa grupper ska då endast vara tillfälliga och inte användas för samarbete över någon längre tid.

Den kooperativa gruppen kan, enligt Fohlin et al. (2017), vara antingen tillfällig, avsedd för att lösa en specifik uppgift vid ett tillfälle, eller mer formellt sammansatt och varaktig över längre tid. Dessa formella grupper kan vara upp till några månader och bestå av varierande antal elever, från två och upp till fyra elever, vilket anses optimalt inom arbetssättet. Fokus för den formella gruppen ligger på att utveckla samarbetsfärdigheter i första hand, men kan också användas för att arbeta med kunskapsinnehåll. Vidare sätts elever samman i basgrupper som är tänkta att vara över en längre tid och där fokus ligger på att elever ska träna på att stötta varandra genom det engagemang och den tillit som man menar att en gruppstillhörighet skapar hos eleverna.

3.4.3 Strategier för det kooperativa klassrummet

I handboken skriven av Fohlin et al. (2017) beskrivs vidare strategier som anses lämpliga för att som lärare planera för och implementera ett kooperativt arbetssätt i klassrummet. I uppsatsen används begreppet *kooperativt klassrum* för att beskriva ett klassrum där eleverna arbetar med arbetssättet kooperativt lärande. Vikt läggs här vid att skapa ett gott klassrumsklimat, definierat av Fohlin et al. som klassrumsmanagement, vilket kan beskrivas som lärarens organisation och ledning i klassrummet, och som syftar till att stärka såväl elevernas kunskapsutveckling som deras socioemotionella utveckling. Den fysiska lärmiljön är en del av detta där en flexibel möblering av klassrummet ses som positivt för att gynna det kooperativa lärandet. Vidare lyfts vikten av att fördela tydliga roller bland eleverna i gruppen, med syfte att stötta eleverna i att utveckla positiva rollbeteenden för att underlätta samarbetet och fördelningen av arbetet i gruppen. Exempel på roller som listas i boken är bland andra fokushållare, hjälpare, materialförvaltare, sekreterare och uppmuntrare. Läraren uppmanas att bland eleverna skapa lärpar (collaborative pairs) i syfte att utgöra en bas för större sammansättningar av elever i ett senare skede och exempel på metoder för konflikthantering i grupper av elever beskrivs.

Avslutningsvis ges en mängd exempel på metoder för läraren att organisera undervisningen så att läraren ska kunna behålla kontrollen över klassrummet och få tid till att handleda samtliga grupper i arbetet. Exempel som nämns är olika sätt att ställa frågor, hur läraren kan göra för att få elevernas uppmärksamhet i klassrummet, strategier för att få eleverna att i högre grad använda varandra som stöd snarare än läraren, samt metoder för att som lärare snabbt skaffa sig en överblick över vad klassen som helhet tycker i en specifik fråga. Denna del av handboken är rik på konkreta exempel för läraren, med färdiga metoder att direkt använda i sitt klassrum. Detta gäller också för bokens avslutande del som presenterar de strukturer som utgör basen för undervisning enligt arbetssättet kooperativt lärande.

3.4.4 Strukturer inom kooperativt lärande

De strukturer som presenteras präglas, enligt Fohlin et al. (2017), av de grundprinciper för det kooperativa lärandet som presenterades i inledningen till denna text och beskrivs på följande sätt av författarna:

[...] innehållsberoende strukturer för att organisera samarbete mellan elever. En struktur är en fast ram kring lärandet som ger konkreta anvisningar om hur arbetet ska genomföras. [...] Strukturerna ger form och stöd åt lärandeprocessen eftersom de anger en tydlig startpunkt och en bild av hur samarbetet förväntas se ut. De synliggör även de kooperativa grundprinciperna. [...] Strukturerna bidrar även till ett sociokulturellt lärande *på riktigt* där lärande sker i samtal och interaktion mellan människor. (Fohlin et al., 2017, s. 237)

Syftet med att använda dessa innehållsoberoende strukturer anges av Fohlin et al. (2017) vara att skapa en förutsägbarhet för eleverna i hur arbetet ska genomföras samt att genom många olika arbetssätt låta eleverna möta ett bestämt ämnesinnehåll. Detta anses gynna elevers olika lärprocesser, men inriktas vanligen mot utvecklandet av en specifik förmåga hos eleverna. Lärarens roll vid arbetet med dessa strukturer beskrivs vara att, efter introducerandet av själva strukturen, observera elevernas arbete i grupperna, men för övrigt förhålla sig passiv och inte ingripa i detta. Tanken bakom detta är att lärarens ingripande kan störa gruppens process och underminera elevernas känsla av att lyckas med sitt arbete. Läraren uppmanas att i stället ställa frågor till grupperna eller till klassen efter avslutat arbete, så att eleverna får en möjlighet att reflektera i efterhand kring de eventuella svårigheter som uppstod i arbetet. Handboken avslutas med att detaljerat presentera 30 strukturer där *Ensam Par Alla (EPA)*, *Turas om, Kloka pennan, Berätta mera!* och *Hitta en kompis* föreslås som lämpliga att börja med om man som lärare är ny med arbetssättet kooperativt lärande. Dessa strukturer omnämns i uppsatsen som kooperativa strukturer, vilket avser de ovan nämnda strukturerna som utgör basen för arbetssättet kooperativt lärande.

3.5 Tidigare forskning om delaktighet och kooperativt lärande

I Sverige har arbetssätt som utgår från liknande grundtankar och strukturer som kooperativt lärande inte förrän på senare år börjat omnämnas som kooperativt lärande. Arbetssättet har av bland andra Göransson (2004), Sahlberg och Leppilampi (1998) och Williams et al. (2000) kallats samarbetsinläring, samlärande och även behandlats inom relationell pedagogik. Denna forskning visar på positiva vinster med ett ökat samarbete mellan elever och särskilt då elevernas egen aktivitet och delaktighet är hög, samt när deras dialoger präglas av ett gemensamt meningsskapande. Relationell pedagogik kännetecknas av att betona relationer mellan lärare och elev, mellan elever samt mellan elever och undervisningens innehåll (Aspelin & Persson, 2011). Kunskap utvecklas, enligt denna pedagogik, genom relationella möten som möjliggörs vid exempelvis samarbete mellan elever. Samlärande bygger på teorier om delaktighet genom kommunikation och där en mångfald av tankar ges utrymme (Williams et al., 2000). Genom samarbete mellan elever utvecklas eleverna, enligt dessa teorier, till demokratiska samhällsmedborgare, samtidigt som elevernas individuella kunskapsutveckling gynnas. Samarbetsinläring är en tidigare svensk översättning och tolkning av *Cooperative Learning* och innebär i korthet att eleverna lär sig tillsammans med andra elever vid samarbete i mindre grupper (Sahlberg & Leppilampi, 1998). Syftet med arbetssättet är inte bara att bidra till elevernas kunskapsutveckling i skolämnen, utan lika stor vikt läggs vid

processerna i de samarbetande grupperna. Gruppmedlemmarnas gemensamma och individuella ansvar för allas lärande betonas. Gillies (2016) som genomfört en systematisk sammanställning och granskning av forskningen om kooperativt lärande lyfter fram några teman av särskild vikt för ett framgångsrikt arbete med arbetssättet. Gruppsammansättning är ett sådant tema, där elever med svårigheter är de som gynnas mest av arbetet i heterogena grupper, medan elever utan svårigheter förefaller gynnas mer av att arbeta i homogena grupper. Uppgiftens konstruktion har också betydelse och ska, för att samarbetet ska främja elevernas lärande, vara konstruerad så att den kräver samtliga gruppmedlemmars insats för att kunna genomföras. Gillies (2016) lyfter också lärarens roll som en viktig faktor i arbetet med kooperativt lärande och menar att läraren behöver vara en aktiv samtalspartner för gruppens medlemmar för att den kooperativa gruppens dialoger ska bli utvecklade och leda till ett utökat lärande jämför med enskilt arbete.

Kooperativt lärande är, som tidigare nämnts, väl beforskat (se t.ex. Gillies, 2007, 2016; Herrmann, 2013; Johnson & Johnson, 2005, 2009, 2014; Johnson et al., 1984; Jolliffe, 2015; Kirk, 2001; Lange et al., 2016; Sharan, 2015; Slavin, 2015), men mycket av denna forskning har fokuserat på elevers skolresultat i samband med kooperativt lärande. Dessa studier har inte bedömts som relevanta för den aktuella studien och kommer därför inte presenteras närmare här. Andra studier om kooperativt lärande, som exempelvis den av Klang et al. (2020), koncentrerar sig specifikt på elever i behov av särskilt stöd och hur kooperativt lärande kan vara ett stöd för dem i klassrummet. Inte heller dessa studier är relevanta att lyfta här, eftersom föreliggande studie studerar delaktighet för alla elever och inte specifikt för elever i behov av särskilt stöd. Det finns även studier som undersökt delaktighet i relation till kooperativt lärande, där delaktighetsbegreppet i sig inte definierats mer än att gälla elevaktivitet i allmänhet, men det som är mest slående vid en sökning om den forskning som genomförts är att elevperspektivet är nästintill obefintligt. Den forskning som bedömts som mest relevant för denna studie är den forskning som berör kooperativt lärande och delaktighet, där delaktighet på något sätt är definierat som begrepp. Eftersom denna studie vill bidra till en fördjupad förståelse av delaktighet har studier som haft en liknande ambition varit de som bidragit till att lägga en forskningsgrund. Som tidigare nämnts är elevperspektivet nästintill obefintligt i forskning om delaktighet vid kooperativt lärande, men den forskningen som jag här valt ut intar på något sätt ett elevperspektiv. De studier som presenteras nedan berör på olika sätt elevernas perspektiv och har inte endast utgått från intervjuer eller observationer av lärarens erfarenheter eller agerande i klassrummet i första hand.

I en studie om elevers delaktighet vid kooperativt lärande studerades både elevernas interaktion i de kooperativa grupperna och hur läraren interagerar med eleverna (Forslund Frykedal & Hammar Chiriack, 2018). Black-Hawkins (2010, 2014) ramverk används i studien för att studera delaktigheten i klass-

rummen på en mikronivå och bidrar med empirisk forskning inom detta område som annars ofta studerats ur makronivå. Detta gör studien av Forslund Frykedal och Hammar Chiriac (2018) intressant och relevant att lyfta fram här. Den andra studien bidrar också empiriskt till forskningen om delaktighet vid kooperativt lärande genom att observera elevernas delaktighet och aktivitet inom grupperna vid grupparbetet, samt genom intervjuer med lärarna före och efter de observerade lektionerna (Gagné & Parks, 2016). Båda dessa studier är interaktionsstudier, där interaktionen mellan eleverna i de samarbetsande grupperna har studerats i relation till delaktighet. Den tredje studien som presenteras nedan är istället en interventionsstudie, där elevers attityder inom demokratiområdet studerats före och efter en intervention bestående av grupparbete enligt arbetssättet kooperativt lärande inom området demokrati (Erbil & Kocabaş, 2018). Eleverna fick alltså undervisning om demokratifrågor samtidigt som de praktiserade demokrati genom grupparbetet. Erbil och Kocabaş (2018) använder inte begreppet delaktighet explicit i studien, men implicit är det tydligt att såväl sociala, politiska som epistemologiska dimensioner av delaktighet finns representerade i studien. Detta gör även denna studie ytterst relevant för att skapa en forskningsgrund för föreliggande studie.

Forslund Frykedal och Hammar Chiriac (2018) har även, utifrån ett socialpsykologiskt perspektiv, undersökt inkluderings- och samarbetsprocesser hos elever som arbetar tillsammans i grupp, samt hur lärares olika agerande kan påverka dessa processer. Kort sammanfattat kan detta beskrivas som den interaktion och de samarbetsstrategier eleverna använder när de arbetar tillsammans. Metoden för datainsamling som använts i Forslund Frykedals och Hammar Chiriacs (2018) studie är videoobservationer av både elevernas grupparbeten, och av lärarens interaktion med eleverna. Analysen har genomförts med stöd av ramverket för delaktighet (Black-Hawkins, 2010, 2014). Studiens resultat visar att elevernas aktiva deltagande i diskussionerna tillsammans med lärarens feedback påverkar inkluderings- och samarbetsprocesserna positivt, men att det då är viktigt att läraren inte intar en auktoritär roll. När läraren på ett medvetet och tydligt sätt överlämnar makten över grupparbetet till eleverna och förhåller sig till dem på en jämbördig nivå, ökar de positiva effekterna, menar Forslund Frykedal och Hammar Chiriac (2018).

Gagné och Parks (2016) har i en interaktionsstudie undersökt graden av delaktighet hos gruppmedlemmarna i grupper som arbetat med kooperativa strukturer hämtade från arbetssättet kooperativt lärande för att få syn på om samtliga gruppmedlemmar var lika aktivt deltagande i aktiviteterna. Elever från två olika klasser och två olika skolor i Quebec deltog. Undersökningen gjordes under deras lektioner i engelska, som kan betecknas som engelska som andraspråk, då modersmålet för eleverna var franska. Eleverna, som gick i årskurs 6, hade av läraren delats in i grupper om fyra inför studien. Dessa grupper var sammansatta så att de bestod av en högpresterande elev, två genomsnittligt presterande elever, samt en elev som av läraren bedömdes vara

lågpresterande. Gruppindelningen och strukturerna valdes av läraren, men efter instruktioner från forskarna. Datainsamlingen genomfördes dels genom att två grupper i varje klass videofilmades under en lektion, dels genom observationer av hela klassen under tre hela dagar (Gagné & Parks, 2016). Fältanteckningar fördes under tiden. Videofilmerna och observationerna kompletterades med intervjuer med lärarna både före och efter datainsamlingen. Fokus för den första intervjun var att få information om lärarens bakgrund samt dennes syn på användandet av målspråket (engelska), par- och grupparbete samt inställning till arbetssättet kooperativt lärande. Den andra intervjun intresserade sig för lärarens uppfattning om elevernas interaktion under arbetet med de kooperativa strukturerna. Intervjuerna ljudinspelades och transkriberades sedan.

Vid analysen mätte Gagné och Parks (2016) elevernas turtagning i grupparbetet, dels genom antalet turtagningar, dels genom längden (antalet ord) på dessa turtagningar. Resultatet visar att alla elever i grupper som var nivåblandade deltog aktivt på ett likvärdigt sätt och att de utnyttjade gruppen för att maximera lärandet. Detta synliggjordes, enligt författarna, genom att eleverna i liten grad använde sina modersmål, utan i stället målspråket engelska. En förklaring till resultatet kan, enligt författarna, vara att de strukturer som eleverna använde hade valts ut för att gynna det ömsesidiga beroendet inom gruppen (social interdependence) samt elevernas eget ansvarstagande (individual accountability). Med detta avses alltså att strukturerna i sig var viktiga för att bidra till ökade möjligheter till delaktighet för eleverna. Ytterligare en förklaring kan vara att de nivåblandade grupperna gjorde att eleverna kunde agera som resurser för varandra under arbetet. Dessa delar - strukturer hämtade från arbetssättet kooperativt lärande som gynnar ömsesidigt beroende och individuellt ansvarstagande, samt heterogena grupper - beskrivs av Gagné och Parks som framgångsfaktorer för delaktighet vid kooperativt lärande och de argumenterar för att lärare bör lägga större vikt vid detta vid genomförandet av aktiviteter utifrån arbetssättet kooperativt lärande. De konstaterar avslutningsvis att trots att arbetssättet kooperativt lärande är en elevcentrerad arbetsform så saknas forskning som undersöker elevernas upplevelser och erfarenheter av arbetssättet, vilket de efterlyser.

Erbil och Kocabaş (2018) har i en annan studie undersökt effekterna på elevers attityder till demokrati vid tillämpning av arbetssättet kooperativt lärande i Turkiet. Effekterna från experimentgruppen på 34 elever jämfördes med dem från en kontrollgrupp på 31 elever, genom ett för- och eftertest som genomfördes före och efter forskningsinterventionen. Elevernas attityder till demokrati samlades in genom The Democratic Attitude Scale (DAS), ett verktyg som utarbetats och prövats i turkisk kontext 2014. Både experimentgruppen och kontrollgruppen bestod av elever i grundskolans årskurs 2 (primary school, grade 3) från två olika skolor och var likvärdiga i förhållande till resultatet på förtestet. Även gruppammansättningarna var likvärdiga, exempelvis då det gällde kön.

Interventionen bestod, enligt Erbil och Kocabaş (2018) i att experimentgruppen fick sin undervisning i livkunskap med arbetssättet kooperativt lärande, vilket i korthet innebar att de delades in i heterogena grupper om fyra, där var och en fick tilldelat sig en specifik roll (uppgift) – talesperson, sekreterare, forskare och uppmuntrare – samt arbetsuppgifter att lösa tillsammans i gruppen som sedan skulle redovisas inför resten av klassen. Särskilt fokus riktades mot att uppmärksamma eleverna på att de själva ansvarade för såväl det egna, som gruppens lärande. Kontrollgruppen fick undervisning i samma ämnesinnehåll på ett mer traditionellt, men väl beprövat arbetssätt. Vid förtestet uppvisade båda grupperna likvärdiga resultat i sina attityder till demokrati, men efter genomfört experiment hade signifikanta skillnader mellan grupperna uppstått, vilket syntes i det eftertest som genomfördes. Forskarna menar därför att användandet av arbetssättet kooperativt lärande i skolan bör utökas i den turkiska kontexten, med syfte att på lång sikt utveckla ett mer demokratiskt samhälle, då det är viktigt att redan tidigt i skolgången utveckla medvetenheten om demokrati och demokratiska värderingar (Erbil & Kocabaş, 2018).

3.5.1 Sammanfattning

Kooperativt lärande är väl beforskat, framförallt när det gäller arbetssättets möjligheter att bidra till goda resultat för eleverna. Få studier intar elevperspektivet och ännu färre har studerat delaktighet vid kooperativt lärande ur ett elevperspektiv. De tre studier som lyfts fram i kapitlet är därför tämligen unika, eftersom de gjort just detta – studerat delaktighet vid kooperativt lärande, samt i någon mån intagit ett elevperspektiv i sina studier.

Studierna av Forslund Frykedal och Hammar Chiriac (2018), Gagné och Parks (2016) samt Erbil och Kocabaş (2018) som här lyfts fram innefattar forskning om arbetssättet kooperativt lärande i grundskolan och visar att elevers förutsättningar för delaktighet är goda när de samarbetar enligt detta arbetssätt. Lärarens roll är viktig i arbetet, och fungerar som en jämbördig ”coach” som ger feedback till eleverna under arbetet utan att styra dem i detta. Nivåblandade elevgrupper, som är medvetet sammansatta av läraren, verkar gynna elevernas delaktighet i arbetet genom att de då blir mer aktiva i samtalen med övriga medlemmar i gruppen. I kombination med medvetet utvalda strukturer som syftar till att stimulera ömsesidigt beroende mellan eleverna i gruppen, samt individuellt ansvarstagande för var och en av eleverna framstår som framgångsfaktorer för delaktighet vid kooperativt lärande. Dessutom förefaller samarbete utifrån arbetssättet kooperativt lärande inverka positivt på elevers kunskap om och inställning till demokratifrågor. Den forskning om delaktighet vid kooperativt lärande som presenteras ovan visar till övervägande del att elevers delaktighet gynnas av arbetssättet kooperativt lärande. Det som saknas i forskningen är ett tydligare elevperspektiv som kan bidra till en problematisering av delaktighet vid arbetssättet kooperativt lärande. Vid

denna genomgång av forskningsläget blir det tydligt att antalet aktuella svenska referenspunkter som studerat delaktighet vid kooperativt lärande i en svensk kontext är mycket begränsade¹⁰. Forskning om kooperativt lärande ur ett elevperspektiv är underrepresenterad, vilket innebär att denna studie ter sig relevant och förhoppningsvis betydelsefull för att utveckla kunskap om detta fält.

¹⁰ Ett sådant forskningsprojekt har dock genomförts på Uppsala universitet, där kooperativt lärande studeras utifrån ett inkluderande perspektiv (http://www.edu.uu.se/forskning/pedagogik/ps/kooperativt_larande/) Projektet avslutades i december 2020.

4 Teoretiskt ramverk

Detta textavsnitt presenterar de olika teorier om delaktighet, i relation till demokrati och utbildning, som utgör det teoretiska ramverket för denna studie och avslutas med en presentation av hur delaktighet tolkas och förstås i den samma. Studien har hämtat inspiration från Freires (1972, 2000) tankar om utbildningens mål och syften. Freire menade bland annat att undervisning ska leda till frihet och självständighet för individen, exempelvis genom läskunnighet, men att individen inte kan frigöra sig själv utan behöver andra människor att samverka med för att lyckas med detta. Att skapa en social och politisk medvetenhet hos eleverna är en viktig del av denna frigörelse, menar Freire, och således även för utbildningen. Med en sådan utgångspunkt för vad utbildningens syfte är, blir det relevant att undersöka två dimensioner av begreppet delaktighet: den politiska och den sociala. Då studiens kontext är grundskolan är ytterligare en dimension av delaktighet relevant att undersöka och det är den dimension som jag härnäst kallar epistemologisk delaktighet.

4.1 Delaktighet, demokrati och makt

Delaktighet och demokrati är nära förknippade med varandra och i Youngs (2000) definition av deliberativ demokrati ingår, förutom delaktighet, även representativitet för samhällets samtliga grupper av människor. Detta är viktigt för att få in fler perspektiv, exempelvis även från i övrigt marginaliserade grupper, i samhällsdebatten och på så sätt generera mer demokratiska beslut. Barn eller elever nämns inte uttryckligen, men då den deliberativa demokratin omfattar "all members" (Young, 2000, s. 6) kan detta tolkas som att innefatta även barnen och idéerna kan då appliceras på barn/elever och de sammanhang i vilka de ingår.

On a deliberative understanding of democratic practice, democracy is not only a means through which citizens can promote their interests and hold the power of rulers in check. It is also a means of collective problem-solving, which depends for its legitimacy and wisdom, on the expression and criticism of all the members of the society. (Young, 2000, s. 6)

Demokrati, utifrån Young (2000), handlar med andra ord om en demokratisk praktik där alla samhällets medlemmar kan hjälpas åt att bevaka sina intressen,

och också gemensamt lösa de problem som uppstår. Deliberation innefattar begreppen "greeting", "rhetoric" och "narrative" (Young, 2000, s. 53). Greeting kan förstås som att den politiska diskussionen görs tillgänglig för fler genom hur den kommuniceras (Young, 2000). Här finns ett uttalat intresse att få in fler perspektiv också från sådana som har en avvikande åsikt, i syfte att lösa problem tillsammans. Rhetoric handlar om alla de olika uttryckssätt som kommunikation kan innefatta, såsom bildspråk, icke-verbal kommunikation och känslomässigt tonläge. Young menar att även dessa alternativa uttryckssätt är viktiga att lämna plats för i den politiska diskussionen och inte bara hålla sig till de logiska argumenten, vilket blir särskilt relevant då det handlar om barn och elever som kanske inte kommit lika långt i sin språkutveckling som en vuxen ännu. Youngs teoretiska begrepp narrative, eller situerad kunskap handlar om vikten av att utveckla en gemensam diskurs för de gemensamma besluten, för att förstå andras argument och också deras erfarenheter. Även om individer med olika erfarenheter aldrig fullt ut kan förstå varandra, eller sätta sig in i andras perspektiv, kan gemensamma diskurser och procedurer göra fler delaktiga i beslutsfattandet, enligt Young. Risken finns annars att de elever som identifierat och lärt sig skolans diskurs, eller "maktspråk" har större möjligheter till delaktighet än de som inte gjort det.

Demokrati beskrivs som en kommunikativ handling där individerna genom deliberation och utbyte av erfarenheter tillsammans skapar en social rättvisa (Young, 2000). Denna deliberativa demokrati, som inspirerats av Habermas (1998), präglas av de generella värden för social rättvisa som leder till individens självförverkligande (self-development) och självbestämmande (self-determination) (Young, 2000, s. 31). Dessa innebär att individen har möjlighet att utveckla och använda sig av sina förmågor, samt att få ge uttryck åt sina erfarenheter. De innebär också att individen ges möjlighet till inflytande över sitt liv och de premisser som påverkar detta, vilka beskrivs av Young i nedanstående citat.

The values comprised in the good life can be reduced to two very general ones: (1) developing and exercising one's capacities and expressing one's experience, and (2) participating in determining one's action and the conditions of one's action. (Young, 2000, s. 37)

Resonemanget problematiseras när det sätts i relation till maktbegreppet eftersom olika typer av dominans eller förtryck utgör ett hinder för individers möjligheter till självförverkligande och självbestämmande (Young, 2000). Young ser makt som något som skapas och omskapas i handling mellan människor, och inte som något statiskt, som någon *har*. Däremot kan graden av delaktighet i (skolans) institutionella maktstrukturer (såsom beslutsprocesser, arbetsfördelning och samtalskultur) synliggöra maktförhållanden och sociala orättvisor, menar Young. Det faktum att det är (kan vara) en maktfaktor att behärska den rådande diskursen kan skapa ojämlikhet i en skolkontext som

också kan få stora konsekvenser för elevers möjligheter till delaktighet, och i förlängningen för elevers framtid. Detta eftersom elevens berättelser om sig själv, skapade utifrån och inom skolans diskurs, också är en del i elevens identitetsskapande. Dessa framställningar formas av den rådande diskursen och eleverna tränas (medvetet eller omedvetet) att forma sina skildringar om sig själva utifrån denna. Skolan som diskursiv praktik påverkar vilken sanning som eleverna lär sig att berätta och vems sanning detta är, alltså vilka diskurser som är möjliga och tänkbara i skolans diskursiva praktik. För denna studie är Youngs begrepp självförverkligande och självbestämmande särskilt intressanta då de på ett bra sätt fångar stora delar av essensen när det gäller delaktighet. Däremot används inte diskursbegreppet för att studera delaktighet i denna studie, men resonemanget om diskurser och hur de kan påverka vad som är möjligt att säga som elev är relevant för studien, inte minst för att synliggöra dessa (dolda) maktstrukturer.

4.2 Social och politisk delaktighet

Det teoretiska ramverk som bidragit till förståelsen av delaktighetsbegreppet för studien skapades av Thomas (2007), med utgångspunkt i bland annat Youngs (2000) teorier, med syftet att kunna definiera, förstå och analysera barns delaktighet. Ramverket identifierar en distinktion mellan delaktighet som social, alltså att vara en del av en social gemenskap, och politisk, där delaktighet handlar om möjligheten att delta i beslutsfattande processer. Dessa kan ses som helt separata, och som leder fram till olika sorters delaktighet, men de kan också användas för att beskriva samma praktik utifrån två olika perspektiv. Relaterat till skolan är detta ett användbart sätt att tänka, där de sociala och politiska perspektiven på delaktighet är framträdande och till viss del sammanlänkade.

Barn ges ofta inte något verkligt inflytande, menar Thomas (2007), utan det handlar snarare om att barn ges möjlighet att ta del av och representeras i beslutsfattande organisationer, där de inte har någon beslutsfattande makt. Särskilt gäller detta barn som av olika anledningar är missgynnade. Även om de formella strukturerna för inflytande liknar konventionella, politiska strukturer, med exempelvis elevråd där eleverna får rösta om olika förslag, menar Thomas att dessa strukturer ger en falsk förespegling om inflytande.

'Mimic' is an appropriate word because what normally distinguishes such institutions from 'adult' democratic structures is that in the end the votes do not count in the real world of politics. (Thomas, 2007, s. 207)

Social delaktighet fokuserar på de delar av delaktighet som handlar om tillhörighet och gemenskap och kan användas för att diskutera aspekter av inkludering (Thomas, 2007). I detta ingår också hur relationer mellan barn och vuxna

skapas och vilken sorts relationer som är möjliga i olika sammanhang. En annan viktig aspekt av hur barns delaktighet definieras handlar om synen på barnet som antingen kompetent och kapabelt, eller som en ofärdig vuxen som behöver skydd och stöd. En syn på barnet som ofärdig, eller under utveckling, leder ofrånkomligen till en delaktighet som begränsas till att gälla sådant som barnet kan tänkas klara av. Detta sätt att se på barnet kan också innebära att fokus riktas mot barns behov snarare än deras vilja. Barns möjligheter till politisk delaktighet får då stå tillbaka till förmån för social delaktighet och sociala rättigheter.

[...] children appear to be achieving the different components of citizenship in the reverse order to that which Marshall (1950) identified, in that the social rights have come before the political ones. (Thomas, 2007, s. 206)

Synen på vad som är syftet med att möjliggöra för barns delaktighet påverkar också vilken sorts delaktighet som är möjlig (Thomas, 2007). De tre syften som Thomas urskiljer som centrala visar på ett tydligt sätt denna påverkan. Det första syftet gäller utbildning av barn och unga till framtida samhällsmedborgare, som kan vara delaktiga i samhället och handlar således om en delaktighet som barnen får tillgång till först efter att de utbildats. Det andra syftet handlar om att anpassa barn och unga till detta samhälle, så att de exempelvis förstår vilka normer och regler som de måste förhålla sig till för att kunna vara delaktiga. Här är förutsättningen för barns delaktighet att de först lär sig dessa normer och också underkastar sig dem, vilket innebär att delaktigheten är begränsad. Det tredje syftet går ut på att stärka barns och ungas status i relation till vuxna, för att på så sätt öppna för större möjligheter till delaktighet. Detta, det tredje syftet förutsätter att barnet ses som en kompetent medborgare, med rätt till agens i relation till vuxenvärlden. Dessa tre syften har stora likheter med de syften med utbildning som Biesta (2010) skriver om, och som nästa del i texten kommer att behandla.

4.3 Delaktighet i relation till utbildningens syften

Kvalificering, socialisation och subjektivering är tre begrepp som introducerats av Biesta (2010) och som han använder för att synliggöra de olika syften som utbildning kan sägas tjäna. Kvalificering beskriver Biesta som tillägnandet av kunskaper och färdigheter som eleverna kommer att behöva för sitt fortsatta liv som samhällsmedborgare och yrkesarbetande. Socialisation menar Biesta är hur eleverna genom sin utbildning blir en del av existerande kulturella, sociala och politiska sätt att vara och tänka. Subjektivering slutligen, handlar om att eleverna inom ramen för utbildningen ska utvecklas till egna politiska subjekt som kan agera och tänka autonomt och oberoende. Några nyckelord för subjektiveringen är också respekt, kreativitet och reflektion.

Bakgrunden till de syften eller funktioner med utbildningen som Biesta (2010) identifierat kommer ur ett behov av att verka som en motpol till den lärifiering (learnification) som Biesta menar är ett resultat av den mätbarhetsdiskurs som skolan alltmer verkar i. Lärfieringen innebär att samtalet i och om skolan präglas av en lärandediskurs som tränger undan frågan om vad god utbildning egentligen är och vad den ska syfta till. Begreppet lärande betecknar en process, men säger i sig själv inget om innehållet i, eller syftet med lärandet. Medan det i begreppet utbildning finns inbyggt en relation, någon utbildas av någon, är lärande i högre grad individualistiskt, anser Biesta, även då det genomförs i grupper som vid kooperativt lärande.

Perhaps the quickest way to highlight the problem here is to say that the purpose of education is *not* that children and students learn, but that they learn *something* and that they do so for particular reasons and with reference to particular purposes. A major problem with the language of learning, as I have argued, is that it is a language of *process*, but not a language of content and purpose. Yet education is never just about learning, but is always about the learning of something for particular reasons. (Biesta, 2013, s. 126)

Lärandediskursen handlar i hög grad om utbildningens effektivitet snarare än om dess kvalitet, enligt Biesta (2011), och leder till att frågan om *varför* i skolan har ersatts med frågan *hur*. Risken med detta menar Biesta är att skolan i alltför hög grad inriktas mot ett mekaniskt reproducerande av kunskap snarare än att bidra till att utveckla samhället.

Lärare har ju trots allt inte som mål att deras elever ska förbli beroende av deras insatser utan siktar alltid på att de ska bli oberoende och emanciperade, även – eller kanske vi ska säga: i synnerhet – när utbildningen, åtminstone i sin avsikt, verkar vara helt fokuserad på kvalificering. (Biesta, 2011, s. 132)

Biesta (2011) menar vidare att det finns en tät koppling mellan utbildning och frihet och att utbildningens mål är att bidra till utvecklandet av fritt tänkande, autonoma individer. Detta är också en förutsättning för dessa individers möjligheter till delaktighet i samhället efter avslutad skolgång.

4.4 Sociala, politiska och epistemologiska dimensioner av delaktighet

Delaktighet förstås i denna studie som både social och politisk (Thomas, 2007), där den sociala dimensionen definieras som deltagande i en social gemenskap, men också som deltagande i aktiviteter. Social delaktighet handlar inte bara om att vara en del i en social gemenskap, utan att vara en självklar del av denna, där du accepteras och respekteras som du är. Det är en gemenskap där du räknas med och som du ser dig själv som en del av. Den politiska

delaktigheten kan förklaras som deltagande i och inflytande över beslutsfattande. Deltagandet ska vara aktivt i betydelsen att individen är direkt involverad i den sociala eller politiska kontexten. Enligt Thomas är det då nödvändigt att barnen har anledning att tro att deras medverkan kommer att ha betydelse och att den kan göra skillnad. Politisk delaktighet i skolan innebär bland annat att som elev ges möjlighet att utöva inflytande över det som sker i undervisningen, till exempel genom att kunna välja hur uppgifter ska lösas eller att få uttrycka sin åsikt om olika frågor som rör undervisningen. I politisk delaktighet ingår också möjligheten att få utvärdera undervisningens innehåll och upplägg.

Delaktighet ses som en förutsättning både för social rättvisa och också för möjligheterna till att kunna delta aktivt i samhället samt att i detta kunna göra sin röst hörd (Young, 2000). Utifrån Youngs terminologi kan dessa båda aspekter rymmas inom begreppen självutveckling (self-development) och självbestämmande (self-determination) där självutveckling förklaras som möjligheten att lära, utveckla och använda sina förmågor samt att kommunicera sina erfarenheter och känslor för någon som lyssnar. Självbestämmande beskrivs som motsatsen till dominans, där individen ges möjligheter att utöva inflytande över det den ska göra och också över villkoren för detta. Det innebär inte att individen alltid ska få sin vilja igenom, utan att den ska ges möjlighet att delta i och formulera de kollektiva villkoren för att undvika (t.ex. institutionell) dominans (Young, 2000). Makt och dominans, menar Young, är inte något man har eller inte har, utan något som existerar i handling. Alltså att makt skapas och omskapas och därför kräver ett aktivt deltagande av dem som berörs för att inte missbrukas.

Då studiens kontext är skola och utbildning utvecklades ytterligare en dimension av delaktighet med relevans för studien, vilken här benämns som den epistemologiska dimensionen. Epistemologisk delaktighet svarar i denna studie an till elevers lust att lära, samt till deras nyfikenhet och förundran i relation till utbildningen. Inspiration till begreppet har hämtats från Freire (2000) och hans begrepp *epistemologisk nyfikenhet*. Freire (2000) beskriver denna nyfikenhet som en nyfikenhet som, till skillnad från den medfödda nyfikenhet vi alla föds med, är något som utvecklas genom bildning och utbildning. Den gör att individens nyfikenhet får en riktning och som gör att nya frågor måste ställas utifrån de vidgade kunskaps horisonter som visar sig allteftersom individen utvecklar nya kunskaper. Epistemologisk delaktighet fångar därför in aspekter av delaktighet som är specifika för skolan och som handlar om rätten och möjligheten till delaktighet i utbildningen, genom att undervisningen och dess kunskapsinnehåll görs meningsfull och lustfylld, så att den väcker och bibehåller elevernas lust att lära och stimulerar till utforskande tankar och samtal. Dimensionen innefattar också de delar som handlar om att utbildningens innehåll ska tillgängliggöras för alla elever, oavsett deras förutsättningar. Lärande sker, med Biestas (2013) ord, alltid i relation till ett innehåll och därför är undervisningens kunskapsinnehåll av central betydelse. Genom att

undervisningen ger utrymme för samtal, frågor, diskussion och reflektion blir konstruktion av ny kunskap möjlig för eleven och för epistemologisk delaktighet att skapas, där eleven tänker nya tankar ensam och tillsammans med andra. När detta sker tillsammans med andra kan gemenskap uppstå där ny kunskap blir tillgänglig just genom att elevers olika förståelser möts i samtal i deliberativ anda (Young, 2000). Detta kallas i studien för en kunskapande gemenskap, med inspiration hämtad från von Ahlefeldt Nisser (2011).

Thomas (2007) och Youngs (2000) teoretiska perspektiv på delaktighet har inte utformats med fokus på skolan som kontext och dess specifika förutsättningar. Deras perspektiv har dock bedömts som relevanta och bidrar till att definiera de sociala och politiska dimensioner på delaktighet som används i studien. Tillsammans med mitt bidrag, det analytiska begreppet epistemologisk delaktighet, skapas en möjlighet att studera delaktighet i skolan på ett sätt som visar delaktighetsbegreppets bredd och djup. Biesta (2006, 2010, 2013) skriver inte uttryckligen om delaktighet, men hans beskrivningar av utbildningens syften, eller funktioner, – kvalificering, socialisation och subjektivering – ges också betydelse i studien som analytiska redskap för att synliggöra möjligheter och utmaningar vid arbete med arbetssättet kooperativt lärande, sett utifrån de olika delaktighetsdimensionerna.

5 Metod

Då elevers skildringar av delaktighet är fokus för denna studie framstod valet av metod för insamling av det empiriska materialet som något som krävde särskilt beaktande. Hur kan man då studera elevers delaktighet? von Wright (2009) skriver att det görs bäst genom att låta eleverna själva berätta om detta, men att det då är viktigt att vara medveten om att relationen mellan elever och lärare, likväl som mellan elever och forskare, är asymmetrisk.

Elevernas delaktighet och inflytande kan de själva bäst berätta om, men hur? Jag är tveksam till tanken att skolans målinriktade och instrumentella bedömnings-
språk är relevant för att fånga elevers erfarenheter. Åtminstone inte innan de lärt sig att inordna sina erfarenheter och beskrivningarna i detta språk – och är det ens önskvärt? (von Wright, 2009, s. 69)

Som forskare strävade jag efter att skapa en intervjusituation som utgick från eleverna och som gjorde dem delaktiga i processen, trots den asymmetri som finns i relationen mellan vuxen (forskare) och barn (elev).

I nedanstående avsnitt beskrivs dels hur insamlingen av det empiriska materialet har gått till, dels ges en beskrivning av den metodologiska designen i stort. I studien, som har en kvalitativ ansats, utgörs det empiriska materialet av intervjuer med 30 elever på mellanstadiet. Intervjuerna föregicks av observationer för att skapa goda förutsättningar för de efterföljande intervjuerna och de aktiviteter som eleverna genomförde under observationerna fotograferades för att utgöra samtalsunderlag vid intervjuerna. I denna text beskrivs den metodologiska designen av studien. Även etiska aspekter och studiens tillförlitlighet behandlas.

5.1 Urval

Då syftet med studien var att, utifrån ett elevperspektiv, identifiera och problematisera delaktighet vid arbetssättet kooperativt lärande, utgick urvalet från att hitta skolor som sade sig arbeta på detta sätt. I mitt arbete som speciallärare kom jag i kontakt med lärare på olika skolor som arbetade med kooperativt lärande och som sade sig vara intresserade av att delta i en forskningsstudie. Jag har inte arbetat med någon av de aktuella lärarna eller på någon av de två skolorna tidigare, utan kontakten uppstod genom ett utbildningsprojekt

där lärare från olika skolor deltog. Efter detta blev jag kontaktad av lärare från olika skolor som uttryckte intresse av att delta i studien. Det kan alltså sägas vara ett bekvämlighetsurval i denna studie (Bryman, 2018). Jag började med att mejla rektorerna på dessa skolor som uppgav att de arbetade med kooperativt lärande. Två skolor anmälde intresse och rektorerna slussade mig vidare till lärare som sagt sig vara intresserade av att delta i studien. Dessa lärare arbetade på mellanstadiet, vilket var en uttrycklig önskan från mitt håll, då detta är en åldersgrupp som inte är särskilt väl representerad i forskning överlag (Anderberg et al., 2010; Egelström, 2019). Informationsbrev och samtyckesblanketter skickades ut till rektorerna på de båda skolorna (se Bilaga 2 och 3). Därefter skickades informationsbrev och samtycke ut till lärarna på de båda skolorna (se Bilaga 4 och 5).

Lärarna på skolorna diskuterade i sina arbetslag vilka klasser som de ansåg lämpliga för forskningsstudien och presenterade sedan detta för mig. Jag hade således inte insyn i på vilka grunder som valet av lärare och klasser gjordes i detta steg. Samtidigt så var det viktigt att lärarna själva utifrån sin erfarenhet och arbetssituation gavs inflytande. Detta kan ses som en av studiens svagheter, då ett mer riktat val av informanter, eller ett slumpvis urval hade kunnat ge andra resultat. Informationsbrev och samtyckesblanketter till vårdnadshavarna (se Bilaga 6 och 7) skickades därefter ut till skolorna och lärarna på respektive skola hjälpte mig att distribuera blanketterna till vårdnadshavarna, samt att samla in underskrivna blanketter på skolan. Arbetslagens diskussioner om lämpliga klasser för studien resulterade i att två lärare på skola ett, som jag hädanefter kallar Ekebyskolan, öppnade sina klassrum för mig för att genomföra observationer av undervisningen som där bedrevs i åldersblandade klasser i årskurs 4, 5 och 6. De två lärarna hade båda arbetat länge på skolan och fungerade som ämneslärare med undervisning i matematik respektive svenska och engelska. På skola två, som i texten omnämns som Sjöskolan, valde lärarna ut årskurs 6 som en lämplig årskurs för min studie och då lärarna arbetade gemensamt med alla elever i åk 4, 5 och 6 innebar det att det där var fem lärare som deltog i studien. Samtliga lärare i arbetslaget gav dock skriftligt samtycke till att observationer genomfördes i deras klassrum, även om sedan alla inte var närvarande vid observationerna. De lärare som deltog i studien undervisade under observationerna inte i något specifikt ämne då det var ämnesövergripande tema-arbete där eleverna arbetade med ett på förhand konstruerat arbetsmaterial. I vanliga fall, när skolan inte har temaarbete, ansvarade dessa lärare för undervisning i svenska, engelska, musik, SO och idrott. 30 elever och deras vårdnadshavare från de klasser som lärarna valt ut samtyckte till att delta i studien och samtliga dessa elever erbjöds möjlighet att medverka, vilket de också sedan gjorde. Två elever valde att inte delta i studien, trots att deras vårdnadshavare lämnat samtycke, tre vårdnadshavare samtyckte endast till observation och ytterligare tre elever och deras vårdnadshavare valde gemensamt att inte delta.

5.1.1 Presentation av skolorna

Ekebyskolan är en kommunal f-6 skola som ligger på landsbygden. Skolan, som har ungefär 70 elever, arbetar, enligt deltagande lärare, sedan något år med kooperativt lärande som ett skolgemensamt arbetssätt. Eleverna från Ekebyskolan har i studien getts fingerade namn som börjar på bokstaven E.

Sjöskolan är en friskola med cirka 230 elever som ligger i stadsmiljö. Skolan är en f-9 skola som, enligt lärare på skolan, arbetar med kooperativt lärande under den del av läsåret då skolan arbetar tematiskt. Eleverna från Sjöskolan har getts fingerade namn som börjar på bokstaven S.

5.2 Empiriskt material

I studien, som har en kvalitativ ansats, har observationer och intervjuer använts för att skapa det empiriska materialet. Materialet utgörs främst av intervjuer med eleverna där fotografier från observationerna användes som underlag. Observationerna av undervisningen utgör således inte studiens primära material och har inte heller analyserats. Observationerna syftade till att få ett underlag för intervjuerna då *stimulated-recall dialogues (SRD)* (Morgan, 2007; Rowe, 2009; Silfver et al., 2013; Theobald, 2008) var den metod som användes vid intervjuerna. *SRD* är en metod för att samtala kring ett utvalt tema där någon form av material från tidigare observationer fungerar som utgångspunkt för samtalet och också som ett stöd för minnet. I detta fall utgjordes materialet av foton från de observerade aktiviteterna, men det är också vanligt förekommande att videomaterial används. Metoden kallas då *video stimulated-recall dialogues (VSRD)*. Då syftet med denna studie var att identifiera och problematisera delaktighet utifrån elevernas utsagor om undervisning med arbetssättet kooperativt lärande och inte att exempelvis studera deras samspel eller interaktion, bedömde jag att foton var tillräckliga för att fånga de aktiviteter som genomfördes. Med hjälp av fotomaterialet gavs eleverna en större möjlighet att minnas och att berätta om sina tankar samt upplevelser i den aktuella situationen, än om det hade varit en intervju utan fotomaterial, vilket stöds av tidigare forskning (se bland annat Niemi et al., 2015). Då fördelarna med att använda foton, utifrån min bedömning, övervägde gentemot andra insamlingsmetoder valde jag att använda detta istället för det mer vanligt förekommande videomaterialet, för denna studie. Detta val grundar sig i både en etisk dimension om att inte samla in videomaterial med individer som inte är nödvändig utifrån studiens syfte, och också ett antagande om att videospelning förmodligen hade påverkat eleverna mer än vad min närvaro som observatör gjorde. Varken observationerna eller fotografierna användes som

empiriskt material vid analyserna, utan tjänade endast som underlag för intervjuerna¹¹.

5.2.1 Observationer, fotografier och intervjuer

Observationerna som genomfördes var öppna och till viss del deltagande, såsom de beskrivs av Lalander (2011). Utifrån den erfarenhet jag själv har av undervisning och av att befinna mig i klassrum, bedömde jag det som svårt att vara icke-deltagande, eftersom elever vanligtvis är både nyfikna och kontakt-sökande. Att vara deltagande observatör kan också underlätta vid elevintervjuerna, då eleverna redan fått en relation till mig under observationerna. Observationerna genomfördes genom att jag som forskare följde elevernas arbete när de arbetade med kooperativa strukturer. Elevernas arbete dokumenterades med hjälp av en kamera, men inga elever fotograferades, utan endast det material de arbetade med. Kameran dokumenterade med andra ord inte alla detaljer, men då fotografierna skulle användas som underlag för intervjuerna fängade de tillräckligt för att utgöra det stöd för minnet som är avsikten vid intervjuer enligt metoden *SRD* (Morgan, 2007; Theobald, 2008). Observationerna kompletterades med fältanteckningar som stöd för mitt minne. Efter observationerna sorterades fotomaterialet utifrån olika uppgiftstyper samt ämnen och sådant som inte föll inom ramen för forskningsintresset sållades bort. Här kontrollerades också fotomaterialet särskilt med syfte att säkerställa att inga känsliga personuppgifter dokumenterats om deltagarna. Materialet rubriksattes sedan utifrån de olika moment som ingått vid lektionstillfället. Detta gjordes för att på ett enklare sätt kunna navigera i materialet och som ett sätt att sortera bildmaterialet inför intervjuerna.

Efter observationsperioden genomfördes intervjuer enskilt med eleverna. En fördel med denna samtalsform var att fotografierna hjälpte eleverna att minnas hur de tänkte och kände i den aktuella situationen. Fotografierna hjälpte till att konkretisera de olika aktiviteterna under lektionerna, vilket kan minska risken för att elevernas utsagor påverkas av vad de tror att den vuxne vill höra (Morgan, 2007). En annan fördel med att ha enskilda intervjuer var att de gav intervjudeltagaren möjlighet att prata till punkt, utan att bli avbruten av andra, samt att varje individ fick eget utrymme tillsammans med forskaren. Som forskare gav det också en större möjlighet att vara lyhörd för individens tankar och känslor samt att fånga upp saker i intervjun och ställa fördjupande frågor. Detta, att med hjälp av fotografier konkretisera de aktiviteter som intervjuerna utgår från, kan ses som särskilt viktigt vid intervjuer med barn, då risken annars kan vara att jag som forskare leder samtalen i för hög utsträckning och att barnen försöker svara det de tror att jag som vuxen vill höra, vilket är en risk med barnintervjuer enligt Kvale och Brinkmann (2014).

¹¹ För mer information om omfattningen av det empiriska materialet, se Tabell 1.

Vid intervjutillfällena tittade eleverna och jag gemensamt igenom fotomaterialet och samtalade om grupparbetet utifrån dessa. Fotona kompletterades med en enkel intervjuguide (se Bilaga 8) för att säkerställa att inte någon aspekt missades. Intervjuerna, eller dialogerna som det mer kom att handla om, ljudinspelades och detta material transkriberades för att utgöra underlag för den kommande analysen. Allt empiriskt material har hanterats i enlighet med Högskolan Dalarnas riktlinjer avseende dataskydd och GDPR, samt lagrats på lösenordskyddade enheter och förvarats i enlighet med Högskolan Dalarnas riktlinjer för lagring och förvaring av datamaterial¹².

5.2.2 Genomförande

Insamlingen av det empiriska materialet föregicks på båda skolorna av tre besök på skolan, med syfte att lära känna elever och lärare så att de skulle känna sig bekväma med mig när observationerna startade. Under besöken var jag med under skoldagens alla delar, inklusive lunchen och hann då lära mig de flesta elevernas namn. Jag hann också prata med lärarna både på ett informellt sätt och mer formellt kring den förestående materialinsamlingen. Under dessa besök samlade jag också information om elevernas schema, lokaler och rutiner för att kunna planera observationerna. Jag samlade också in samtyckesblanketterna från vårdnadshavare (se Bilaga 7) för att veta vilka av dessa som hade samtyckt till att deras barn deltog.

Tillsammans med lärarna på Ekebyskolan planerades observationstillfällena in, så att det skulle passa eleverna och deras planering, samt att de lektioner jag observerade skulle innehålla arbetsmoment där eleverna, enligt lärarna på skolan, arbetade med kooperativa strukturer. Intervjutillfällen och lokaler för dessa planerades också in tillsammans med skolans lärare under dessa besöksdagar. När det sedan visade sig att fler intervjutillfällen behövdes så föreslog lärarna nya datum och ordnade så att det fanns en lokal för intervjuerna.

På Sjöskolan styrdes planeringen av observationerna av de fyra dagar då eleverna skulle arbeta med grupparbete inom terminens temaarbete. Detta grupparbete var upplagt så att det, enligt lärarna på skolan, byggde på kooperativa strukturer. Det blev då viktigare för mig att ta reda på så mycket som möjligt om planeringen av dessa dagar, för att få ut så mycket som möjligt av observationerna. Schema, gruppindelningar samt de olika uppgifter som eleverna skulle genomföra samlades därför in av mig under mina första tre dagar på skolan. Möjliga schemapositioner för intervjuerna, samt lokal för dessa hjälpte lärarna mig att ordna. Lärare och elever på båda skolorna tog emot mig med stor entusiasm och nyfikenhet och de kändes avslappnade med min närvaro.

¹²Då GDPR infördes i Sverige i maj 2018 har rutinerna kring detta förtydligats och uppdaterats under arbetet med uppsatsen.

5.2.2.1 Observationer

Observationerna på Ekebyskolan genomfördes under fyra dagar och sammanlagt 7 lektioner om cirka 70 minuter vardera, fördelat på svenska, engelska och matematik i åk 4 och åk 5–6 (åldersblandad grupp). Eleverna indelades av läraren i olika grupper om 2–4 elever beroende på ämne och uppgift och min plan att följa en grupp under en hel lektion var omöjlig att hålla fast vid, eftersom gruppkonstellationerna ändrades flera gånger under varje lektion. Under dessa lektioner observerade jag därför samtliga elevgrupper, där eleverna och deras vårdnadshavare gett sitt samtycke till deltagande, och rörde mig runt i klassrummet för att hinna uppfatta så mycket som möjligt av det som skedde i dessa grupper. Jag fotograferade också elevernas arbetsmaterial att ha som underlag för intervjuerna. Jag bad eleverna kontinuerligt om samtycke till att jag observerade och fotograferade, vilket samtliga gav mig. Jag uppfattade att de tyckte att det var roligt och spännande att jag var där.

Observationerna på Sjöskolan genomfördes under fyra dagar och sammanlagt fyra lektioner. Lektionerna var 120 minuter långa vilket resulterade i en total observationstid på 480 minuter. De gruppuppgifter som eleverna skulle genomföra innehöll några olika moment där den första delen bestod i att läsa en faktatext och svara på några frågor kopplade till denna. Svaren skulle sedan redovisas till en lärare och efter detta skulle en praktisk redovisningsuppgift planeras och genomföras av elevgruppen. De olika redovisningsuppgifterna var kopplade till lektionens faktainnehåll och innebar att eleverna skulle göra ett bildspel en dag, en löpsedel en annan, ytterligare en dag skulle de planera och träna in ett drama med ett TV-inslag och den sista uppgiften handlade om att skriva en sång kopplat till ämnet.

Lektionerna på Sjöskolan avslutades med att elevgrupperna redovisade för resten av klassen samt med att eleverna fick ge varandra feedback på denna. För att hinna observera så mycket som möjligt av elevernas arbete och att kunna ta del av samtliga uppgifter valde jag att följa alla grupper där eleverna och vårdnadshavarna gett sitt samtycke, vid varje observationstillfälle. Fältanteckningar fördes kontinuerligt och samtliga moment för alla grupper fotograferades.

5.2.2.2 Fotografier

De olika arbetsuppgifterna som eleverna arbetade med på Ekebyskolan fotograferades, vilket genererade ett fotomaterial på totalt 48 bilder. Jag fotograferade både uppgifter där eleverna arbetade i grupp och sådana där de arbetade enskilt. Fotomaterialet sorterades sedan utifrån ämne och årskurs och numrerades sedan. Varje fotografi fick också en beskrivande titel (exempel: nr 44, eng, åk 4, tävling om djur). Fotografierna skrevs ut i A4-format och lades i plastfickor som märktes med nummer, ämne och titel. Fem av bilderna per årskurs valdes ut för att ingå i den gradering som jag planerat in att göra under

intervjuerna. Dessa foton valdes ut så att de representerade olika ämnen och olika typer av uppgifter.

På Sjöskolan fotograferades alla de olika moment som varje grupp arbetade med. Det innebar att varje grupp hade foton från fyra olika uppgifter innehållande tre-fyra olika delar. De roller (se 3.2.2) som eleverna tilldelades fotograferades också, liksom mer generella instruktioner som gällde temaarbetet som helhet. Sammanlagt omfattade fotomaterialet på Sjöskolan 25 fotografier.

5.2.2.3 Intervjuer

Samtliga intervjuer på Ekebyskolan genomfördes i ett och samma rum, vilket var ett lekrum avsett för förskoleklassen där bord och stolar fanns i ena delen av rummet. Rummet låg granne med matsalen, vilket gjorde att en del störande ljud därifrån förekom vid de intervjuer som genomfördes i samband med lunchtid för skolans elever. Eleverna verkade inte störas av detta, men jag upplevde det som störande.

De första två dagarna med intervjuer på Sjöskolan genomfördes i ett klassrum som låg i högstadietdelen av skolan. Rummet låg bredvid högstadieelevernas uppehållsrum och det var ganska lyhört, vilket gjorde att jag vid några tillfällen blev tvungen att avbryta intervjun och be dessa elever att dämpa sig, eller flytta på sig. De avslutande intervjuerna kunde genomföras i kurators samtalsrum, där det var tyst och lugnt, vilket fungerade mycket bra.

Intervjuerna inleddes med information från mig om studien och om vad elevernas medverkan i denna skulle innebära. Detta var en repetition av den information som eleverna redan fått vid tidigare tillfälle. Eleverna fick sedan själva ta ställning till om de ville delta genom att skriva under en blankett (se Bilaga 9). Vårdnadshavare hade redan informerats vid ett tidigare skede och hade vid tiden för intervjuerna redan lämnat skriftligt samtycke till att deras barn fick medverka i studien. Det var dock viktigt för mig att eleverna vid intervjun återigen fick information och själva kunde ta ställning till sitt deltagande. På Ekebyskolan valde jag ut fem foton för intervjuerna från de lektioner jag observerat, det vill säga fem foton från vardera svenska, engelska och matematik. På Sjöskolan valdes foton ut så att samtliga gruppuppgifter fanns representerade, samt foton från de olika roller som eleverna tilldelats under arbetet. Några foton som representerade temat som helhet fanns också med i detta. Fotona som användes till intervjuerna var i samtliga fall hämtade från elevens årskurs/grupp och aktivitet, vilket gjorde att olika foton användes för de olika intervjuerna.

De foton som jag valt ut till intervjun lades fram på bordet och eleven ombads välja något foto att börja prata om. Några elever behövde hjälp att välja första fotot och då valde jag ett foto och ställde någon fråga till den. Frågorna var av öppen karaktär och kunde lyda: ”Berätta vad du gjorde här.” ”Hur gick den här uppgiften till?”. Denna inledning gjorde att samtalet kom igång och att eleverna började berätta om sina upplevelser och erfarenheter. Intervjuns innehåll styrdes i stort av vad eleverna valde att berätta om, men jag ställde

många följdfrågor och använde intervjuguiden (se Bilaga 8) aktivt för att försöka få med så mycket som möjligt från denna. Eftersom eleverna i stort styrde över innehållet i intervjuerna, utifrån de foton som de valde, berättade de dels om de aktiviteter som fotografierna föreställde, dels om andra lektionstillfällena och uppgifter än de jag hade dokumenterat, som relaterade till detta eller som en jämförelse till dem. Eleverna hade inte själva någon uppfattning om när de jobbade enligt kooperativt lärande eller inte utan de berättade om sin undervisning. Det går således inte att utifrån intervjuerna urskilja om den undervisning eleverna talar om är just den undervisning som lärarna uppgett är då de arbetar utifrån kooperativt lärande. Här har dock fotona varit viktiga, eftersom dessa till övervägande del visat moment från den observerade undervisningen föreställande aktiviteter från arbete med kooperativa strukturer. Fotona har således bidragit till att aktualisera för eleverna vilken undervisning som är i fokus för intervjun. Frågan om fördelar och nackdelar med arbete enskilt respektive i grupp ställdes under samtliga intervjuer. Intervjuerna avslutades med en gradering där eleverna fick sortera fem foton utifrån följande kategorier:

1. Roligast – Tråkigast
2. Lättast – Svårast
3. Lärde mig mest – Lärde mig minst
4. Vill göra igen – Vill inte göra igen

Eleverna berättade sedan om hur de hade tänkt när de sorterade och varför de sorterat som de gjort. Denna del av intervjun uppfattades som rolig för eleverna och även de elever som varit tystlåtna under tidigare delen av intervjun tände då upp och berättade med entusiasm om sina tankar kring de olika aktiviteterna. Den här delen av intervjun var tänkt som en liten avslutande del, men visade sig ta längre tid än väntat, då flera elever ville berätta mycket (se omfattningen i tid för intervjuerna i Tabell 1).

I tabellen nedan sammanfattas den totala empirins omfattning uppdelat på de två skolorna.

Tabell 1.
Översikt av material.

	Ekebyskolan	Sjöskolan
Antal observations- tillfällen	7 st.	4 st.
Antal min./observat- ionstillfälle	60–110 min.	120 min.
Total observationstid	590 min.	480 min.
Antal intervjuer	17 st.	13 st.
Antal min./intervju	22–35 min.	26–54 min.
Total intervjutid	475 min.	522 min.

5.3 Dokumentation och bearbetning

Observationerna planerades att genomföras vid minst fem tillfällen per skola och under minst två timmar per tillfälle. Det innebar en observationstid som totalt omfattade minst 20 timmar (se Tabell 1). Vid genomförandet blev observationstiden dock längre på Ekebyskolan, då de arbetade med kooperativa strukturer under flertalet lektioner. På Sjöskolan blev observationstiden i stället kortare, då det temaarbete när de arbetade med kooperativa strukturer endast varade i fyra dagar. Samtliga elever som hade gett sitt samtycke till att delta och där vårdnadshavare också samtyckt gavs möjlighet till att delta i intervjuer tillsammans med mig som forskare. Intervjuerna varade mellan 22–54 minuter och det inspelade intervjumaterialet transkriberades sedan i sin helhet. Fokus för den efterföljande analysen var att identifiera delaktighetsaspekter i elevernas tal om den aktuella undervisningssituationen.

Intervjuerna med eleverna dokumenterades med en liten bärbar diktafon som placerades på bordet framför informanterna och mig. Eleverna visade visst intresse för denna under inledningen av intervjuerna, men då fokus vid starten av intervjuerna riktades mot de foton som fanns på bordet uppfattade jag att de snart tappade intresset för ljudinspelaren och inte stördes av den. De inspelade intervjuerna transkriberades sedan i sin helhet.

Utgångspunkten för transkriptionerna var att göra det till en läsbar text där intervjupersonens identitet vad gäller ursprung och liknande inte skulle kunna avslöjas. Därför ligger transkriptionerna närmare skriftspråket än talspråket, med vissa undantag såsom ord som ”nån”. Andra ord som är typiska för talspråket har behållits för att de bedömts tillföra texten något, exempelvis i form

av att visa tvekan eller liknande hos intervjupersonen. Exempel på detta kan vara om intervjupersonen använde ord som typ, liksom, alltså. Syftet med detta var att citaten skulle göra elevernas utsagor rättvisa, samtidigt som ambitionen att låta läsaren komma nära eleverna gjorde att en del talspråkligheter, som kan sägas vara typiska för barns språk, har lämnats oförändrade i texten. Läten i form av hostningar eller harklingar har inte tagits med alls och antalet ”mm-anden” som var många, har reducerats för att öka textens läsbarhet. Långa pauser som överstiger 5 sekunder har markerats i texten och tvekanden anges ej mer än som ”eh” eller ”ehm”.

5.4 Analysprocess

Analysen har varit en lång process, där många möjliga vägar prövats och omprövats innan den fann sin slutgiltiga form. I sökandet efter ett sätt att analysera materialet genomfördes några olika försök, med mer eller mindre lyckat resultat. Ett första försök med en språklig analys visade sig inte leda framåt, varför ett andra försök utifrån grundprinciperna för arbetssättet kooperativt lärande prövades. Inte heller detta gav svar på syfte och frågeställningar och därför prövade jag att sortera materialet utifrån de funktioner för utbildning som Biesta (2011) formulerat. Inte heller detta ledde framåt i processen, men dessa olika analysförsök har på olika sätt bidragit till en djupare förståelse för studiens empiriska material, även om de inte i sig bidragit till att svara på syfte och frågeställningar. Först när materialet sorterades med syfte att identifiera alla uttalanden som på något sätt kunde kopplas till delaktighet, ledde den till ett resultat som kunde börja kopplas till studiens frågeställningar. Den process som sedan följde beskrivs här nedan.

Steg 1 i analysen bestod av en induktiv innehållsanalys där de transkriberade elevintervjuerna analyserades genom att identifiera alla utsagor som på något sätt kunde sägas handla om delaktighet.

I steg 2 sorterades därefter dessa utsagor utifrån de gemensamma teman de behandlade och sedan deduktivt utifrån vilken dimension av delaktighet de kunde härledas till. I ett första skede av denna analys utgick sorterandet i dimensioner från social och politisk delaktighet, men det blev snart tydligt att ytterligare en dimension var nödvändig, eftersom flera utsagor om undervisningen inte kunde förstås som vare sig social eller politisk delaktighet.

Dessa utsagor kopplades till den specifika kontext som skola utgör, där lärande, utforskande och kunskapande, för att nämna några, har en viktig roll. Därav utvecklades det analytiska begreppet epistemologisk delaktighet i steg 3.

Därefter, i steg 4, analyserades dessa uttalanden induktivt, dimension för dimension där analysen inriktades mot att söka efter gemensamma teman i dem. Dessa teman benämndes aspekter av delaktighet och namngavs utifrån det som kännetecknade varje aspekt. Detta sätt att analysera empiriskt material

kan sägas vara en form av tematisk innehållsanalys, med avseende på delaktighet, och där gemensamma teman i de olika intervjuerna identifierades (Jepson Wigg, 2019). Dessa fyra steg i analysen ligger till grund för resultatkapitel 6 i uppsatsen.

I steg 5 analyserades möjligheter och utmaningar utifrån de aspekter av delaktighet som synliggjorts inom de tre dimensionerna. De olika dimensionerna av delaktighet utgjorde basen och analysen gick ut på att söka efter möjligheter och utmaningar i relation till de delaktighetsaspekter som framkom i analyssteg 4. Dessa tematiserades utifrån de gemensamma drag som framträdde vid analysen och sattes i relation till frågan om vad som är utbildningens syfte. Under detta arbete framkom också några dilemman som på olika sätt framstod som viktiga utifrån studiens syfte och dessa lyftes därför fram i resultatet. Utbildningens syften, eller snarare Biestas fråga (Biesta, 2011) om vilket syfte utbildningen har, gav en riktning för sökandet av möjligheter och utmaningar. Materialet är analyserat utifrån denna fråga och genom denna fråga har möjligheter och utmaningar kunnat synliggöras. Dessa finns beskrivna i kapitel 7. Biestas funktioner, eller syften med utbildningen används sedan i kapitel 8 för att diskutera resultatet från kapitel 6 och 7.

Elevperspektivet har under hela analysprocessen bildat utgångspunkt, vilket inneburit att jag i samband med analysens olika led återvänt till det transkriberade materialet.

5.5 Etiska överväganden

Forskarens etik, eller forskningsetik, bör genomsyras av ansvarstagande för det som blivit beforskat¹³. Det innebär bland annat att säkerställa att personer som ingår i forskningen fått tillräcklig och sanningsenlig information om den aktuella studien, att de getts möjlighet till ett informerat samtycke, att uppgifter om de som ingår i studien ges total konfidentialitet samt att studiens material inte nyttjas till annat än det som avsetts (Vetenskapsrådet, 2017)¹⁴. I min studie har jag strävat efter att ge deltagarna största möjliga konfidentialitet genom att skydda deras personuppgifter samt att aidentifiera och koda alla uppgifter som kan kopplas till personerna i studien eller de skolor de kommer från. Ett sätt att försvåra identifikation kan vara att exempelvis undvika direktcitrat som kan avslöja en persons identitet eller att byta kön på deltagarna vid redovisning av materialet. Då direktcitrat ger studien dess empiriska tyngd och bidrar till täta beskrivningar har jag valt att ha sådana med i texten, men alla namn är fingerade, även på personer som eleverna nämner i intervjuerna.

¹³ CODEX regler och riktlinjer för forskning (2023-07-14). *Forskarens etik*. Uppsala universitet. <https://www.codex.uu.se/forskarens-etik/>

¹⁴ Vetenskapsrådet utarbetar nu en ny version av denna text, men den har i december 2023 ännu inte publicerats. Vid studiens början var dock publikationen från 2017 fortfarande aktuell.

Allt i intervjuerna som på något sätt kan göra att elever eller skolan kan identifieras har tagits bort eller kodats om så att det inte längre går att koppla till en specifik person eller plats. Utifrån studiens syfte och forskningsfrågor fanns ingen avsikt att samla in några känsliga personuppgifter om deltagarna i studien och här bidrog intervjuernas struktur och de fotografier som användes till att minska risken för detta. Inga känsliga personuppgifter har således behandlats i studien.

I studien utgör transkriberade intervjuer underlag för analysen, men då observationer var nödvändiga för att förbereda inför intervjuerna har jag behövt göra etiska överväganden även kring dessa. Vid deltagande observation finns ett antal etiska dilemman att ta ställning till (Vetenskapsrådet, 2017). En viktig aspekt att ta hänsyn till är att forskaren har ett särskilt ansvar gentemot forskningspersonerna som innebär att förebygga skada och att deltagarnas identitet inte röjs. Gällande skyddande av identiteten har jag ovan diskuterat de problem detta kan innebära och tänkbara alternativ till detta. Ett sätt att förebygga skada kan vara att vara särskilt noggrann vid inhämtande av samtycke och att försäkra sig om att få till ett informerat samtycke (Resnik, 2018). I de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2017) beskrivs detta dels i informationskravet och dels i samtyckeskravet. Då deltagarna i min studie var under 15 år krävdes vårdnadshavares samtycke, men eftersom det också var av största vikt att deltagarna själva faktiskt ville delta ansåg jag det nödvändigt att få även deras samtycke, vilket skedde vid intervjutillfället. Två elever, vars vårdnadshavare hade samtyckt till att deras barn deltog i studien valde sedan att inte delta när det blev dags för intervjuerna. Båda eleverna uttryckte sig på liknande sätt och ville hellre fortsätta sitt arbete i klassrummet istället för att delta i intervjun. Jag valde då att inte intervjua dem. Sett utifrån ett barndoms-sociologiskt perspektiv (Quennerstedt et al., 2014), där barnet ses som en autonom och kompetent aktör, är detta en viktig del i min studie. Samtidigt som rättighetsaspekten lyfts fram måste också hänsyn tas till skyddsaspekten. Det kan finnas en risk att jag som forskare påverkar barnen att samtycka, fast de kanske egentligen inte vill. Detta är ingen enkel fråga att förhålla sig till och samtidigt som jag som forskare värnar om att forska *med* barnen kommer forskningen att handla *om* barnen, vilket lätt kan ses som att det är forskning *på* barn. Som forskare behöver jag hitta ett sätt att förhålla mig till detta *med* så att det inte plötsligt glidit över till att bli ett *på*. Att ta med barn i en forskningsstudie kan också, tänker jag, vara att utsätta dem för saker som de inte själva kan se konsekvenserna av. Det är därför extra viktigt att informationen som går ut till deltagarna är skriven på ett sådant sätt att de ges verkliga möjligheter att förstå vad forskningen innebär.

Aspekten förtroende är av avgörande betydelse för om forskningen ska nå en god kvalitet och kunna definieras som etisk och då är deltagarnas samtycke viktigt (Resnik, 2018). Resnik menar att det kan finnas ett ömsesidigt beroende mellan forskare och deltagare och jag instämmer i detta då jag menar att min forskning inte kan genomföras utan deltagarnas medverkan. Deltagarna

är å sin sida beroende av exempelvis hur jag som forskare går till väga vid beskrivningen av de observationer jag gjort av dem. Även här är förtroendet av avgörande betydelse.

Quennerstedt et al. (2014) skiljer mellan etik som riskhantering och etik som forskningspraktik, vilket är relevant att beakta i föreliggande studie, då den i sig visar på olika ingångar i de etiska övervägandena. Väljer man att betrakta etiken som i första hand riskhantering visar det också en syn på barnet som sårbart och som något som måste skyddas. Barnet betraktas inte som en kompetent aktör utan mer som ett särskilt utsatt och känsligt forskningsobjekt. Även om jag i min forskning har behövt förhålla mig till etisk riskhantering i någon mån, har utgångspunkten varit en syn på barnet som en kompetent aktör som har särskilda kunskaper om barn, barndom och angränsande fält, just därför att det är ett barn.

5.6 Tillförlitlighet

För att säkerställa tillförlitlighet i kvalitativa studier bör den beakta de fyra kriterierna: trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och möjligheten att styrka och konfirmera. I denna studie säkras tillförlitligheten genom respondentvalidering i så hög grad som möjligt (Bryman, 2018). Detta gjordes genom att i samband med intervjuerna få elevernas bekräftelse på att jag som forskare hade uppfattat dem rätt, med hjälp av följdfrågor samt mina muntliga sammanfattningar av deras utsagor. Detta kan sägas vara en form av respondentvalidering.

Mängden data i denna studie är begränsad och informanterna kan inte sägas utgöra ett representativt urval av populationen, då urvalet inte gjorts med särskild hänsyn till detta. Studien genomfördes i två olika klasser på två olika skolor, som sinsemellan uppvisade stora skillnader, men som inte valts av den anledningen, utan för att de uppgett att de arbetar med kooperativt lärande. Det är därför inte relevant att tala i termer av generaliserbarhet eller överförbarhet för resultatet av studien. Icke desto mindre kan studien sägas vara pålitlig och komma med värdefull kunskap om hur delaktighet vid kooperativt lärande upplevs och beskrivs av elever. Genom observationerna och intervjuerna med eleverna nåddes en djup förståelse av hur de ser på delaktighet och hur det kan upplevas som elev när arbetet ska genomföras i grupper med andra elever. Genom denna studie kan tendenser bli synliga och en djupare förståelse för elevernas upplevelser av undervisningen i klassrummet bli synlig, vilket gör att den kan fungera som en startpunkt för möjliga riktningar för framtida forskare som vill studera fenomenet delaktighet (vid kooperativt lärande) i skolan. Studien kan alltså sägas bidra med det som Bryman (2018) kallar täta beskrivningar av fenomenet delaktighet utifrån ett elevperspektiv.

Då denna studies resultat bygger på de tolkningar och analyser jag genomfört av det empiriska materialet kan den inte sägas redovisa en objektiv sanning om elevers delaktighet vid kooperativt lärande. Då jag själv är lärare påverkas min förståelse av det undersökta av min förförståelse av fältet (Habermas, 1972) och jag har därför varit noggrann med att det jag uppmärksammat i materialet är det som är det väsentliga. Det har också varit viktigt att göra rimliga tolkningar av materialet utan att de färgas alltför mycket av min förförståelse. Vi kan "färgas" av vår livsvärld och våra tolkningar av vad vi ser blir då också färgade av detta. Det är med andra ord svårt att genomföra en objektiv analys/tolkning av det man observerar (Johansson, 2003). Min förförståelse av fältet och dess normer har med säkerhet påverkat vad det är jag uppfattar och vad jag valt att uppmärksamma i mitt material. Jag har därför valt att låta både elevernas uttalande likväl som mina egna frågor och kommentarer finnas med i de excerpt som studien presenterar, för att öka transparensen, men också för att ge läsaren en egen bild av intervjusituationerna. Detta är ett sätt att öka tillförlitligheten i denna studie.

6 Delaktighetsaspekter utifrån ett elevperspektiv

I detta inledande resultatkapitel besvaras studiens första forskningsfråga om hur delaktighet framträder i elevernas utsagor om undervisning vid arbetsättet kooperativt lärande. De olika aspekter av delaktighet som träder fram i materialet redovisas i tre delaktighetsdimensioner – social, politisk och epistemologisk dimension av delaktighet.

6.1 Aspekter av social delaktighet

Vid den inledande analysen av det empiriska materialet framträdde olika aspekter av social delaktighet som utifrån elevernas utsagor kan verka främjande eller hindrande för elevernas möjligheter till social delaktighet. Dessa aspekter överlappar till viss del varandra och inverkar också på varandra, men presenteras nedan var och en för sig, för att analytiskt särskilja de olika aspekter som identifierats. Avsnittet avslutas med en sammanfattning där det centrala i elevernas utsagor om vad de ser som främjande respektive hindrande för deras möjligheter till social delaktighet lyfts fram.

6.1.1 I känd gemenskap

I analysen av elevernas utsagor om kooperativt lärande framträder känd gemenskap som en betydelsefull aspekt för social delaktighet. Utmärkande drag för känd gemenskap, utifrån elevernas utsagor, är trygghet och tillhörighet. Känslan av trygghet kopplas i elevernas framställningar tydligt till hur väl eleverna känner varandra, exempelvis om de gått i samma klass länge eller har arbetet mycket ihop tidigare. Trygghet och tillhörighet har en nära koppling till varandra i elevernas utsagor på så vis att de uttrycker att när de känner sig trygga i gruppen så känner de tillhörighet med denna grupp, men också på motsatt vis att en upplevd tillhörighet i sig skapar en känsla av trygghet hos eleverna. I elevernas utsagor ger de också uttryck för en klassidentitet, vilken har betydelse för deras upplevelse av trygghet. När elever pratar om klassen som ett ”vi” är det ofta med uttryck som ”Vi är ju en rätt pratig klass” eller ”Vår klass är ju lite rörig”. Mer sällan pratar elever om klassen med mer positiva ordalag, men samtidigt uttrycker eleverna detta med ett leende och det förefaller vara så att denna klassidentitet ändå är något som de uppskattar och

som de är glada att vara en del av. Klassidentiteten kan därför sägas bidra till en upplevelse av tillhörighet hos eleverna.

Att arbeta tillsammans med personer man känner och som man litar på gör arbetet ”roligt och spännande”, som Sigrid i årskurs 6 på Sjöskolan uttrycker det. När eleverna känner sig trygga uttrycker de också att samarbetet fungerar bra, även om gruppen är ganska stor, vilket annars framstår som något som kan inverka negativt på social delaktighet. Enars uttalande nedan visar på just detta, att även en stor grupp kan kännas trygg när eleverna i gruppen känner varandra väl.

- I: Mm, ok. Det här samtalet som ni har, är ni alla tillsammans eller är man i grupper?
Enar: Eh, alla femmor tillsammans.
I: Och ni är ju tio stycken?
Enar: Ja.
I: Det är ganska många?
Enar: Nej.
I: Du tycker inte det?
Enar: Nej.
I: Törs du liksom säga vad du tänker på då, i den gruppen?
Enar: Ja.
I: Tror du att det är nån som blir tyst för att ni är alla?
Enar: Nej.
I: Nej, ni kanske känner varandra ganska väl?
Enar: Ja det gör vi. Vi har gått hela, ja från F, så vi känner varandra.
(Enar, åk 5, Ekebyskolan)

Även om det alltså kan fungera bra att samarbeta i stora grupper, framgår det av elevernas utsagor att det i en mindre grupp är lättare för alla att komma till tals och göra sin röst hörd. Då tycks det inte heller ha lika stor betydelse hur väl eleverna känner varandra sedan innan. I en större grupp, med fem eller fler elever, spelar känslan av trygghet och tillhörighet däremot en stor roll för den sociala delaktigheten hos eleverna. Betydelsen av en känd gemenskap tilltar alltså när gruppstorleken ökar, vilket leder till slutsatsen att det utifrån elevernas perspektiv är särskilt viktigt hur större grupper sätts samman, med avseende på elevers sociala delaktighet.

Analysen av elevernas utsagor visar att samarbete i grupper kan främja den sociala delaktigheten om eleverna befinner sig i en känd gemenskap, där de känner varandra och känner sig trygga med varandra. Samarbetet framstår som främjande för den sociala delaktigheten genom att bidra till en ökad gemenskap mellan eleverna. Många elever är positiva till att arbeta tillsammans med andra elever i grupper och uttrycker sig entusiastiskt kring detta med ord som att det är roligt och spännande. Svea beskriver att hon tycker att det är särskilt roligt vid arbete i grupper att eleverna får möjlighet att prata med varandra, vilket hon uppskattar.

- I: Men vad tycker du passar dig bäst, är det att jobba i grupp eller jobbar du hellre ensam eller?
- Svea: Det är kul att jobba i grupp, för då kan man ju så här, man kan mer prata med folk än om man sitter tyst och gör för sig själv, tycker jag.
- [...]
- I: Mm, berätta.
- Svea: För det är så här intressant att höra vad de andra tycker också, eftersom man är i en liten, liten grupp och sitter och pratar om ett ämne.
(Svea, åk 6, Sjöskolan)

Svea framhåller särskilt att hon tycker det är roligt att få höra vad andra tycker och tänker, men det framgår dock att trygghet, tillit och förtroende inom gruppen är viktigt för att eleverna ska uppfatta arbetet som roligt. När det finns en tillit inom gruppen så att gruppmedlemmarna upplever sig trygga i gruppen och har förtroende för varandra, upplevs arbetet som roligare än om detta saknas. Tilliten skapas, utifrån vad eleverna berättar, bland annat av att de känner varandra väl i gruppen och har kännedom om varandras styrkor och svårigheter. Trygghet och tillhörighet är två utmärkande drag för aspekten känd gemenskap, men även tillit framstår vara av betydelse. Detta innebär att eleverna uttrycker sig mer positivt om arbete i grupp när det sker inom den egna klassen eftersom tilliten då är större, medan arbete i grupper från blandade årskurser beskrivs som ”mindre roligt” och ”svårare”. Några elever resonerar kring detta och menar att efter att ha gått i samma klass i flera år har de lärt känna varandra och också lärt sig hur man kan samarbeta med varandra, vilket gör arbetet mer lustfyllt. Även de elever som vanligtvis arbetar åldersblandat uttrycker att de känner större trygghet tillsammans med elever från den egna årskursen som de gått i samma klass som under hela sin skolgång. Detta uttrycks bland annat genom att det är roligt att arbeta tillsammans och få höra vad andra tänker och tycker om olika saker. När det är roligt menar eleverna att fler blir delaktiga i arbetet, vilket gör att de får ta del av fler elevers tankar och åsikter. Detta bidrar i sin tur till att bygga en gemenskap i klassen, genom att alla lär känna varandra bättre, vilket eleverna uttrycker är en av förutsättningarna för att de ska känna sig trygga och kunna samarbeta bra tillsammans. Samarbetet som sådant kan således bidra till att en känd gemenskap utvecklas, utifrån elevernas utsagor.

Däremot kan svårigheter uppstå om elever som känner varandra väl och umgås mycket även utanför lektionstid hamnar i samma arbetsgrupp tillsammans med ytterligare någon som inte ”hör till gänget”. Detta kan göra att tilliten brister och resultera i känslor av utanförskap. I dessa fall kan aspekten känd gemenskap alltså bidra till känslor av utanförskap i stället för till känslor av trygghet, tillit och tillhörighet. Sigrid beskriver nedan hur detta kan kännas för henne.

- I: Vilket gillar du mest då? Vet du det?
- Sigrid: Av att jobba själv och i grupp?
- I: Mm.

Sigrid: Jag tycker nog grupp. Det är mest spännande, det kan hända lite vad som helst. Är man i en bra grupp med personer som man, ja, litar på och fungerar bra att jobba med, då är det ju mycket roligare att jobba i grupp. Är det däremot ett gäng som, eh, som gärna är med varandra bara de, så man kanske känner sig lite utanför. Då är det ju inte lika kul att jobba i grupp.

(Sigrid, åk 6, Sjöskolan)

Gemenskap framstår som något som byggs upp över tid, genom att elever lär känna varandra under en längre tidsperiod när de exempelvis går i samma klass och delar erfarenheter med varandra. Kontinuitet i grupperna och klasserna, i betydelsen att elevgrupperna är konstanta över tid, har alltså betydelse för elevernas möjligheter till social delaktighet.

6.1.2 I respektfull gemenskap

Analysen visar att respektfull gemenskap är en central aspekt av social delaktighet. Respektfull gemenskap framträder bland annat genom elevernas uttalanden om att det för dem är viktigt att alla i gruppen visar varandra respekt genom att delta aktivt i arbetet. Ett aktivt deltagande är ett sätt att visa respekt för varandra, menar flera elever och i intervjuerna lyfter de att respekt även kan visas genom att lyssna på varandra, turas om och uppmuntra varandra. Den respektfulla gemenskapen präglas således av elevers aktiva deltagande i arbetet, av turtagning, uppmuntran samt av att alla gruppens medlemmar ger varandra talutrymme. Överlag framgår det av elevernas utsagor att det är viktigt att alla elever är delaktiga, vilket Emma uttrycker i citatet nedan.

I: Men jag tänker, hur tycker du att det är att jobba i grupp eller att jobba i par?

Emma: Det beror på vem jag är med.

I: Ok, om du är med nån som du tycker att det går bra med?

Emma: Då är det väldigt roligt. Men om jag inte får göra nånting, eller om mina par, alltså kompisar pratar om nåt annat då är det inte kul alls.

I: Så det beror egentligen på gruppen?

Emma: Ja.

I: Och inte så mycket på uppgiften?

Emma: Nej, men bara om alla är delaktiga i arbetet så blir det bara roligare enligt mig i alla fall. Men när jag får göra det själv så är det inte roligt.

(Emma, åk 5, Ekebyskolan)

Emma, liksom flera av eleverna, använder ordet delaktighet som något positivt för arbetet i klassrummet där ordet används för att beskriva vad som är ett bra samarbete. I dessa utsagor framkommer att delaktighet definieras som ”att delta aktivt” eller att ”alla är lika aktiva och deltar”. En förutsättning för detta är, förutom respekt, att gruppens medlemmar har en liknande ambitionsnivå och att gruppen arbetar tillsammans mot ett gemensamt mål, menar eleverna.

Sigrid förklarar nedan hur hon ser på vad som kännetecknar ett gott samarbete och vad delaktighet innebär för henne.

- Sigrid: Men första dagen i alla fall så blev jag förvånad över att vi hade så bra samarbete, för jag har varit i många grupper där det inte varit bra samarbete alls där alla bara blev sura på varandra och någon gått i väg och liksom inte kommit någonstans, eh så.
- I: Så var det inte nu alltså?
- Sigrid: Nej, jag tyckte den grupp jag var med i var väldigt, vi jobbade på i bra takt, jag lärde mig massor, jag fick liksom in ny fakta i huvudet till skrivuppgiften och överlag tycker jag att vi jobbade ganska så bra som grupp.
- I: Hur är ett bra samarbete?
- Sigrid: Ehm, när man får saker gjort utan att folk flamsar runt liksom och fjantar sig, när man kan koncentrera sig på det man ska göra och göra det bra och samtidigt lyssna på vad andra säger och inte bara prata på själv eller inte säga någonting, det är liksom viktigt att alla är med och delaktiga för då blir samarbetet som bäst.
- I: Mm mm, och det hade ni då redan första dagen.
(Sigrid, åk 6, Sjöskolan)

Sigrid uttrycker ovan det som många av eleverna försöker sätta ord på, nämligen att alla gruppens medlemmar behöver vara aktiva, men att de även behöver visa varandra respekt på andra sätt för att arbetet ska bli bra.

Ytterligare en omständighet inom aspekten respektfull gemenskap som inverkar positivt på social delaktighet är den stöttning som elever kan ge varandra i arbetet när de arbetar tillsammans. Detta är den faktor med flest exempel ur elevintervjuerna och nästan alla elever nämner detta på något sätt under intervjuerna. Flertalet utsagor handlar på olika sätt om att stöttningen gynnar elevernas lärande och har i analysen kategoriserats till dimensionen epistemologisk delaktighet, men samtidigt finns bland dessa utsagor de, vilka lyfts fram här, som också rör de sociala delarna av stöttningen. Analysen av elevernas utsagor visar att acceptansen för en mångfald av tankar, som är en central del av den respektfulla gemenskapen, förstärks vid denna stöttning, eftersom de genom att tänka tillsammans får syn på nya sätt att tänka. Stöttningen uppfattas då också som något roligt, menar många elever och som främjande för den respektfulla gemenskapen. Elin beskriver detta nedan, när hon pratar om varför det är bättre att samarbeta än att arbeta ensam.

- I: Mm, och vad är det som är roligt med den?
- Elin: Ja, att vi får arbeta tillsammans och att vi inte har så mycket tid på oss, det gillar jag faktiskt.
- I: Aha, tidspress?
- Elin: Mm.
- I: Varför då?
- Elin: Jag vet faktiskt inte.
- I: Nä, och att ni jobbar tillsammans, vad är det som är bra med det för dig?

Elin: Ja att vi kommer på mycket tillsammans än vad jag skulle ha gjort själv.

(Elin, åk 4, Ekebyskolan)

Elin uttrycker här också att arbetet går bättre tillsammans än om man arbetar ensam och detta är tankar som många av eleverna ger uttryck för. I deras ut-sagor märks särskilt att elevers gemensamma samtal inte bara bidrar till att de tänker längre, utan också att eleverna tänker olika är en bidragande faktor i detta. Det bidrar till deras öppenhet för mångfald av tankar, vilket uttrycks i termer av att ”alla tänker olika” samt ”inga svar är fel, för alla tänker på sitt sätt”. Att känna sig accepterad och respekterad är väsentligt för social delaktighet och respektfull gemenskap framträder därför som en central aspekt för elevernas möjligheter till delaktighet med avseende på denna dimension. Emil förklarar att det är precis så, att alla tänker olika och att det är något positivt.

Emil: Hon (läraren, förf. anm.) brukar ju skriva upp en uppgift på tavlan och sen utifall det blir för svårt och alla bara börjar gissa så här, då säger hon att vi ska gå och hämta en whiteboard, så får alla skriva det de tror, alltså lägga upp en uppställning, köra gånger och så. Ja nånting sånt.

I: Mmm.

Emil: Och så skriver alla upp sina svar och så pratar vi om allas svar och ser vems som är rätt.

I: Mm, ok. Och vad, eh hur är den tycker du?

Emil: Ja den är kul! Ja eller den brukar vi också göra i par. Då brukar vi jobba axelkompisar. Det är ganska kul är det. Men det hjälper nog till ganska mycket också.

I: All right, men på vilket sätt hjälper den?

Emil: Jag tror det hjälper en i eh, alltså hur du löser det på, alla gör ju olika.

I: Mm?

Emil: Och så om vilken som är rättast. Ifall uppställning är det rätta eller gånger eller. Att man tänker olika, typ.

(Emil, åk 4, Ekebyskolan)

Även om många elever, inklusive Emil ovan, uttalar sig positivt om att arbeta tillsammans med andra framkommer det också att samarbete kan innebära utebliven respektfull gemenskap och då inverka hindrande för elevens möjlighet till social delaktighet, genom att leda till känslor av utanförskap för vissa elever. När elever i gruppen inte tar uppgiften på allvar och ”flamsar runt” kan effekten också bli att någon i gruppen gör det mesta arbetet ensam och när samarbetet inte fungerar bra uttrycker elever att de kan känna sig utanför. Flamsandet upplevs som roligt för de elever som gör det och kan ses som positivt för deras sociala delaktighet, eftersom det skapar en gemenskap mellan de ”flamsande”. Samtidigt påverkar det andra elevers sociala delaktighet negativt, genom att respekten uteblir när de hamnar utanför denna alternativa gemenskap. Även epistemologisk delaktighet får antas bli påverkad i en negativ riktning, på grund av att de elever som flamsar eventuellt går miste om

viktiga kunskaper samtidigt som deras kamrater tvingas genomföra även deras uppgifter.

Några elever påpekar också att alla kanske inte passar för att arbeta tillsammans med andra och exemplifierar detta med att ”vissa stör” arbetet eller betar sig illa mot sina gruppmedlemmar. Dessa elever föreslår att elever ”som är störiga” ibland skulle behöva en lärares stöd för att kunna delta på ett sätt som är socialt accepterat i elevgruppen. Att upprätthålla en respektfull gemenskap framträder för flera elever som lättare när samarbete sker i en mindre grupp, eftersom det då inte är lika många elever att förhålla sig till som när gruppen är stor. Eliza och Ellen är två av dem och citaten nedan får exemplifiera det flera elever ger uttryck för.

Eliza: Ja, vi jobbar hela bordet då.

I: Mm?

Eliza: Förut när jag satt med en annan, vid ett annat bord, då jobbade vi två, men nu jobbar vi fyra.

I: Mm, är det bättre eller sämre mot att vara två?

Eliza: Eh, jag tyckte det var bättre att vara två.

I: Mm?

Eliza: Tror jag.

I: Varför?

Eliza: För då får alla läsa lite mer, för annars. Och i min grupp så har de sagt att, eh vi turas om att läsa hela texten var.

I: Mm?

Eliza: På engelska.

(Eliza, åk 5, Ekebyskolan)

Ellen: Vi brukar typ vara tre, fyra stycken.

I: Ja?

Ellen: Eller två.

I: Just det. Blir det nån skillnad när man är så där många mot när man är färre?

Ellen: Ja det tycker jag.

I: Mm, vad är det som är annorlunda?

Ellen: Jo om man är fler då kanske det blir lite mer pratigare och lite så.

I: Mm?

Ellen: Men om man är mindre då blir det lite enklare att höra vad andra tycker och tänker lite mera. Men på en bokcirkel då blir det lite mer, ja där läser man ju upp frågorna och då hör man ändå allas.

(Ellen, åk 5, Ekebyskolan)

I en mindre grupp är det alltså, enligt Eliza, lättare att vara delaktig, men det är också lättare att höra vad andra tycker och tänker, menar några elever. Utifrån elevernas perspektiv påverkar den mindre gruppstorleken deras möjligheter till en respektfull gemenskap i en positiv riktning. Ytterligare en faktor av betydelse för social delaktighet har att göra med den yttre press som gruppen kan utsättas för, genom exempelvis kravet på att prestera ett resultat för

läraren eller om det finns en bestämd tidsram för arbetet. Detta kan skapa stress i gruppen, vilket ibland leder till konflikter som inverkar negativt på aspekten respektfull gemenskap.

6.1.3 I ansvarskrävande gemenskap

En tredje aspekt som blir synlig i analysen är att den sociala delaktigheten innefattar ett ansvarstagande både för den enskilda eleven, och för gruppen som kollektiv. Denna ansvarskrävande gemenskap behövs för att arbetet ska leda till uppställda mål för gruppens arbete och eleverna lyfter fram vikten av att ta eget ansvar för arbetet i gruppen, men också det gemensamma ansvaret som gruppmedlemmarna har i detta. När gruppmedlemmarna tar individuellt och gemensamt ansvar för arbetet uttrycker eleverna att de upplever arbetet som roligare. Kanske beror det på att arbetet tillsammans innebär att elever hjälper och stöttar varandra, vilket kan bidra till att ge eleverna en positiv känsla av att lyckas med arbetet. Många elever framhåller detta att stötta och hjälpa varandra som en av de största fördelarna med att arbeta tillsammans, förutsatt att samarbetet i gruppen fungerar bra. När Emma i årskurs 6 på Ekebyskolan får frågan om vad som kan vara bra med att arbeta i grupp nämner hon just detta att ”man får hjälp av hela gruppen”.

Emma: Eh, om jag jobbar ensam då är det inte ofta att jag får hjälp, när jag behöver hjälp så.

I: Så det är en nackdel?

Emma: Ja, men jag tycker att det blir lugnt och skönt när man inte typ har någon hängande över axeln som ska skriva av en.

I: Så det är en fördel?

Emma: Mm.

I: Och arbetet i grupp då?

Emma: Ja det är att då får man hjälp av hela gruppen och man diskuterar och lär sig mer, alltså på sätt och vis. Men det kan vara en nackdel att folk, alltså skiter i uppgiften och låter typ två andra göra uppgiften och de två andra bara pratar.

(Emma, åk 6, Ekebyskolan)

Det framkommer dock också i fortsättningen på ovanstående citat att arbete i grupp inte alltid fungerar som en hjälp för eleven och hon nämner som exempel att ”folk, alltså skiter i uppgiften”, vilket innebär att inte alla deltar i arbetet och tar ansvar för det. Att alla i gruppen tar eget ansvar både för det egna arbetet och för gruppens som helhet är en av grundprinciperna inom kooperativt lärande och i ovanstående citat kan anas att Emma inte tycker att detta fungerade i hennes grupp vid detta tillfälle.

När samarbetet av någon anledning inte fungerar bra används olika förklaringsmodeller för vems ansvar det är att få arbetet att fungera igen. I de flesta fall ser eleverna det som ett ansvar som åligger dem själva och inte läraren. Ett fungerande samarbete definieras av eleverna som när eleverna respekterar varandra, när arbetet fördelas lika över gruppmedlemmarna samt när eleverna

kommer överens om vilken strategi som de skall använda för att lösa en uppgift. Det framstår som viktigt för eleverna att det är harmoni i gruppen, men medan några menar att det är hela gruppens ansvar att få till denna harmoni menar några att detta är individernas eget ansvar. Sandra är en av dem som menar att det är hela gruppens ansvar att det är harmoni i gruppen, vilket framkommer i hennes uttalande nedan.

I: Jag har hört lite om den här harmonipersonen. Den verkar ju vara lite svår uppgift?

Sandra: Ja.

I: Men varför finns den med som en egen roll?

Sandra: Jo men det är väl för att, eh, om nån inte förstår, man ska ju fråga "förstår alla" och så, men det blir inte så ofta att man gör det. Och att man säger så här positiva kommentarer, det är väl inte heller så ofta man gör det liksom. Och det är väl också så att det kan vem som helst göra. Det är som med materialare, då är det ju den som ska hämta materialet, det måste nån göra och på samordnaren så måste nån hämta läraren och då är det den som gör det. Då måste den göra det. Men här blir det som att det kan vem som helst göra, alla har ju ett ansvar att det funkar, typ.

(Sandra, åk 6, Sjöskolan)

Även om flera av eleverna uttrycker sig på liknande sätt som Sandra ovan framkommer det av utsagorna att gruppen inte alltid tar detta gemensamma ansvar. Då är det i stället upp till den enskilde eleven att klara ansvarstagandet. Det framstår inte alltid som helt enkelt för eleverna att ta det ansvar som behövs för att samarbetet ska fungera, visar flera av elevernas utsagor. Det visar sig bland annat i situationer när elever känner sig otrygga eller i underläge. Elever uttrycker att de då inte vågar ta plats eller säga till de andra när det skulle behövas, vilket ibland leder till att dessa elever då inte längre deltar i gruppens arbete fullt ut. Detta framstår som en otillfredsställande situation för dessa elever och de tar ofta på sig hela ansvaret för detta, trots att det rimligen bör vara ett ansvar de delar med övriga gruppmedlemmar och med den lärare som ansvarar för undervisningen. Emilia tillhör troligtvis inte någon av de elever som upplever svårigheter med att ta ansvar, då hon i nedanstående citat är tydlig med att det är ens eget ansvar att se till att vara delaktig i gruppen.

I: Mm. Vad är det som är bra med en sån här övning?

Emilia: Eh, att man får tänka tillsammans. Slå sina kloka huvuden ihop liksom och försöka lista ut den.

I: Men blir det så att ni hjälps åt på riktigt eller är det nån som löser uppgiften och berättar för den andra hur det gick till?

Emilia: Det, eh, alltså jag har aldrig hamnat i en sån grupp där det är en som styr, men jag vet att det finns såna i klassen som gärna vill ta över, men man får ju försöka flika in. Man få ju göra lite själv också.

I: Mm, men när ni gör den här typen av övningar.

Emilia: Mm?
I: Hur bestäms vem man ska jobba med då?
Emilia: Elenor (läraren, förf. anm.) brukar oftast ha fixat en grupp liksom, och så säger hon att ja du ska jobba med de två. Och så är det oftast ungefär de man sitter bredvid. Ibland den man sitter bredvid och ibland blir det att man får byta lite bord och sånt.

(Emilia, åk 6, Ekebyskolan)

Emilias uttalande kan också ses som ett uttryck för att de som elever inte kan förvänta sig något stöd från läraren i det ansvarstagande som krävs för att skapa förutsättningar för delaktighet i gruppen. Detta anas i flera av elevernas uttalanden och om gruppen dessutom arbetar under tidspress kan det resultera i att gruppen koncentrerar sig på att bli färdiga, snarare än att se till att alla är delaktiga i arbetet. Här finns en uppenbar risk att social delaktighet hindras när gemenskap och samhörighet utmanas av bristande ansvarstagande. Några få elever hänvisar dock till läraren som ansvarig för att samarbetet i grupperna ska fungera, däribland Estrid, som citeras nedan.

Estrid: Ja, de jag jobbade med tog ju över lite.
I: Ok? Hur menar du då?
Estrid: Ja men, eh, jag satt i mitten och då tog de lapparna till de ställen där de skulle vara på. Så skulle jag bara typ få rätta och kolla om det var rätt.
I: Mhm. Och hur blev det för dig?
Estrid: Ja jag fick inte chansen att försöka i alla fall.
I: Så det kändes inte så bra låter det som?
Estrid: Näe.
I: Berodde det på dem du jobbade med, alltså att det inte blev en bra grupp, eller hade det med nåt annat att göra?
Estrid: Nej jag tror det var själva gruppen för de var lite hastiga.
I: Mhm, de hade bråttom?
Estrid: Ja.

[...]

Estrid: Alla ska ju liksom vara delaktiga.
I: Mm, hur ska det vara, eller vad är det som måste komma till för att alla ska bli det då tror du?
Estrid: Att hon (läraren, förf. anm.) kan fråga om det är ok att man jobbar i den gruppen.
I: Mm?
Estrid: Eller om det blir svårt för en själv.

(Estrid, åk 6, Ekebyskolan)

I enstaka fall, som i exemplet ovan, hänvisar elever till att läraren är ansvarig för att gruppens arbete fungerar eller berättar om att de har tagit hjälp av läraren om inte alla är delaktiga. Här återfinns också några enstaka utsagor om att elever bett läraren om hjälp för att ”få ordning”, men det framstår inte som

någon garanti för allas delaktighet. Det finns exempel när elever istället, på lärarens uppmaning, har tvingats byta grupp för att kunna arbeta, när de sökt lärarens hjälp för att försöka lösa konflikten som uppstått i gruppen. Några elever berättar om att de sökt lärarens hjälp, men att läraren inte ”brytt sig om” att hjälpa dem lösa problemet. Detta kan påverka den ansvarskrävande gemenskapen och elevernas sociala delaktighet negativt, genom de konflikter de sätts att försöka lösa.

6.1.4 Sammanfattning

De aspekter som i analysen framträder som centrala för social delaktighet handlar om känd gemenskap, respektfull gemenskap och ansvarskrävande gemenskap. När dessa aspekter uppfylls kan en social delaktighet uppnås, enligt analysen av elevernas utsagor. Denna dimension av delaktighet handlar för eleverna om att känna samhörighet och trygghet, men också att gemenskapen upplevs som rolig.

Analysen visar även att den sociala gemenskapen värderas positivt av eleverna i termer av att det möjliggör för dem att lyssna på varandra, komma överens och turas om samt att de kan dra nytta av varandras olikheter inom gruppen. Gemenskapen i gruppen verkar för många elever vara av stor betydelse för deras möjligheter till social delaktighet, genom att de då i högre grad tar både individuellt och gemensamt ansvar för gruppens arbete. En grundförutsättning för allt detta framstår kontinuitet i elevgrupperna att vara, då gemenskap, trygghet och respekt är något som byggs upp över tid när elever lär känna varandra. Samtidigt kan delaktigheten ibland äventyras om bästa vänner samarbetar, då detta ofta leder till att andra känner sig uteslutna ur gemenskapen.

6.2 Aspekter av politisk delaktighet

De politiska aspekterna av delaktighet som framträder vid analysen handlar om inflytande i form av medbestämmande, självbestämmande och bestämmande över (var)andra, vilka redovisas nedan. Avsnittet avslutas med en sammanfattning av resultaten.

6.2.1 Vid medbestämmande

De delar av intervjuerna som berör olika aspekter av politisk delaktighet handlar till stor del om beskrivningar av hur eleverna gjort för att komma överens i grupperna. Aspekten medbestämmande framträder när det framstår som viktigt för eleverna att uppnå någon form av konsensus för att det ska kunna sägas vara ett fungerande samarbete. Citatet från intervjun med Seb är ett exempel

på vad elever berättar när de förklarar hur de gick till väga för att fatta de beslut som behövde fattas i gruppens arbete.

- I: Hur gick den uppgiften för er tycker du?
Seb: Det var lite stressigt. Vi hann inte riktigt, men till slut blev det ändå ganska bra.
I: Vad var det som gjorde att det blev stressigt?
Seb: Det var att när vi skulle göra bildspelet blev det lite kaos så vi visste inte riktigt vem som skulle göra vad.
[...]
- I: Mm, men ni fick ändå till ett bildspel?
Seb: Mm.
I: Hur löste ni det?
Seb: Ja, eh, vi behöll lugnet. Till slut lyckades vi fokusera och då blev det så att en person jobbade med bildspelet och en annan jobbade med vad vi skulle säga och en tredje eh och en fjärde jobbade med att ta fakta.
I: Och hur kom ni fram till det?
Seb: Näe, vi märkte att det inte gick så bra så då sa vi att ”nu slutar vi att göra så här och gör så här istället”.

(Seb, åk 6, Sjöskolan)

Sebs uttalande ovan är ett i raden av exempel från intervjuerna där elever berättar om att de i samarbetet strävat efter att komma överens. Eleverna berättar bland annat om episoder där de lyckats bra med att lösa problem som uppstått i gruppen, genom att resonera tillsammans och gemensamt enas om en lösning. Ett exempel på en sådan lösning kan vara att gruppen enas om att byta strategi och arbeta på ett annat sätt, eller att man gemensamt bestämmer hur arbetet ska delas upp inom gruppen. I citatet ovan beskrivs hur eleverna turas om att göra vissa uppgifter. Flera av eleverna verkar anse att det är viktigt och bra att bestämma tillsammans.

För att komma överens i gruppen beskriver eleverna att gruppmedlemmarna måste anpassa sig efter gruppens gemensamma beslut och i de flesta fall innebär detta att elever måste kompromissa med varandra. Detta kan upplevas som svårt och jobbigt, men elever påpekar också att det är viktigt att träna sig på att kompromissa, eftersom man inte kan förvänta sig att man kommer att få bestämma allt själv. Detta är ett tydligt exempel på situationer där den politiska delaktigheten tränas och stimuleras, men också utmanas. Simon beskriver detta genom sitt uttalande nedan där han berättar att man som en i gruppen måste anpassa sig efter gruppens gemensamma vilja och att man inte kan bestämma saker på egen hand.

- Simon: Ja men alltså ibland kan det ju, men när det blir samarbetsövningar, men om jag vill en sak så kan jag inte göra det för att jag är i en grupp

- och jag kör inte solo. Så jag kan ju inte bestämma helt själv, men det är ju inte hela världen.
- I: Mm, men det blir problem då?
- Simon: Ja.
- I: Just när ni har bildspelet tycker du?
- Simon: Ja men alltså, det blir ju bra för jag kan ju, om inte jag kan nåt så kanske nån i min grupp kan det och så kan det bli ett bättre bildspel, men.
- I: För jag hörde dig säga några gånger under tiden som ni har jobbat med olika delar.
- Simon: Mm.
- I: Att: ”de lyssnar inte på mig”.
- Simon: [skrattar] Nej, men ja. [skrattar]
- I: [skrattar] Eller hur?
- Simon: Ja, men ja, men man får ju turas om och om man inte får som man vill så, ja, man kanske blir lite arg, eller sur de första minutrarna, men sen alltså. Det är bara en lektion som man inte fick som man ville. Det är liksom inte hela världen. Man får ju anpassa sig.
(Simon, åk 6, Sjöskolan)

Det är dock inte alltid som elever lyckas med att anpassa sig eller kompromissa i gruppen, och särskilt om alla tycker olika kan det ställa till med svårigheter. Elever beskriver att denna typ av situationer ofta leder till ”bråk” och trots att eleverna vet att de behöver kunna diskutera med varandra för att lösa detta, lyckas de inte alltid. Det kan leda till att någon i gruppen ”ger sig” och lägger ner sin röst utan att egentligen vilja det och i intervjuerna finns exempel på beskrivningar av att elever blivit ledsna vid sådana situationer. I Sveas uttalande nedan blir det tydligt att det kan vara svårt att enas i grupperna emellanåt och att det ibland kan leda till att någon blir ledsen.

- I: Mm, ok. Ska vi titta på nån annan bild?
- Svea: Ja. Hm, eh, den här då?
- I: Mm, det var uppgift fyra.
- Svea: Mm, om uppfinningar. Det var ju om Nobel och Linné. Och det var ju så här att, det var nån fråga som man inte riktigt fattade vem man skulle förklara. För det stod att man skulle välja nån men att man då skulle berätta. Det stod så här välj ut nån, eh stod typ välj nån. Och då var det så här svårt att komma överens i gruppen, för då var det så att nån vägrade att kanske ta Nobel och alla andra tyckte Nobel. Och då blev det ju Nobel, men då blev ju den ledsen, för att den fick inte ha Linné som var mer eh, att det var, att man kunde förklara mer. Bättre så här förmåga om det, till skrivuppgiften som allt handlar om, att det ska bli till skrivuppgiften, att man övar till det.
(Svea, åk 6, Sjöskolan)

Sveas uttalande uttrycktes med en lätt uppgiven ton och intrycket av utsagan var att detta är något hon själv upplevt. Antingen har hon själv eller någon i gruppen hon arbetat med blivit ledsen över ett beslut som gruppen fattat. Vilka

som lägger ner sin röst och vilka som får sin vilja igenom och om det finns något mönster i detta besvaras inte av denna studie, men det är intressant att fundera kring om elevernas val styrs av deras status i gruppen eller av andra faktorer av betydelse.

Som tidigare nämnts berättar eleverna om att det är lärarna som bestämmer det mesta och många tycker också att det är bra. Emellertid framkommer det, efter fördjupande frågor vid intervjusituationen, att många elever gärna skulle vara med och bestämma, åtminstone om vissa saker. Här finns alltså exempel på elevers önskan om en utökad politisk delaktighet. Exempelvis nämns här att de gärna skulle vara med och påverka vem de ska arbeta med, eftersom det kan påverka deras trygghet i situationen. Några menar också att detta skulle innebära att deras möjligheter att lära sig skulle öka om de arbetar med sådana de känner, eftersom eleverna som känner varandra väl också känner till varandras svårigheter och styrkor. Detta kan i sin tur innebära att eleverna på ett bättre sätt kan utnyttja varandra som resurser för lärande och att ”man skulle få bättre hjälp” av varandra. Den politiska delaktigheten kan således även skapa förutsättningar för både social och epistemologisk delaktighet. Saga är en av de elever som under intervjun förklarar hur möjligheten att själv få välja samarbetspartner påverkar hennes skolarbete.

I: Vad tänker du att man lär sig bäst i om man jobbar ensam eller i grupp? Vilket är bäst för dig liksom?

Saga: Eh, [paus] jag vet inte. Jag tycker nog, om man ser att man får välja grupp själv och då väljer man såna som man kanske har lättare för att vara med och sånt. Om man jobbar i grupp och typ pluggar eller nåt, så tror jag det är bättre för mig än att jobba själv. Tror jag. Då tror jag att jag lär mig mer.

I: Så en grupp som du väljer själv?

Saga: Mm, för då vet ju de mer kanske vad jag kanske har svårt med och vi kanske vet vad den har svårt med och sånt där. Så kan man hjälpa den lite extra.

(Saga, åk 6, Sjöskolan)

Saga menar alltså att om elever ges möjlighet till medbestämmande över valet av samarbetspartner skulle de kunna lära sig mer, men denna möjlighet finns alltså nästan aldrig i de studerade klasserna, enligt elevernas utsagor. Elevers möjligheter till politisk delaktighet genom medbestämmande kan hindras när de inte kan påverka vem de ska arbeta med, menar flera, då det kan göra att elever känner sig ”obekväma” om de måste arbeta med sådana de inte känner så väl. Det kan i sin tur leda till att elever får svårigheter att uttrycka sig i samarbetet. I detta sammanhang nämner också flera elever att de skulle klara att få välja ibland och att de i första hand skulle välja personer som de arbetar bra med. Åtminstone borde elever få diskutera möjligheten att välja vissa saker i undervisningen, nämner några, och många nämner också att detta skulle göra arbetet i skolan roligare. I några fall uttrycker elever också att de ibland

kan välja vem de arbetar med och det är tydligt att detta är något som uppskattas mycket. Emil är en av dessa elever som berättar om att de som elever i vissa fall kan välja vem de samarbetar med för att få hjälp i arbetet.

- Emil: Ja, man kan få, utifall man behöver hjälp kan man ta hjälp av en kompis.
I: Mm. kan man få bra hjälp av en kompis tycker du?
Emil: Eh, ja!
I: Väljer man vilken kompis man tar hjälp av då?
Emil: Ja du bara går till nån kompis.

(Emil, åk 4, Ekebyskolan)

Detta som Emil berättar om ovan gäller särskilda situationer och verkar också vara knutet till vissa lärare, som låter elever välja arbetsätt och arbetskamrat vid vissa arbetsmoment. När eleverna berättar om dessa situationer uttrycker de med självsäkerhet att de klarar av att göra kloka val och att de också kan ta hjälp av flera elever om de fastnat på någon uppgift. Det framstår som att denna möjlighet att som elev få påverka sin situation verkar stärkande för elevernas självförtroende och de uttrycker sig positivt om detta.

Vid samtalen med eleverna om möjligheten att välja och påverka handlar mycket om just valet av samarbetspartner, vilket kan tolkas som ett uttryck för att aspekten medbestämmande är särskilt viktig för eleverna. Det kan naturligtvis också vara ett uttryck för elevernas syn på vad som är möjligt att få bestämma om som elev, då samstämmigheten är hög då det gäller exempelvis att elever inte bör ges möjligheten att få påverka undervisningens innehåll och upplägg.

Förutom möjligheten att få välja vem man som elev ska arbeta med finns det ytterligare en del som elever önskar medbestämmande i och som nämns av några elever, och det är möjligheten att få välja att samarbeta överhuvudtaget, eller att kunna välja att arbeta ensam istället. Detta är en önskan som uttrycks med en lätt uppgiven ton av flera, som om det är en omöjlighet, men för några av eleverna verkar denna möjlighet finnas, vilket de framhåller som något viktigt och positivt.

Med ovanstående i beaktande är det därför intressant att många elever också uttrycker att det skulle ”bli kaos” om elever gavs möjligheten att bestämma, som Samuel i nedanstående citat.

- Samuel: Det var lärarna som hade bestämt det. Alltså på ett sätt är det ju bra eftersom att lärarna är ju de som vet vad vi ska kunna för att klara skrivuppgiften, men ändå känns det som att man borde, eh att vi i klassen borde få rösta lite åtminstone, på olika grejer att göra. Ja det tycker jag.

[...]

- I: Vad skulle hända om ni i gruppen själva fick bestämma vilka roller ni ska ha?

- Samuel: Jag tror att vi skulle göra väldigt många roller i alla fall. Väldigt många olika typer av roller och bestämma vad de skulle göra. Men det skulle nog bli lite kaos ändå så det är nog ändå bra att vi har rollerna till grupparbetet så vi vet vad vi kan vara då, till grupparbetet.
- I: Mm, jag tänker om man nu har bestämda roller som ni ju har, men att ni får själva bestämma vilken som ska ha vilken roll. Ja men du är skrivare och du är materialare. Att ni i gruppen bestämmer, hur tror du att det skulle bli?
- Samuel: Ja det skulle väl också kunna bli lite tjafs om flera personer vill vara en av de här grejerna. Om flera personer vill vara reporter så kan det ju bli lite bråk om det. Så typ köra sten, sax, påse om vem som ska vara i så fall.

(Samuel, åk 6, Sjöskolan)

Liknande utsagor som i citatet ur intervjun med Samuel, som beskriver att elevers möjlighet att bestämma skulle resultera i kaos i klassrummet förekommer i många elevintervjuer. Elevernas definition av kaos handlar då om att det kan bli stökigt, pratigt eller att det skulle kunna bli ”för roligt” om de hade möjlighet att välja själva. Detta förklaras med att de som elever skulle känna sig mer ”fria” om de exempelvis får möjligheten att arbeta med en kompis och att de då skulle kunna göra saker som de inte skulle göra med någon annan. Nedanstående citat från Sigrid får exemplifiera hur eleverna resonerar kring detta.

- I: Mm, men ni elever kan inte själva bestämma vem ni ska jobba med och så, utan det är alltid läraren?
- Sigrid: Ibland fungerar det ju, ibland är det så, eh, det är väldigt sällan som man själv får bestämma grupper. Jag tror det mest beror på att det är ingen som ska få känna sig utanför när man jobbar liksom. ”ja, jag vill vara med den och jag vill vara med den” och så är det en person som står kvar och så är det ingen som vill jobba med den. Då kanske den personen kan känna sig ledsen. Och dessutom, om eh, det finns några i vår klass som är väldigt röriga av sig och hänger de med en kompis dessutom, då blir det ju kaos.
- I: Det blir mindre kaos om de är med nån som inte är deras kompis?
- Sigrid: Ja. Och så här, bästisar, av nån anledning, eh när man är med sina kompisar så kan man känna sig mer fri och göra grejer som man kanske inte hade gjort utan kompisarna. Därför tror jag att de flesta jobbar nog ganska mycket bättre om man inte jobbar med sina kompisar.

(Sigrid, åk 6, Sjöskolan)

Även om det inte uttrycks i klartext framstår dessa uttalanden som att de handlar om att när elever som känner varandra väl arbetar tillsammans ligger det närmare till hands att bryta mot de uttalade regler och outtalade normer som gäller för elever inom klassrummets väggar. Detta kan i sin tur tolkas som att aspekten medbestämmande när det får friare ramar kan öka elevers möjligheter till politisk delaktighet, genom att de tillsammans blir starkare och vågar

utmana rådande normer. Det kan också tänkas att detta gynnar elevernas sociala delaktighet, genom den samhörighet de ger uttryck för att de upplever när elever ömsesidigt valt varandra att arbeta med. När eleverna pratar om detta lyfter de dock inte fram det som något positivt eller eftersträvansvärt, men det kan naturligtvis också handla om att de i intervjusituationen pratar med en representant för vuxenvärldens normer som de då inte vill riskera att utmana. För några elever innebär dock möjligheten att välja att de samtidigt riskerar att bli utanför eller att de kanske inte får någon kamrat att samarbeta med alls, vilket inte kan sägas gynna någon dimension eller aspekt av delaktigheten.

Det är enligt många av eleverna positivt att det är läraren som bestämmer, inte bara över undervisningen, utan också över det mesta som sker i klassrummet, såsom placering, gruppindelningen, roller i grupperna och vem eleverna ska samarbeta med. Eleverna menar att läraren bestämmer för att förhindra bråk mellan elever och att det annars, som nämnts ovan, skulle bli kaotiskt och bråkigt på lektionerna. Citatet från inledningen av intervjun med Selma är ett bra exempel på det som många elever uttrycker, nämligen att det är bra att läraren bestämmer i klassrummet, eftersom det förhindrar bråk och konflikter mellan elever.

I: Så du får bestämma var du vill börja nånstans

Selma: Ja. [paus] Alltså rollerna kan vi ta.

I: Mm?

Selma: Det blir liksom lite mer ordning när man får roller, vem som, så man slipper kanske, alla vill kanske skriva. Men då har man ju en skrivare som, eh ja. Då vet man att den ska skriva, den ska läsa. Och då blir det lite mer ordning och det blir lättare att samarbeta.

I: Så de underlättar liksom?

Selma: Mm, de underlättar arbetet lite, ja.

[...]

Selma: Jag tycker det är jag tycker det är bra att de (lärarna, förf. anm.) bestämmer. Vilken roll vi ska ha så det kanske blir två som vill vara samma och då kan det bli bråk och då är det lättare att dom fixar det.

I: Så de hjälper er med det tycker du?

Selma: Ja.

(Selma, åk 6, Sjöskolan)

Detta, som Selmas uttalande får exemplifiera, visar att aspekten medbestämmande inte ses som särskilt viktig, om den riskerar att leda till bråk mellan elever. Detta kan ses i ljuset av att den politiska delaktigheten i skolan delvis kan handla om att elever ges möjligheten att träna på att lösa konflikter och att diskutera sig fram till gemensamma beslut i gruppen. Ett annat perspektiv, som tidigare nämnts och som lyfts av eleverna, handlar om att risken för utanförskap minskar då läraren bestämmer över vilka grupperna ska vara. Sanna beskriver detta i citatet nedan.

- I: Så ni hade ju inte varit med och valt själva?
 Sanna: Nej alltså vi får typ aldrig, eller vi får aldrig välja vilka grupper vi ska vara i, för då tycker lärarna att det blir så här, eller jag tycker också att det är bra men, då blir det så här att, men vi två är bästa kompisar så då är vi tillsammans och så blir det nån som är utanför, som inte blir vald liksom.
 I: Har ni pratat om det?
 Sanna: Ja.
 I: På det sättet?
 Sanna: Ja, så vi får inte välja var vi ska sitta eller nåt sånt. Eller vilken grupp man ska sitta och äta i eller så.

(Sanna, åk 6, Sjöskolan)

I Sannas uttalande, som är ett av många liknande, blir det tydligt att även om lärarens bestämmande minskar elevernas möjligheter till medbestämmande, framträder det ändå som något mestadels positivt. Risken att som elev bli ”bortvald”, ”sist vald” eller ”utanför” om elever kan välja grupper själva, framstår som överhängande utifrån hur ofta och samstämmigt detta nämns av eleverna. Samtidigt verkar ingen av eleverna ha varit med om detta vid fördjupande frågor på ämnet, utan det framstår som mer hypotetiskt. Kanske kan dessa uttalanden tolkas som att detta är något elever och lärare brukar samtala om i klassrummet, snarare än något som faktiskt har skett.

Trots att det innebär ett minskat medbestämmande för eleverna framträder ytterligare en positiv följd av att läraren bestämmer vem eleverna ska arbeta med. Det handlar om att elever genom samarbete med olika personer i klassen lär känna fler och lär sig samarbeta med fler, vilket Ellens uttalande nedan är ett exempel på.

- I: Vem jobbar du tillsammans med då, eller?
 Ellen: Det är blandat.
 I: Är det blandat?
 Ellen: Ja oftast brukar Eva (läraren, förf. anm.) lotta, med några glasspinnar och det.
 I: Ok, så man vet inte i förväg vem man ska jobba med?
 Ellen: Nej.
 I: Spelar det nån roll för dig att det är så?
 Ellen: Nej, men det finns ju också vissa man jobbar mindre bra med, men nej, det brukar inte vara så.
 I: Det verkar som att ni är flera som tycker att det går väldigt bra det här att jobba i grupp?
 Ellen: Mm.
 I: Att det inte spelar nån roll vem man jobbar med och så?
 Ellen: Nej.
 I: Vad tror du det beror på?
 Ellen: Men jag tror att det är att Eva, vi får inte välja för att då säger hon att nu lottar jag, för då lär man sig att samarbeta med nya. Kanske nån jag inte brukar jobba med och så upptäcker man att ja, men vi samarbetar väldigt bra och då kanske man lär sig att samarbeta med flera.

Avsaknaden av medbestämmande framstår som något positivt, inte bara för Ellen, utan även för många av eleverna. Flera elever nämner att de inte är kompetenta nog att kunna välja vem de ska samarbeta med, utan att när läraren väljer så blir det en bättre blandning av elever i de olika grupperna. Här nämns också att elever upplever att de lär sig mer genom att grupperna är antingen nivåblandade av läraren eller att eleverna i grupperna är på samma nivå. Grupperna skulle inte bli blandade på samma genomtänkta sätt om eleverna själva fick välja, menar de.

6.2.2 Vid självbestämmande

Att få möjligheten att bestämma över sådant som har betydelse för en själv och också möjligheten att ge uttryck för sina tankar och åsikter är en central aspekt av den politiska delaktigheten och något som många elever lyfter som något mycket positivt. De saker som elever har möjlighet att bestämma över samt som de får uttrycka sina åsikter kring är emellertid relativt få och i de flesta fall rör det sig inte om sådant som har med undervisningen att göra. Många elever uttrycker en önskan om att få utöva mer självbestämmande över det som händer under en skoldag, men många elever är också nöjda med och tar det för självklart att det är läraren som bestämmer. Stina ger i nedanstående citat uttryck för dels det begränsade självbestämmandet, dels att hon inte heller önskar utöka detsamma eftersom hon inte kan se något syfte med det.

- I: Finns det såna möjligheter för er, eller för dig att välja om du ska jobba i grupp eller om du ska jobba enskilt?
- Stina: Nej, jag vet faktiskt inte. Alltså inte riktigt skulle jag nog säga, utan de vill ju att vi ska träna på både och, och inte bara göra det som man tycker är bäst eller vad man ska säga. Så jag vet inte, jag kan inte komma på nåt just nu som vi får välja om vi ska vara i grupp eller tillsammans eller själv. Nej.
- I: Men vad tror du om det, skulle det vara, eh skulle du vilja ha den möjligheten eller?
- Stina: Alltså jag tror faktiskt inte att jag skulle vilja ha den. Jag ser liksom inte nåt stort syfte med att få välja det själv. För jag tycker det är bra om man har nånting som man liksom, att nån bestämmer över en så att man vet vad man ska göra, så att man inte bara står där och inte vet riktigt vad man ska göra, hur man ska göra nånting. Och så kan det bli lite rörigt med kompisar om man ska jobba i grupp och så får man välja grupp själv. Då kanske nån inte får vara med och så blir det så här osams och så där kan nån bli ledsen och...
- I: Men händer det ofta att ni får välja grupper själva?
- Stina: Nej vi får aldrig välja grupper själva, just av den anledningen att de inte vill att vi ska välja ut några och välja bort nån. För då kan det finnas nån som inte har så många kompisar som liksom inte får vara med, som inte liksom hittar en grupp som de ska vara med.

(Stina, åk 6, Sjöskolan)

Skälen för att läraren ska bestämma är, enligt Stina, flera och riskerna om eleverna ges självbestämmande förefaller vara stora, inte minst ur ett socialt perspektiv. Stina beskriver att elever riskerar att bli osams eller hamna utanför gemenskapen. Samstämmigheten bland eleverna är stor när det kommer till frågan om möjligheterna till självbestämmande över undervisningens innehåll och upplägg, där de är eniga om att de inte bör ges inflytande över dessa. Flera elever, däribland Sandra på Sjöskolan, hänvisar till läroplanen och menar att det är denna som bestämmer vad som ska ske på lektionerna, medan andra menar att det är timplanen som avgör vad de måste arbeta med.

I: Hur väljs de här uppgifterna ut, vet du det? Har ni fått vara med och välja?

Sandra: Nej, det beror väl på vad man har jobbat med under temat. Som att vi har jobbat med Alfred Nobel och till exempel seriekoppling och parallellkoppling. Och magneter och eh, ja. Vi har ju jobbat med det där men vi har ju inte fått vara med och välja vad vi ska jobba med under temat. Det är efter läroplanen tror jag.

I: Ok, men det står ju väldigt mycket i den?

Sandra: Ja, men nej vi får inte välja det nej.

(Sandra, åk 6, Sjöskolan)

Sandra är inte ensam om att uttrycka sig på detta sätt, men många elever hänvisar också till läraren som ansvarig för det som sker på lektionerna och förhåller sig skeptiska till att elever skulle kunna ha någon åsikt om detta. Ett sätt att som elev få utöva inflytande över undervisningen är om det sker någon form av utvärdering efter lektionen eller periodens arbete, men det verkar inte vara särskilt vanligt förekommande. Förutom att elever får visa tumme upp eller tumme ned, eller med handuppräckning visa vad de tycker om något moment i undervisningen, finns inga andra exempel på utvärderingar i elevernas utsagor. Förutom att hänvisa till läroplanen förklarar eleverna detta med att lärarna nog inte har tid med detta och att elever inte är kapabla att ha åsikter om, eller utöva självbestämmande över undervisningen. Eleverna uttrycker sig i stort samstämmigt om att det är bra att läraren bestämmer om undervisningen, men det finns några exempel på elever som berättar om situationer där de försökt att framföra sina åsikter, utan att bli lyssnade på av läraren. Detta uppfattas som negativt och någon elev menar att läraren kanske skulle lyssna mer om fler elever föreslog samma sak.

Även om de allra flesta elever verkar vara nöjda med att läraren bestämmer över undervisningen, finns exempel som visar att elever i vissa situationer skulle önska ett visst inflytande. Flera elever uttrycker att elever borde få säga hur de vill ha det, eller åtminstone ges möjlighet att välja mellan olika saker ibland. Sami, som citeras nedan, var relativt fåordig under intervjun, men visade på ett tydligt ökat engagemang när frågan om självbestämmande kom upp.

- Sami: Ja, faktalektionerna de är långtråkiga, ja men grupparbete då händer det nånting i alla fall, ja men att man eh. Ja men det är i alla fall roligare än om man bara lyssnar. Ja man pratar och så. Och sen så elevens val (eleven sorterar den som roligast, förf. anm) så får man komma på saker själva. Ja men typ, vad ska man säga.
- I: På elevens val, komma på saker själv sa du?
- Sami: Ja.
- I: Hur då till exempel?
- Sami: Eh, ja men det är ju inte riktigt elevens val, men det hörs ju på namnet att vi får ju bestämma vad vi ska göra. Eh, ja men alltså som i film, där får vi ju göra vad vi vill så länge det har nånting med det att göra.
(Sami, åk 6, Sjöskolan)

Sami beskriver också att de som elever i princip inte har några möjligheter till självbestämmande när det kommer till frågor som rör undervisningen, men att han tror att det skulle kunna göra skolarbetet roligare om de hade haft sådana möjligheter. Han uttrycker senare under intervjun att han inte vill framföra detta till lärarna, eftersom de nog inte skulle lyssna ändå, och han tror att det skulle vara svårt att veta hur han skulle formulera det. Önskemål om att få rösta om olika saker i undervisningen framförs också av flera elever, samt en vilja att som elev få utöva självbestämmande över hur arbetet ska genomföras. Att ha lite mer frihet att få välja och möjlighet att bestämma vissa saker skulle kunna göra undervisningen roligare, menar eleverna. Att som elev få utöva inflytande över hur arbetet i klassrummet ska utföras är inte bara gynnsamt för deras politiska delaktighet, utan kan också inverka positivt på elevers epistemologiska delaktighet. Detta gäller exempelvis möjligheten att få bestämma själv om man vill arbeta ensam istället för i grupp och elever uttrycker att de ibland kan ha svårigheter med att koncentrera sig i ett klassrum där många pratar med varandra, vilket ofta är fallet vid samarbete. Att få arbeta självständigt upplevs, enligt elevernas utsagor, både som mer effektivt och som enklare eftersom de då inte behöver ta hänsyn till varandras tankar och åsikter. Enya är en av dessa elever som anser sig arbeta bättre på egen hand än tillsammans med andra.

- I: Mm. Eh, vad tycker du om det, om man jämför med att jobba, till exempel som på bild 17 där man jobbar tillsammans väldigt mycket
- Enya: Öhm, jag tycker att båda är ganska liksom, om man tänker så, om man jobbar själv och i grupp, öh, men jag brukar vilja jobba själv för då kan jag koncentrera mest.
- I: Om man jämför med arbetet enskilt och arbetet i grupp, vad tänker du om det, vilket föredrar du då?
- Enya: Ehm, då skulle jag nog vilja jobba individuellt.
(Enya, åk 6, Ekebyskolan)

Enya är långt ifrån ensam om att känna på detta sätt och det förefaller som att bristen på självbestämmande över arbetet för dessa elever påverkar både politisk såväl som epistemologisk delaktighet på ett negativt sätt. Förutom glädjen som många elever uttrycker att de känner när de får utöva självbestämmande, menar flera att de upplever att de lär sig mer när de ges möjligheten till egna val i arbetet. Det kan handla om att utöva självbestämmande över att arbeta ensam eller i grupp, som nämndes ovan, eller att själv få styra över vem man samarbetar med. Ellen beskriver att hon lär sig mer när hon arbetar på egen hand och att det är en stor fördel att hon då får bestämma allting själv. Även Enar ger uttryck för liknande tankar, men båda beskriver samtidigt att de diskussioner som uppstår i gruppen vid samarbete stöttar dem i arbetet och bidrar till deras lärande.

Ellen: Ehm, fördelen med att jobba själv är att man får bestämma allting själv, och eh ja, man kanske får. Ja, jag vet inte, det kanske är det som är fördelen. Och att man lär sig lite mera själv också. Men om man jobbar med flera, jo men man lär sig ju kanske lite mer av varandra, man pratar och man kan hjälpa varandra. Och nackdelarna är kanske att om jag vill ha nånting och så vill inte de det. Och så kommer de på nåt som inte jag vill, ja då blir det ju lite så här, ja ok då får man väl vara med på det ändå.

I: Mhm, så man får kompromissa?

Ellen: Ja.

(Ellen, åk 5, Ekebyskolan)

I: Om du nu tänker på det här med att jobba i grupp, par eller så och jämför med att jobba ensam, om du tänker fördelar och nackdelar med att jobba i grupp och att jobba ensam?

Enar: Fördelen med att jobba i grupp det är diskutera. Nackdel med att jobba i grupp, ja det kanske är att andra bestämmer så att man inte känner att man är med, deltar. Eller att man känner att man inte har gjort nåt, eller sånt. Och när man är ensam, det blir inga diskussioner, som om jag har skrivit fel så blir det inga diskussioner om att den tänker att eh ja. Men däremot så får man bestämma själv.

(Enar, åk 5, Ekebyskolan)

Det finns således, enligt vissa elever, stora fördelar med att få bestämma själv över sitt arbete, som blir möjligt när man arbetar på egen hand, då eleven inte behöver diskutera alla val med andra och inte heller behöver kompromissa eller anpassa sig efter andras önskemål. När det gäller utövandet av aspekten självbestämmande finns, utifrån elevernas utsagor, inte särskilt stora möjligheter, förutom i det enskilda arbetet, vilket kan förklara att många utsagor handlar om detta. Elever ges dock sällan möjligheten att utöva självbestämmande gällande valet att arbeta i grupp eller ensam.

Även om möjligheterna till självbestämmande är små, kan det ses som ett uttryck för självbestämmande när elever beskriver att de blivit lyssnade på och fått säga sin åsikt. Flera utsagor från eleverna handlar på olika sätt om vikten

av att bli lyssnad på, och när det sker uttrycker eleverna sig mycket positivt om detta. Många av utsagorna är emellertid centrerade runt händelser där elever upplevt att gruppen eller läraren inte har lyssnat eller inte har accepterat elevens behov av exempelvis ensamarbetet eller mer tid för att genomföra en uppgift. Men det finns också några utsagor där elever har visat eller själva fått förståelse för sina behov. I dessa fall har eleverna inte tydligt uttalat sin önskan, men lärare eller andra elever har ändå uppfattat det och eleven upplever sig då lyssnad på. Ett exempel på detta är Enzo som berättar att han helst inte vill skriva när han arbetar med andra elever i grupp, och att han därför inte behöver göra det. Citatet utgår från ett samtal om en tävling de brukar göra ibland på engelskan.

- Enzo: Ja, eh, den är ju kul! Om inte jag skriver förstås.
I: Ok?
Enzo: Då vet jag ju inte vad det står. [skrattar]
I: Ok? [skrattar] tycker du, du gillar inte att skriva låter det som?
Enzo: Nej, jag är inte bra på det heller.
I: Mm, men är du ofta den som får skriva?
Enzo: På datorer kan det vara så ibland, men inte handstil. Det vet nog fröken också att jag inte är så bra på det och jag vill helst inte det.
I: Nähä, men hur bestäms det, eh, vem bestämmer vem som ska skriva i gruppen då?
Enzo: Fröken, eller så är det gruppen gemensamt.
I: Ja?
Enzo: Det brukar vara de, gemensamt i gruppen.
I: Mm, då kanske det är, eh, är det så att man ofta vill att du ska skriva då eller?
Enzo: Nä, äh, jag säger att jag är inte så bra på att skriva, kan inte nån annan göra det typ.
I: Lyssnar de på det då?
Enzo: Ja.

(Enzo, åk 4, Ekebyskolan)

Det är tydligt att detta uppskattas av Enzo, som uttrycker att både läraren och andra elever ”nog vet det”. Han har alltså inte tydligt uttalat detta, men hans icke-verbala uttryck har blivit lyssnade på och accepterade, vilket framstår som betydelsefullt för honom. Ovanstående exempel är dock inte särdeles ofta förekommande, utan tillhör ovanligheterna i elevernas utsagor. Oftare berättar elever om situationer där de inte blivit lyssnade på och detta särskilt då de refererar till övriga elever i gruppen. Det är tydligt att eleverna som berättar om detta är missnöjda med situationen och hade velat ha det på ett annat sätt. Exempel som att ”andra elever tog över” eller ”de bara pratar med varandra och lyssnar inte på mig” förekommer i materialet och resultatet verkar ofta bli att gruppens samarbete inte fungerar eller att det blir ”stökigt”. Några av utsagorna handlar om att elever har försökt framföra förslag till läraren, eller informera om att gruppens samarbete inte fungerat, utan att läraren lyssnat på

dem. Eleverna berättar detta något uppgivet, som om detta är en situation de är vana vid, och som de ogillar, men inte tror att de kan påverka.

6.2.3 Vid bestämmande över (var)andra

Även om det framstår som viktigt för eleverna att beslut ska fattas gemensamt av gruppen och vara konsensusbaserade, finns det också många exempel på beskrivningar av motsatsen, alltså att beslut inte fattas gemensamt, utan att en ledare styr och bestämmer över arbetet i gruppen. Denna ledare är ibland informell, men det finns också exempel på att elever av läraren tilldelats en formell roll som ledare av gruppens arbete. Detta lyfts fram både i positiva och negativa ordalag av eleverna och många elever verkar tycka att det är viktigt att gruppens medlemmar har givna roller eller uppgifter för att arbetet ska fungera bra och bli demokratiskt i betydelsen att alla elever i gruppen tillsammans bestämmer hur arbetet ska genomföras. Men å andra sidan framstår det också som att den politiska delaktigheten för alla elever gynnas när de inte bestämmer över varandra, som när givna roller saknas, eftersom elever då tvingas diskutera sig fram till gemensamma beslut och arbetsfördelning.

Elever som gärna agerar ledare för sin grupp och axlar ansvaret för bestämmandet över andra uttrycker att det känns roligt att få leda och att övriga elever ”nog också tycker det är bra” att någon ”tar tag i arbetet”. I grupper med fler elever än fyra eller fem, vilket är den vanliga storleken på grupper vid kooperativt lärande, beskriver flera elever att det oftare händer att någon elev självmant tar på sig rollen som ledare av gruppens arbete och ”blir chef”. Aspekten bestämmande över andra tar sig således olika uttryck beroende på gruppstorlek. Flera elever uttrycker också att samarbetet ofta fungerar bättre när gruppen har en tydlig ledare. En svårighet med de informella ledarna är att det kan bli konkurrens om denna roll, vilket kan leda till samarbetssvårigheter i gruppen. Exempel finns också på att vissa elever, som är tystlåtna, kan ha svårt att ta plats i en sådan grupp och att det då krävs att de aktivt talar om att de vill vara en del av arbetet för att alls släppas in. Emilia berättar om detta under intervjun och ett exempel citeras nedan.

I: När ni jobbar tillsammans i grupp så här, så är det så att man, eller att ni tar olika roller i gruppen? Eller får olika roller i gruppen?

Emilia: Ja lite så är det väl. Eller det beror på vilka man hamnar med också. Nån är ju gärna den som vill bestämma och vissa är dom som gärna sitter tysta och sånt där. Det beror oftast på vilken grupp man hamnar med.

I: Ok?

Emilia: Så blir det, det blir ju lite roller så där. Men bara man säger till att, ja men jag vill också vara med, så brukar det liksom ordna sig, ifall nån tar över.

I: Ok. Är du en sån som säger det?

Emilia: Ja jag säger nog det om det är nån som tar över, så kan jag säga till att vi får backa lite.

- I: Vilken roll brukar du ta i en grupp?
Emilia: Jag är nog mer den som sitter tyst och lyssnar och kanske ställer nån fråga så. Och typ säger till om det går för fort eller för sakta.
(Emilia, åk 6, Ekebyskolan)

I Emilias berättelse, och övriga elever som berättar om liknande situationer, finns alltså en risk att politisk delaktighet påverkas negativt när aspekten bestämmande över andra möjliggörs på grund av att grupperna inte har en tydligt utsedd ledare eller tydliga roller för alla elever i gruppen. Några elever uttrycker också att det kan vara ganska skönt att hamna i en sådan situation, eftersom de då inte förväntas ta aktiv del och istället kan förhålla sig passiva och ”chilla”. De allra flesta verkar dock tycka att det känns roligt och meningsfullt att få företräda gruppen på något sätt.

När givna roller i gruppen inte finns kan det alltså leda till att någon elev tar på sig en informell ledarroll och styr gruppens arbete, men det kan också leda till att bestämmandet över andra uteblir och samarbetet istället formas genom medbestämmande så att elever i högre grad delar på ansvaret för gruppen. Elevers olika egenskaper tas till vara och de beskriver hur de kommer överens om vad som ska göra och av vem. Seb är en av de elever som beskriver vilka fördelarna med arbete utan givna roller kan vara och nedan visas ett exempel ur intervjun med honom.

- I: Jag är nyfiken på vem som är gruppledare.
Seb: Vi har väl inte nån riktig gruppledare utan alla har ju en egen uppgift och då finns det ju ingen som leder gruppen. Den som leder mest är väl kanske samordnaren.
I: Hade det underlättat om det hade varit nån som ledde gruppen och bestämde?
Seb: Det kanske det hade gjort men då hade det kanske inte varit lika mycket samarbete, om den då hela tiden hade sagt vad som ska göras och vad de andra måste göra. Då hade de bara behövt lyda en person och det hade liksom inte varit så fritt och man hade inte kunnat typ rösta om olika grejer.

(Seb, åk 6, Sjöskolan)

Vid utsagor av det slag som Seb ger exempel på ovan använder eleverna uttryck som ”man kan vara delaktig på olika sätt om man inte har bestämda roller” samt att, som Seb uttrycker det, ”samarbete utan givna roller är mer jämställt”, vilket kopplas till detta att gruppen saknar en formell (eller informell) ledare. Istället för ett bestämmande över andra bestämmer eleverna då tillsammans och använder sig av olika metoder för att säkerställa politisk delaktighet för alla. Exempel på sådana metoder som nämns är bland annat att rösta.

När eleverna talar om de olika roller som de tilldelas vid grupparbete framträder det att de har en uppfattning om att läraren använder rollerna för att gruppens arbete ska fungera bättre. Rollerna ska, menar de, göra att det blir

färre konflikter i gruppen, eftersom det blir ”lite mer ordning” då. Genom lärarens tilldelning ges också de elever som blir ledare ett mandat att bestämma över andra. En del i detta är att eleverna får en tydlig uppgift så att alla vet vad de ska göra och detta menar några, däribland Stina, kan hjälpa alla att vara mer delaktiga.

I: Vad är syftet med, eller varför har man så här bestämda roller i grupparbetet?

Stina: Jag tror att det är så att man ska liksom lära sig att man ska, alla kan inte liksom. För att om man inte hade så här roller skulle det lätt bli så att den ena bara bestämmer och är den där som ordnar, men sen så om man har roller då får alla chansen att ta initiativ och bestämma saker själv, liksom med gruppen. Och sen så är det ju så att man ska träna på att vara alla personer, skriva är bra på träna och så kan man träna på att hålla ett samtal eller vad man ska säga. Materialare, eh, alltså materialare tror jag är bara för att det inte ska bli så rörigt om alla ska springa och hämta en massa saker och så.

(Stina, åk 6, Sjöskolan)

Det är också bra att få träna på olika roller, menar Stina, men det framgår inte på vilket sätt detta skulle vara bra. Överlag framstår det i elevernas tal om rollernas positiva betydelse, som något de har lärt sig att säga. Detta märks genom att många elever använder snarlika eller exakt samma ordval när de pratar om detta. När eleverna däremot pratar om det som kan uppfattas som negativt med bestämda roller är deras svar mer genuina och personliga, på så vis att de inte i lika hög grad uttrycker sig med samma eller liknande formuleringar. Elever lyfter exempelvis med olika formuleringar fram att vissa roller är mer populära än andra, vilket Sebs uttalande är ett exempel på nedan.

Seb: Vissa roller är ju lite mer populära, till exempel, än andra. Och om man då vill vara samma sak flera gånger så kan det ju bli bråk.

I: Vilka roller är populära?

Seb: Till exempel samordnaren. Det är ju då, eh, då får man ju liksom styra upp det hela och så, så då är man ju ändå lite som en ledare. Skrivaren till exempel, den är ju en lite mer tråkig uppgift för om man tittar på den lappen så ser man att den inte har så särskilt många uppgifter.

I: Ja just det, skriver stödanteckningar står det på den bara.

Seb: Ja.

I: Så den är inte lika populär?

Seb: Nej, men oftast är det så att om det inte finns någon skrivare, som det är oftast, då är det reportern som också är skrivare.

I: Är det en populär roll?

Seb: Ja, eh, reporter, ja det är i alla fall jag ganska gärna.

I: Och vad är det som gör att reporter och samordnare är mer populära?

Seb: Det kan ju bero på att de är, eh att de har andra uppgifter och att vissa personer tycker att de uppgifterna är lite roligare. Samordnare till exempel, då har man alltid nåt att göra, men om man är harmoniperson så ska man ju se till att alla är glada och inte sura på varandra, men

om det aldrig förekommer nåt bråk, då behövs liksom inte nån harmoniperson.

I: Så man kan säga att harmonipersonen är lite mindre populär?

Seb: Ja den kanske inte har så jättemycket att göra i alla fall.

(Seb, åk 6, Sjöskolan)

Seb pratade mycket om roller under intervjun och hade reflekterat mycket kring ämnet. Han delar uppfattningen med flera elever att en del roller inte har något tydligt syfte och att elever som tilldelats denna roll har en diffus uppfattning om vad de förväntas göra. De populära rollerna, där rollen att bestämma över andra ingår, kännetecknas bland annat av att dels ha en tydligt formulerad uppgift, dels av att många konkreta sysslor ingår i uppgiften. Att inte ha en tydlig uppgift uppfattas som negativt och kan leda till att eleven blir passiv i arbetet, men även en alltför tydligt formulerad uppgift kan upplevas som begränsande, eftersom eleven då inte kan göra det den vill eller det den kan bäst. Detta gäller dock inte vid aspekten bestämmande över andra, som inte beskrivs som begränsande av eleverna, utan snarare som möjliggörande för delaktighet.

6.2.4 Sammanfattning

Vid analysen framträder tre aspekter som har betydelse för politisk delaktighet. Dessa aspekter handlar om medbestämmande, självbestämmande och bestämmande över (var)andra och påverkar på olika sätt möjliggörandet av politisk delaktighet, utifrån elevernas utsagor.

Medbestämmandet i kooperativa grupper på de studerade skolorna genomsyras av en vilja att komma överens och nå konsensus inom gruppen. Detta innebär att elever måste anpassa sig till gruppen och ibland acceptera att de inte kan få sin vilja igenom. Detta medbestämmande uppskattas i stort av eleverna och ger dem möjlighet att träna på att förhandla och argumentera, men också på att acceptera ett gemensamt beslut. Många uttrycker emellertid att friutrymmet för både medbestämmande och självbestämmande är relativt litet och skulle önska att de fick möjlighet att utöva inflytande över fler saker i arbetet. Många elever ser det som självklart att läraren bestämmer allt i klassrummet, men skulle gärna vara med och få utöva inflytande i fler frågor. Aspekten självbestämmande framträder tydligast när elever arbetar på egen hand och inte tillsammans med andra, men möjligheten att välja arbetssätt finns nästan aldrig. Vid kooperativt lärande i de studerade klasserna framträder bestämmandet över andra som en viktig aspekt, där både informella och formella ledare, i olika sammanhang, kan underlätta för elevers möjligheter till politisk delaktighet. Tydliga roller inom gruppen samt gruppstorleken påverkar vilket uttryck aspekten bestämmande över andra tar.

Sammanfattningsvis visar analysen att elevers möjligheter till medbestämmande, självbestämmande och bestämmandet över andra är viktiga aspekter

för den politiska delaktigheten, men som i många fall är begränsat samt reglerat. Bestämmandet omfattar inte heller undervisningens innehåll eller arbetsformer. Elever har också liten tilltro till den egna förmågan att bestämma över undervisningen och tycker därför att det är bättre att läraren bestämmer. Trots detta framstår det som något de gärna skulle vilja få möjlighet att göra.

6.3 Aspekter av epistemologisk delaktighet

Epistemologisk delaktighet synliggörs i analysen av materialet bland annat genom beskrivningar av lusten att lära och nyfikenheten inför det nya och tidigare okända. Elevernas utsagor återspeglar på så sätt en vilja att känna meningsfullhet inför arbetet som också tar sig uttryck i en önskan att förstå vilken nytta kunskaperna de förväntas utveckla kan ha. Samtidigt finns prestationskrävande sammanhang, som exempelvis bedömningssituationer, vilka framstår som en självklar del av elevernas vardag och som ofta leder till att elever jämför sig och konkurrerar med varandra. Alternativt till denna konkurrens uppstår också situationer i handledande sammanhang där elever stöttar och hjälper varandra. Nedan presenteras tre olika aspekter av epistemologisk delaktighet som framträder i tre olika sammanhang och som urskilts vid analysen av det empiriska materialet.

6.3.1 I meningsfulla sammanhang

Något som framträder som väsentligt i elevernas beskrivningar av undervisningen och om att vara elev är deras återkommande beskrivningar av det lustfyllda i att lära sig något, och i synnerhet att lära något nytt. Emil uttrycker sig entusiastiskt när detta kom på tal under intervjun och i hans uttalanden finns inga tvivel om att hans upptäckarlust är stor.

Emil: Eh, de här orden, när jag gjorde de första gången då undra jag. Mm, när jag gjorde, när vi började med dem. Eller innan vi började med dem så visste jag inte nånting vad ett verb var. Jag visste inte ens att det fanns.

I: Aha, ok.

Emil: [skratt]

I: Ok och när ni hade gjort det?

Emil: Ja då kan jag, jag tror att det är en eller ett framför för att det ska bli ett verb.

I: Ok, så du tycker att du lärde dig nånting av det där?

Emil: Mm, ja, eller jag visste inte ens att det fanns. [fniss] [skratt]

(Emil, åk 4, Ekebyskolan)

Emil och andra elever talar om lusten att lära i termer av att bli inspirerad, att upptäcka, att känna att man utvecklas och de uttrycker sig entusiastiskt kring detta. Att arbeta tillsammans med andra, och att ”tänka tillsammans” förefaller

vara särskilt roligt och arbetet får gärna vara ansträngande så att, som en elev uttrycker det, man känner att man får ”träna hjärnan”. Några elever uttrycker sig mer specifikt och menar att det är extra roligt att lära sig fakta, eftersom de då verkligen känner att de lär sig något. Överlag tycks eleverna vara eniga om att det är roligt att lära sig något och att det går lättare att lära sig om det är roligt. Repetitiva uppgifter är mindre roliga än mer varierade uppgifter, enligt eleverna, även om de tror att det kan vara bra att ”traggla lite” ibland. Några elever menar att de upplever att de lär sig mer och har roligare när de får ägna sig åt kreativa uppgifter, men flertalet ser faktakunskaper som det viktigast att lära sig i skolan.

Något som utifrån elevernas utsagor framträder som väsentligt för epistemologisk delaktighet berör den aktuella uppgiftens konstruktion och att den skapar ett meningsfullt sammanhang för eleverna. Flera elever nämner att det är viktigt att uppgiften är på en bra ”nivå” för att alla ska kunna vara delaktiga i arbetet och därigenom uppleva meningsfullhet i arbetet. Detta innebär, enligt eleverna, att uppgiften varken får vara för enkel eller för svår. Det allra bästa, enligt eleverna, är när uppgiften går att genomföra på olika nivåer, eller då uppgiften finns i flera versioner på olika nivåer, eftersom det gör att alla då får en uppgift som är möjlig att genomföra och som är lagom utmanande. Enya beskriver detta nedan i ett citat.

Enya: Eh, ja jag tycker att det, vad heter det, de är väldigt bra för att det finns väldigt många olika nivåer. Alltså om man är lite sämre på att liksom, prata med hela meningar, så finns till exempel det här. För det är väldigt så att man ska prata. Men det finns även mycket svårare övningar i engelskan som vi brukar köra ibland.

I: Mm?

Enya: Öhm, så det finns väldigt många olika nivåer.

I: Mm. Vad är det som är bra med olika nivåer tänker du?

Enya: Jamen så inte nån som sitter och är jättebra kanske bara sitter tyst för att den tycker att det är så enkelt.

(Enya, åk 6, Ekebyskolan)

Om uppgiften är för svår för någon finns en risk att den eleven inte alls deltar, medan om uppgiften är för enkel eller om det inte är något nytt att lära i den minskar engagemanget för uppgiften och får en liknande effekt. Båda dessa scenarier uppfattas av eleverna som tråkiga och detsamma gäller om en uppgift tar alltför lång tid att göra eller är repetitiv till sin karaktär. Det framstår som viktigt att arbetet känns meningsfullt och om ämnet inte alls intresserar kan det vara svårt att uppfatta det som meningsfullt, menar några elever.

Något som, enligt flera elever, kan bidra till en ökad känsla av meningsfullhet inför uppgiften är om det är tydligt att kunskaperna som uppgifterna syftar till att eleverna ska utveckla är något eleven har nytta av att lära sig. Att uppgiften har ett tydligt syfte kan öka engagemanget, menar eleverna, och därigenom bidra till skapandet av det meningsfulla sammanhang som möjliggör för epistemologisk delaktighet. Några elever nämner att de vill veta att de

kommer att ha nytta av kunskaperna för sitt fortsatta liv, antingen i sin fortsatta skolgång eller senare i livet samt i arbetslivet. Emil är en av dessa elever som flera gånger under intervjun återvänder till detta tema.

Emil: Jo, och de här (Foto som visar en uppgift som handlar om olika djur på engelska, förf. anm.), de här är väldigt roliga, men jag vet inte om de hjälper till lika mycket som den här gör. Den är rolig, men kanske inte hjälper lika mycket som 24an (Foto som visar en matteuppgift, förf. anm.).

I: Aha, all right, jaha. Ok, varför tror du?

Emil: För att eh, jag vet inte, jag kommer ju använda mattetalen mer än vad jag kommer använda djuren.

I: Mhm?

Emil: Det är ju inte så, eh, jag kommer ju använda det här mer, jag kommer ju behöva lära det här mer än vad jag kommer att behöva lära mig om djur.

I: All right, hur tänker du då, liksom?

Emil: Det är ju inte så ofta man använder, alltså kolla öh, ett rådjur liksom. Det är ju oftare du använder matte.

(Emil, åk 4, Ekebyskolan)

Flera andra elever nämner också detta och överlag framstår det som viktigt, utifrån elevernas utsagor, att det är tydligt för eleverna att det de förväntas göra är något som de kommer att ha nytta av på något sätt.

Det framträder också i elevernas beskrivningar av samarbete i grupp hur viktigt det är att alla i gruppen har en meningsfull uppgift för att alla ska ha möjlighet till en epistemologisk delaktighet. Här nämner några elever att detta kan uppnås genom att arbetet delas lika mellan gruppens medlemmar, så att alla i gruppen har något att göra. Att exempelvis samarbeta som grupp runt en enda dator inverkar hindrande på elevernas möjligheter till det meningsfulla sammanhanget, då bara en kan skriva och det kan vara svårt för flera att bidra till arbetet. Detta inverkar således hindrande för epistemologisk delaktighet och Selma beskriver nedan hur detta kan gestalta sig utifrån hennes perspektiv.

Selma: Det blir ju ofta att ja vi får ju en uppgift varje dag olika. Eller ja men läser man läser ju om nånting och så ska man göra en redovisning och det är ju ofta att man få stressigt på bildspelet tycker jag. Jag har iallafall uppfattat det så. Eftersom det kanske blir att folk vill göra olika. Man vill själv skriva och men det är någon annan som skriver. Och man vill kanske skriva ner lite olika saker. Det blir liksom lite bråk ofta.

I: Ok är det samarbetet som inte funkar där då?

Selma: Ja det är det väl. Det kan ju bli lite, eh, ja det är det nog.

[...]

I: Så man samarbetar liksom runt en dator?

Selma: Ja det är ofta så att man använder ens dator om vi säger att vi använder min dator då blir det ofta att man själv vill skriva väldigt mycket. För att det är just ens egen dator tror jag också.

(Selma, åk 6, Sjöskolan)

En gruppuppgift där inte alla gruppens medlemmar behövs för att genomföra arbetet uppfattas som ”dåligt” inte bara av Selma, utan av flera elever och verkar påverka eleverna känsla av meningsfullhet negativt. Själva konstruktionen av de uppgifter eleverna ska arbeta med tycks alltså ha betydelse för deras möjligheter till skapandet av det meningsfulla sammanhang som behövs för att epistemologisk delaktighet ska bli möjligt.

6.3.2 I prestationskrävande sammanhang

Prestationskrävande sammanhang är på många sätt en självklar del av elevernas skolgång och något som de flesta verkar ta för givet, utifrån intervjuerna. När eleverna pratar om prestationer finns en tydlig koppling till vad de ser som syftet med arbetet i skolan, vilket uttrycks vara att bli godkänd och få bra betyg. Många elever ger uttryck för att det är viktigt för dem att de uppgifter de ska göra i skolan på ett bra sätt tränar dem inför de bedömningssituationer som sedan ska komma. Många elever uttrycker en stark vilja att förstå syftet med olika uppgifter som de ska göra i skolan och har då svårt att sätta ord på vad syftet med arbetet i grupp kan vara. Det framkommer att eleverna anser att faktakunskaper eller färdigheter som ska bedömas eller som kan mätas är det som är viktigt, vilket de inte upplever som prioriterat vid grupparbete. Vid några tillfällen uttrycker elever att arbetet i grupp kan fungera som en förberedelse för det prestationskrävande sammanhang som en bedömningssituation kan innebära, men då handlar det i första hand om repetition för att befästa sådant som de arbetat med individuellt tidigare. Eleverna ger i sina beskrivningar av prestationskrävande sammanhang uttryck för negativa känslor, såsom stress eller känslan att vara sämre än andra. Samtidigt värderas dessa sammanhang högt, och ses som viktiga, eftersom de leder fram till betyget för eleverna. Samuel beskriver nedan sin syn på detta, genom beskrivningen av sina känslor inför skrivuppgiften och kunskapskollen som är de bedömnings-tillfällen som avslutar temaarbetet på skolan.

Samuel: Jo jag tycker att det är lite jobbigt med skrivuppgiften och kunskapskollen för att man behöver plugga på så att man kan få det rätt. Skrivarkverkstaden och skaparverkstaden och forskarverkstaden, jag menar det gick ju att göra och man fick lära sig grejer, men det var inte så kul att göra det och speciellt inte forskarverkstaden. Vi fick liksom inte använda internet så vi kunde inte söka på mer fakta och vi var tvungna att kolla igenom ett häfte och så där. Jag satte den här, här, faktalektionerna, för att det är jobbigt att göra dem, och de är inte så roliga, men det känns som att det ändå är viktigt, lite grann, att göra dem.

I: Viktiga för att, varför är de viktiga tycker du?

Samuel: Ja man lär sig om dem, för att jag brukar oftast lära mig och det gör att det blir mycket, mycket enklare att göra grupparbetet, så att man kan lära sig mer också så att man ha det till skrivuppgiften.

(Samuel, åk 6, Sjöskolan)

Faktalektionerna beskrivs av Samuel som jobbiga, men viktiga, eftersom de underlättar grupparbetet senare. Arbetet i gruppen kan då underlätta för att klara skrivuppgiften, som är det viktiga slutmålet för hela temaarbetet. De negativa sidorna av det prestationskrävande sammanhanget finns inte med i beskrivningarna av grupparbetet, utan där handlar prestationerna istället om att få gruppen att samarbeta bra eller att lyckas bra med fördelningen av arbetsuppgifterna.

Samtidigt som bedömning av olika slag är en självklar och viktig del av de prestationskrävande sammanhangen, utifrån elevernas utsagor, uttrycker de sig för det mesta inte positivt om det, utan lyfter oftare fram det som ett stressande moment i undervisningen. Stressen verkar både handla om den egna, individuella prestationen, med en oro för att inte räckta till eller bli godkänd, och också om en oro för att vara sämre än sina klasskamrater. Enars uttalande nedan är ett exempel bland flera som ger uttryck för att prestationskrävande sammanhang kan leda till jämförelser, som i sin tur kan leda till negativa känslor hos eleven. Dessa utsagor kom efter att Enar pratat om en uppgift som skulle göras på tid och som han tyckte var rolig eftersom han själv kunde se att han blev bättre och bättre, genom att uppgiften gick allt fortare att göra färdigt.

I: Brukar du liksom jämföra dig med dig själv?

Enar: Ja, inte med andra.

I: Inte med andra? Men bara med dig själv?

Enar: Ja.

I: Varför inte med andra?

Enar: För att då kan man känna sig sämre eller bättre.

I: Och det är inte bra tycker du?

Enar: Nej jag tycker inte det är bra.

(Enar, åk 5, Ekebyskolan)

Enar uttrycker sig ändå med viss medvetenhet, och kanske kan det innebära att han på ett mer medvetet sätt kan sträva mot att i de prestationskrävande sammanhangen inte jämföra sig med andra elever eftersom det kan få honom att må dåligt. Flera elever pratar om att de inte ska jämföra sig med andra, utan bara med sig själva, men samtidigt berättar de om situationer där de känner sig sämre i jämförelse med sina klasskamrater vid bedömningsituationer. En faktor som ytterligare ökar stressen vid prestationskrävande sammanhang är tidspress, vilket många elever, och däribland Estrid, berättar om som något negativt.

- Estrid: Jo, men man får ju lite mer så här press på sig när tiden håller på och tickar hela tiden. Då blir det ju att man tycker att man måste vara först.
- I: Mm?
- Estrid: Man kanske känner sig dålig om nån säger, ja men jag fick typ 22.40 och så har man själv fått 19 nånting.
- I: Mm, hm. Så det blir lite tävling nästan?
- Estrid: Ja fast de (lärarna, förf. anm.) har sagt att vi inte får göra det, men det blir ju så ändå.
- I: Mm, det låter som om du tycker att det inte är så bra?
- Estrid: Njae, den funkar väl.
- I: Men, tycker du att du lär dig nånting av att jobba på det där sättet?
- Estrid: Nej för det blir mer stressande.

(Estrid, åk 6, Ekebyskolan)

Estrid pratar ofta om det negativa med tidspress under intervjun och det framstår som något hon ofta upplever och som inverkar negativt på hennes arbete genom att hon då inte kan tillägna sig undervisningen på ett bra sätt. Denna upplevelse delar hon med flera av eleverna, men det är dock intressant att tidspress och jämförelse med andra vid mer lekbetonade moment, som exempelvis tävlingar eller liknande, inte verkar framkalla samma typ av oro och stress, utan framstår som betydligt mer lustfyllda för eleverna. Vid den typen av prestationskrävande sammanhang ökar istället elevernas engagemang och banden mellan gruppens medlemmar verkar stärkas genom detta gemensamma mål att vinna över andra grupper. Det framstår alltså som att de olustkänslor elever ger uttryck för i samband med prestationskrävande sammanhang eller andra liknande situationer som präglas av konkurrens hänger samman med den individuella prestationen och inte den gemensamma inom och mellan grupper.

6.3.3 I handledande sammanhang

En aspekt av epistemologisk delaktighet framträder i sammanhang där elever handleder varandra. Vid samarbete i grupp möjliggörs epistemologisk delaktighet genom den stöttning som gruppens medlemmar kan ge varandra i lärandet. Genom stöttningen i samarbetet mellan elever görs undervisningen tillgänglig för fler, vilket många elever lyfter som något särskilt positivt. Enzo är en av de elever som tydligast uttrycker att samarbetet är absolut nödvändigt för hans del, om han ska ha möjlighet att tillägna sig undervisningen. Nedanstående citat är ett exempel på detta ur intervjun med honom.

- Enzo: Det var, ja, då lär man sig typ om verb och plural och lite såna grejer och så pratar de om det och så får vi jobba i en sån här bok som man jobbar med verb och sånt i.
- I: Mm, jobbar man på egen hand eller tillsammans med nån?
- Enzo: Det brukar vara tillsammans med den man sitter bredvid.
- I: Mm, hur skulle det ha varit om man jobbade ensam med den?
- Enzo: Då hade jag inte kunnat nånting.

- I: Mhm? Så du tar hjälp av den du sitter bredvid?
 Enzo: Ja.
 I: Ja, och det funkar bra?
 Enzo: Ja, annars hade jag fått gå till fröken hela tiden typ.
 [...]

 I: Mm, vad tänker du om den? Är det...?
 Enzo: Det är inte så jättekul att jobba själv med den uppgiften.
 I: Mhm? Varför?
 Enzo: Mm, eh, hm om man inte kan den, typ, kanske den andra kan den och kan hjälpa till.
 I: Mm, precis. Och sen när man tittar på allas?
 Enzo: Mm?
 I: Kan man ha nån nytta av att titta på hur andra har tänkt?
 Enzo: Ja, då kan man tänka på det sättet och lära sig av sina fel.
 (Enzo, åk 5, Ekebyskolan)

I materialet finns många exempel på beskrivningar av när elever hjälps åt och stöttar varandra, vilket framstår som särskilt viktigt när uppgifterna är utmanande för eleverna. Samarbete blir, enligt eleverna, extra viktigt när uppgifterna uppfattas som svåra, eftersom dessa blir enklare när eleverna kan hjälpas åt. Något som lyfts fram av många elever gällande detta, är vikten av att diskutera med andra elever när en uppgift uppfattas som utmanande eller svår och eleverna menar att detta gör att de lär sig mer än om de arbetar på egen hand. Genom diskussionerna och genom att elever lyssnar på varandra nämner flera elever också att de kan ”tänka längre”, vilket bör kunna tolkas som att de lär sig mer och upplever att de utvecklas.

I intervjuerna berättar eleverna om situationer som enligt analysen visar på hur det handledande sammanhanget kan leda till epistemologisk delaktighet genom den interaktion som skett i gruppen. Flera elever nämner att arbetet i grupp fungerar bra när samtalen i gruppen stöttar allas lärande. Samtalen i grupp möjliggör för det handledande sammanhanget och framstår som gynnsamt för upplevelsen av delaktighet, utifrån elevernas utsagor. Eleverna uttrycker att de lär sig mycket av dessa samtal. Exempel på detta är Emilias uttalanden om samtal i liten grupp på engelskan som citeras nedan.

- Emilia: Jag tycker att det är bra att vi får liksom öva våra engelska uttal och liksom prata med varandra om vad vi ser på bilden, eh och jag tycker att man lär sig ganska mycket av liksom, ja men att prata i en liten grupp och om vad man ser, och ja men liksom uttrycka sig så. Så det tycker jag är en bra arbetsgrej att börja lektionen med.
 I: Mm, och när ni gör den, hur eh, vem har valt den här bilden?
 Emilia: Det har Eva [läraren; förf. anm.] gjort och så brukar hon välja liksom olika bilder. En gång var det en flicka som var ute i snön och då fick man beskriva hur det såg ut där och hur hon, hur man tror att hon kände sig och så där.
 I: Så det är lite olika fokus för olika bilder?
 Emilia: Mm.

(Emilia, åk 5, Ekebyskolan).

Aktiviteten som Emilias uttalande handlar om är en uppgift som inleder engelsklektionerna en gång i veckan där eleverna i grupper får samtala på engelska utifrån en bild som visas på projektorn i klassrummet. Denna aktivitet är bra, menar flera elever, eftersom de tycker att de lär sig mycket av att få träna på att uttrycka sig på engelska och också genom att prata med andra elever på engelska. Flera elever uttrycker sig på liknande sätt och också att det är roligt att få möjlighet att samtala med andra och att få säga vad man själv tycker om olika ämnen. Både detta, att få uttrycka sig själv, och också att få höra vad andra tycker och tänker möjliggör för det handledande sammanhanget, eftersom elever genom detta lär sig av varandra. Ett annat resultat som framträder är emellertid att även om eleverna uttrycker sig positivt om denna typ av uppgifter och också upplever att de lär sig mycket av dem, så har de ofta svårt att sätta ord på vad det är de lär sig. Här finns alltså en dubbelhet där eleverna dels uttrycker att det är en viktig och bra sak att samtala med andra, samtidigt som de har svårt att sätta ord på vilken nytta de kan tänkas ha av det. Någon nämner att det är bra ”för då tränar vi inför nationella proven”, som ett sätt att förklara nyttan med dessa samtal. Även om eleverna har svårt att sätta ord på vilken nytta de har av samtalen med andra elever, uttrycker de en glädje när de berättar om dessa samtal, där de tillsammans med andra blir lyssnade på och får möjlighet att diskutera olika frågor som är viktiga för dem själva. Elevernas utsagor om samtal i grupp visar att dessa samtal kan sägas ge det handledande sammanhang som möjliggör för epistemologisk delaktighet i undervisningen.

Elevernas utsagor om arbete i grupp visar att det blir enklare att få hjälp och stöd när man behöver det, vilket flera beskriver känns ”skönt”. För några elever framstår samarbete som helt nödvändigt för att de alls ska kunna tillgodogöra sig undervisningen för ”annars skulle jag inte kunna nåt”, som Emil (åk 4, Ekebyskolan) uttrycker. Det kan annars bli så att någon elev sitter ensam i klassrummet och inte alls kan klara uppgiften, vilket beskrivs av Enar (åk 5, Ekebyskolan) i materialet. Detta innebär då att eleven måste be läraren om hjälp, vilket kan ta lång tid och också inverkar negativt inte bara på elevens epistemologiska delaktighet, utan även på elevens politiska delaktighet och möjlighet till självständighet. Citatet från intervjun med Ellen är ett exempel av flera som belyser vikten av det handledande sammanhanget, som en delaktighetsaspekt. På engelskan arbetar hon ofta tillsammans med andra kamrater, och hon upplever att det hjälper henne mycket, men på matten beskriver hon att hon oftare arbetar ensam, trots att andra i klassen samarbetar.

Ellen: Ehm, jo man lär ju sig engelska lite mera. Och sen blir det ju lite mera så här att man kan ju få hjälp av sina kompisar om man glömmer bort vad nånting heter, eller så kan de hjälpa en och då lär man sig. Ja just det, det kan man tänka på istället.

I: Mm?

Ellen: Man lär sig lite mer av varandra och så lär man sig väldigt mycket av spelen.

[...]

Ellen: Jo i klassrummet funkar det väldigt bra, men det är bara att vi är väldigt många och att det är högljutt där. Mer högljutt och att jag inte brukar få nån att jobba med.

I: Aha?

Ellen: Det brukar bli lite så att, ja, nån kanske sitter tre vid ett bord och pratar medans en, då typ jag, sitter typ ensam. Jag brukar vilja jobba ensam och det är nånting också.

I: Mhm?

Ellen: Men jag brukar ha nån att jobba med. Eh, jag jobbar oftast själv, men det har hänt ibland att jag har haft nån.

I: Ok?

Ellen: Ja.

I: Men du trivs att jobba ensam egentligen?

Ellen: Ja, men jag trivs ju också väldigt mycket med att jobba med en annan, för då kan jag fråga den om den kan och få hjälp och inte räkna upp handen så fort jag behöver hjälp och så får jag vänta på Elenor (läraren, förf. anm.) ett tag.

(Ellen, åk 5, Ekebyskolan)

Ellens utsaga visar att hon på ett sätt trivs med att arbeta ensam, åtminstone ibland, men att hon hellre arbetar tillsammans med någon. Det handledande sammanhanget är dock inte alltid tillgängligt för henne, vilket påverkar hennes möjligheter till epistemologisk delaktighet. Även om Ellen och många med henne upplever att det handledande sammanhanget är mer effektivt, eftersom det bland annat minimerar väntan på hjälp från läraren, menar flera elever att de kanske är mer effektiva utan detta sammanhang och att de hinner mer när de arbetar på egen hand, eftersom det inte blir lika mycket diskussioner då. Samarbetet och det handledande sammanhanget uppfattas av dessa elever som hindrande för den egna kunskapsutvecklingen.

En anledning till att det handledande sammanhanget upplevs hindrande kan, enligt flera av eleverna, vara att eleverna i gruppen är på olika nivåer, vilket gör samarbetet ojämnt. Elever uttrycker också att det fungerar bättre att arbeta tillsammans med någon som är på samma nivå som en själv och använder då uttryck som att ”vi har samma kunskap” samt att ”vi kan ungefär lika mycket”, för att nämna några exempel. Eriks uttalande är ett exempel på just detta, att samarbetet upplevs fungera bättre om den eleven samarbetar med är på en liknande kunskapsnivå som en själv.

Erik: Jag hjälper han och han hjälper mig och ja, vi är typ på samma spår

I: Ja ok?

Erik: Så det är rätt så roligt att jobba med han.

I: När du säger samma spår, eh, tänker, menar du?

Erik: Eh samma kuns, kunskap typ.

I: Jaha, ok?

Erik: Att vi kan nästan lika mycket.

- I: Aha, är det bra liksom, när man ska jobba ihop tycker du?
 Erik: Ja för annars blir det. Om den andre är så där jättesmart, då lär jag mig ingenting.
 I: Mm?
 Erik: Men alltså om jag är jättesmart, då måste jag hjälpa en tjugofyra-sju, så, ah, det är lite jobbigt. Så då tar jag helst nån som är lika.
 (Erik, åk 5, Ekebyskolan)

Det som kan hända när elever är på olika nivåer, utifrån elevernas beskrivningar, är att de antingen inte lär sig tillräckligt eller att de måste hjälpa någon annan i gruppen så mycket att det känns jobbigt. Detta uttrycker exempelvis Erik ovan, när han säger att ”om den andre är så där jättesmart, då lär jag mig ingenting” och ”då måste jag hjälpa en tjugofyra-sju, och det är lite jobbigt”. Att elever befinner sig på olika nivåer och samarbetar i heterogena grupper är en av idéerna bakom kooperativt lärande, eftersom det anses gynna alla elevers lärande, men det ställer höga krav på eleverna och resultatet kan ibland påverkas negativt när de hamnar i en grupp som av olika anledningar fungerar sämre. Av elevernas uttalanden kan också anas en viss frustration över att inte arbeta med elever på samma nivå, eftersom de upplever att det hindrar deras egen utveckling. Detta gäller elever som uttrycker att de ligger på en högre nivå än många av sina gruppkamrater och som alltså intar en position som mer kompetenta än dem de samarbetar med. Detta menar dessa elever kan på ett sätt kännas bra för att de ”får lära de andra”, men kan alltså resultera i en känsla av att de då ”stannar kvar på samma nivå och hjälper de andra bara”. Det handledande sammanhanget förlorar då den ömsesidighet, som förefaller vara väsentlig och blir mer asymmetrisk och ensidig. Emma beskriver nedan hur det kan vara när så många elever behöver hennes hjälp att hon själv inte hinner arbeta.

- Emma: Jag tycker att matten funkar bra [skrattar] bara att jag vill, alltså vissa som jag jobbar med, de gör så att, jag hinner inte jobba så mycket för att de är så här, alltså de frågar bara mig. De frågar inte varandra även om de är på samma tal.
 I: Ok?
 Emma: Så det är lite störigt.
 I: Är det för att du är väldigt bra på att hjälpa till?
 Emma: Ja men även om typ jag och en person som sitter framför mig, om vi båda har löst det och så sitter den där och så frågar den mig, men så säger jag vänta lite. Och så tjarar den personen på mig. Då blir jag irriterad [skrattar].

(Emma, åk 5, Ekebyskolan)

Samarbetet upplevs som mest meningsfullt när den man samarbetar med är på en liknande nivå som en själv, enligt flera elever, och då upplever de också att de lär sig som mest. När de upplevda kunskapsnivåerna på dem som samarbetar är mycket olika framstår det som svårt för många att få till ett samarbete som känns meningsfullt för alla parter och det innebär att det handledande

sammanhanget inte möjliggörs och att den epistemologiska delaktigheten blir lidande, eftersom det kan leda till att någon i gruppen blir för dominant eller alltför passiv. Något som underlättar det handledande sammanhanget, trots inbördes olikheter bland gruppmedlemmarna, är enligt eleverna om de ges möjlighet att samarbeta med samma personer under en längre tidsperiod, eftersom de då lär sig hur de ska göra för att få till ett bra samarbete i just den gruppen. Eira resonerade kring detta och menade att elever som får arbeta tillsammans ofta kan lära sig hur de ska samarbeta så att de blir effektiva tillsammans.

- Eira: Då tar ju Eva fram en bild och så får vi kolla på den. Jag pratar med en av dem som sitter bredvid mig, alltid.
- I: Mm?
- Eira: Det är så det blir när vi kör samma uppgifter flera gånger, då pratar, övar vi ofta med samma, eftersom det är de vi sitter bredvid.
- I: Ja?
- Eira: På den här så kör jag med den som sitter bredvid och på den där med den andra.
- I: Ja, jaha. Och hur är det? När du gör, blir med samma person så där?
- Eira: Det är väl bra, man vet ju liksom hur det går. Hur man ska jobba tillsammans.
- I: Mm?
- Eira: Det är svårare om det är en ny för då kanske den har kört på ett sätt, men så vill man själv köra på ett annat sätt. Men när man kör tillsammans då har man nog från början byggt ihop ett sätt tillsammans.
(Eira, åk 6, Ekebyskolan)

Eira ger ovan uttryck för att kontinuitet i samarbetet har betydelse för hennes möjligheter till epistemologisk delaktighet, eftersom hon menar att de då lär sig hur de ska samarbeta och hur de kan nyttja varandras inbördes olikheter så att det gynnar allas lärande.

6.3.4 Sammanfattning

Analysen av studiens intervjumaterial visar att aspekterna meningsfulla sammanhang, prestationskrävande sammanhang samt handledande sammanhang samtliga har betydelse för möjliggörandet av epistemologisk delaktighet för eleverna.

Aspekten meningsfulla sammanhang stimulerar elevers lust att lära genom att de upplever att de lär sig något nytt och känner att de utvecklas. Detta kan vara fallet vid arbete i kooperativa grupper om samarbetet leder till fördjupade diskussioner och nya gemensamma upptäckter. Om gruppens medlemmar har olika ambitionsnivå eller om deras förutsättningar skiljer sig mycket åt kan de meningsfulla sammanhangen hindras liksom elevernas kunskapsutveckling. Ett tydligt syfte med de uppgifter som ska göras har stor betydelse för de meningsfulla sammanhangen, då elevers engagemang ökar om de vet vad syftet

är eller vad de kan använda de nya kunskaperna till. Elevers engagemang påverkas även av uppgiftens konstruktion och här framstår det som viktigt att uppgiften är både varierad och utmanande för att inverka positivt på aspekten meningsfulla sammanhang. Uppgiften ska, enligt eleverna, också vara konstruerad så att alla elever behövs för att lösa den, eftersom det annars kan leda till att inte alla deltar i arbetet och att det meningsfulla sammanhanget uteblir.

Prestationskrävande sammanhang utgör en väsentlig del av elevernas skolgång, även om traditionella bedömningsituationer inte är särskilt vanligt förekommande vid kooperativt lärande. När gruppen hamnar under tidspress eller då uppgiften tydligt inriktas mot att förbereda för ett bedömningstillfälle kan det skapa stress för gruppens medlemmar och leda till konflikter och osämja. Elever tenderar att jämföra sig med varandra på ett negativt sätt och det kan också leda till att samarbetet havererar då någon tar över för att arbetet ska bli klart till bedömningen. Prestationskrävande sammanhang som är mer lekbetonade, såsom lekar eller spel, verkar istället påverka epistemologisk delaktighet positivt, då elevers engagemang ökar i denna gemensamma strävan efter att gruppen ska lyckas.

Aspekten handledande sammanhang framträder när samarbetet mellan elever fungerar bra och en av de positiva effekterna för epistemologisk delaktighet är att elever då på ett enkelt sätt kan stötta varandra i arbetet. Handledningen både ges och tas av gruppens medlemmar genom de samtal och diskussioner som förs inom gruppen och där eleverna upplever att de tillsammans kan tänka längre och lösa svårare problem än vad de kunnat vid ett individuellt arbete. Om elever får möjlighet att arbeta tillsammans med samma personer under en längre period ökar chanserna för att det handledande sammanhanget ska gynna elevernas epistemologiska delaktighet då eleverna lär sig hur de kan göra för att arbeta tillsammans på ett effektivt sätt för alla i gruppen.

7 Möjligheter och utmaningar för delaktighet vid kooperativt lärande

I detta kapitel beskrivs de möjligheter och utmaningar för delaktighet som framträder när de delaktighetsaspekter som beskrivs i kapitel 6 analyserats med Biestas fråga (Biesta, 2011) om vad utbildningens syfte kan vara, som riktninggivare. De möjligheter och utmaningar som framträtt vid analysen handlar om gemenskap, inflytande, ansvar och effektivitet som på olika sätt påverkar och utmanar elevernas möjligheter till delaktighet. I denna del av analysen, där möjligheter och utmaningar för delaktighet vid kooperativt lärande varit i fokus, framträder också ett antal dilemman för elevers delaktighet som uppkommer vid arbetssättet kooperativt lärande. Med dilemma avses vanligtvis valet mellan två, icke-optimala alternativ och begreppet används ofta för att beskriva komplexa och något motsägelsefulla sammanhang, som exempelvis skolan (Nilholm, 2020). I denna studie definieras dilemma som en situation där elever av olika anledningar väljer att avstå från en dimension av delaktighet eftersom den uppfattas som hindrande för uppnåendet av andra dimensioner. Det handlar alltså om situationer där utbildningens syfte ställs emot de tre dimensionerna av delaktighet på olika sätt.

7.1 Delaktighet och gemenskap

Att samarbeta i grupp tillsammans med andra elever upplevs i många fall som både roligt och meningsfullt och kan bidra till att samhörighet och gemenskap skapas mellan eleverna. Det beror bland annat på att elever genom samarbetet ges möjligheter att lära känna varandra, och varandras olika sätt att tänka, på nya sätt. Denna samhörighet gynnar elevernas möjligheter till delaktighet, inte bara i den aktuella situationen, utan också i andra situationer i klassrummet, eftersom den bidrar till att skapa en känsla av trygghet för eleverna. Tryggheten gör i sin tur att elever i högre grad vill och vågar ge uttryck för sina tankar och åsikter. En grupp som samarbetar över en längre tid, eller där gruppens medlemmar känner varandra väl ökar möjligheterna för att ett sådant tillåtande och öppet samtalsklimat skapas, men här finns också en utmaning eftersom analysen visar att en stark gruppidentitet kan leda till att individer ute-

stängs ur gemenskapen. I följande avsnitt beskrivs de möjligheter och utmaningar för elevers delaktighet som en känd och respektfull gemenskap kan innebära ur ett elevperspektiv.

7.1.1 Inkluderande eller exkluderande gemenskaper

Samarbete i grupp bygger på att alla gruppens medlemmar är delaktiga och både kan och även ges möjlighet att delta utifrån sina förutsättningar. När elever upplever sig vara en del i en sådan grupp gemenskap leder det i de allra flesta fall till att skolarbetet uppfattas som mer lustfyllt av eleverna. När arbetet upplevs som lustfyllt beskriver eleverna att de i högre grad är villiga att ta en aktiv del i samarbetet, vilket leder till att deras möjligheter till social delaktighet ökar. Även politisk delaktighet möjliggörs genom aspekten medbestämmande, i denna gemenskap. Ett aktivt deltagande i skolarbetet inverkar också positivt på elevers möjligheter till kunskapsutveckling i meningsfulla sammanhang och därför möjliggör en känd gemenskap även för epistemologisk delaktighet för eleverna.

Utmaningen består i att den kända gemenskapen också kan leda till utanförskap eller exkluderande grupperingar och analysen visar att elever genom den kända gemenskapen ibland socialiseras in i en exkluderande kultur, där en bristande respektfull gemenskap uppstår och som innebär att bara vissa släpps in medan andra ställs utanför. Ett exempel på det är när elever som är ”bästa vänner” arbetar tillsammans och ytterligare elever som inte delar denna vänskap finns med i gruppen. Då kan en känd gemenskap skapas som istället för att bidra till trygghet, tillit och tillhörighet, leder till känslor av utanförskap för de elever som ”inte hör till gänget”. Om eleven på detta sätt inte blir en del av gemenskapen kan det få negativa konsekvenser. Gränsdragningarna för vem som får ingå blir skarpa och innebär en bristande delaktighet och också till att exkluderande socialisationsprocesser (Biesta, 2011) uppstår. Att bli, eller uppfatta sig som, utesluten kan göra att eleven själv ställer sig utanför, vilket hindrar elevens möjligheter till epistemologisk delaktighet genom att de meningsfulla sammanhang som skapas i gemensamma samtal om undervisningen uteblir. Det framstår alltså som att den gemenskap som kan uppstå mellan elever i grupparbetet bidrar till elevers möjligheter till delaktighet, men att en alltför stark gemenskap, eller samhörighet, istället kan hindra vissa elevers möjligheter till delaktighet.

Trygghet och tillhörighet gör det möjligt för elever att göra sin röst hörd och att uttrycka sina tankar och uppfattningar. Det gör också att elever får tillfälle att lyssna till andra elevers reflektioner och åsikter, vilket skapar förutsättningar för elevers olikheter att träda fram. När elever på detta sätt vågar träda fram och uttrycka sig får de, enligt deras utsagor, kännedom om varandras styrkor och svårigheter, vilket bidrar till en ökad tillit till varandra i elevgruppen. Här uppstår en positiv spiral i och med att tilliten också gör det möjligt för elever att våga visa sina styrkor och svårigheter för varandra. Genom

att en mångfald av tankar och åsikter blir framträdande skapas möjligheter för elevers olikheter att mötas, vilket bidrar till att de utvecklar en acceptans för individuella olikheter och unika personligheter (Young, 2000). Därmed framstår acceptans och mångfald som förutsättningar för varandra. När elever tänker tillsammans bidrar det gemensamma tänkandet till att stärka individen som subjekt, genom att individens tankar bidrar till det gemensamma tänkandet. Mångfalden av tankar som synliggörs i en känd gemenskap kan därför sägas möjliggöra för elevers subjektskapande (Biesta, 2011). Aspekten medbestämmande kan som en följd komma att värderas högre än självbestämmandet, vilket också möjliggör för meningsfulla sammanhang och därmed ökade förutsättningar för epistemologisk delaktighet.

7.2 Delaktighet och inflytande

Möjligheten till medbestämmande och självbestämmande ses som något positivt enligt flertalet elever, men den är också begränsad både vad gäller omfattning och vad elever ges inflytande över. Samtidigt som många elever önskar ett utökat inflytande ger de flesta eleverna uttryck för att de ser det som självklart att det är läraren som bestämmer och det finns en samstämmighet hos eleverna att det skulle bli kaos om det var på ett annat sätt. Här finns alltså ett dilemma, där eleverna dels önskar mer medbestämmande, dels inte ser sig som kompetenta nog att hantera ett större inflytande över undervisningen. Det finns ytterligare utmaningar som gäller vad elever bör ges inflytande över. Inflytandet, som alltså är en del av politisk delaktighet handlar dels om innehållet i undervisningen – som berör delar av epistemologisk delaktighet –, dels om hur arbetet organiseras, vilket påverkar social delaktighet. Att få välja samarbetspartner är det som oftast nämns av elever när de pratar om möjligheten till inflytande och många ser detta som ett sätt att öka delaktigheten. Samtidigt kan möjligheten att få välja samarbetspartner leda till att vissa elever hamnar utanför, vilket i så fall leder till att dessa elevers möjlighet till delaktighet då utmanas. Nedanstående textavsnitt redogör för de utmaningar, möjligheter och dilemman som alla på olika sätt relateras till frågan om inflytande.

7.2.1 Att välja, bli vald eller placerad i en grupp

Eleverna ger uttryck för att de sällan får välja om de ska arbeta i grupper eller enskilt, och inte heller vem de ska samarbeta med. Istället beskriver de att läraren bestämmer i klassrummet, vilket flertalet tar för givet. Elevers inflytande sker främst i relation till andra elever vid samarbete i de kooperativa grupperna och inte i relation till läraren eller till undervisningens innehåll. För några elever innebär denna begränsning i den politiska delaktigheten att deras

möjligheter till epistemologisk delaktighet också påverkas, eftersom samarbetet, när de inte ges möjlighet att påverka valet av samarbetspartner, upplevs hindra deras kunskapsutveckling. Det framkommer dock att även när elever ges möjligheten till en mer omfattande politisk delaktighet, genom att de får välja samarbetspartner, påverkas andra dimensioner av delaktighet negativt för vissa elever, vilket måste betraktas som en utmaning. Denna utmaning avser då främst social delaktighet, men i förlängningen påverkas också epistemologisk delaktighet, eftersom risken finns att en elev som inte blir vald, eller ges tillträde till gruppen, kan uppleva svårigheter i skolarbetet. Samarbete i grupper, oavsett om läraren eller eleven själv valt sin grupp, kan i sig också vara positivt för politisk delaktighet, genom att den starka önskan om att komma överens inom gruppen, som många elever berättar om, gör att de praktiserar demokratiska arbetsformer och beslutsfattande.

Som nämndes ovan får elever sällan välja samarbetspartner, vilket uppfattas som hindrande för vissa elevers kunskapsutveckling och därmed också deras epistemologiska delaktighet. Samtidigt visar analysen att elevers epistemologiska delaktighet kan påverkas negativt även när elever ges medbestämmande över gruppssammansättningen, eftersom det ofta leder till att samarbetet blir kaotiskt och uppfattas som stökigt av eleverna. När eleverna samarbetar med sådana de känner väl upplever de sig mer fria i förhållande till de regler och normer som råder för klassrummet och kan i högre grad bryta mot dessa. De uttrycker att de har ”för roligt”, vilket leder till att de uppgifter de ålagts att göra inte alltid görs så som det var avsett. Det leder fram till och visar på dilemmat att elevernas epistemologiska delaktighet kan hindras även när de ges medbestämmande över valet av samarbetspartner.

När elever ges möjlighet att sätta samman grupperna själva kan det innebära en social delaktighet för vissa, medan andra exkluderas. Samhörigheten mellan de gruppmedlemmar som valt att samarbeta och som i samarbetet väljer att fokusera på annat än den ålagda arbetsuppgiften kan stärkas av att de uppvisar ett gemensamt motstånd mot den socialiserande normen för klassrummet. Samtidigt kan detta ske på bekostnad av samhörigheten med övriga klasskamrater som uppfattar dessa samhörighetsyttringar som störande för deras arbete. Här finns alltså ett tydligt dilemma, där valmöjligheten och självbestämmandet innebär social delaktighet för vissa, medan den för andra leder till motsatsen. Utifrån elevernas perspektiv kan detta självbestämmande möjliggöra för individuell frigörelse genom att eleverna är ”fria” i förhållande till socialiserande normer, på så vis att de väljer en egen väg och gör motstånd mot dessa normer (Freire, 2000). De uppgifter de ålagts att göra kanske inte blir gjorda så som läraren tänkt sig dem, men utifrån elevernas utsagor tyder det på att de utvecklas och att det skapar möjligheter för social, politisk och epistemologisk delaktighet. Omformulerat i termer av subjektivering och socialisering, som kan ses som varandras motsatser, kan självbestämmandet tolkas som möjliggörande för vissa elevers subjektivering (Biesta, 2013). Det

innebär alltså att när elever ges medbestämmande över valet av samarbetspartner öppnas ett friutrymme som möjliggör för dessa elevers subjektifiering, i betydelsen att de gör motstånd mot den socialisering som skolan erbjuder. För de elever som hamnar utanför gemenskapen, öppnas inte detta friutrymme, utan istället stängs både det och möjligen också utrymmet för kvalificering och socialisering, genom att de inte blir en del av de sammanhang och gemenskaper som har betydelse för deras möjligheter för epistemologisk och social delaktighet.

En av förutsättningarna för att samarbetet ska bidra till delaktighet är, förutom att elever lyssnar på varandra, också att elever vågar uttrycka sin åsikt och för flera av eleverna framstår möjligheten att få välja samarbetspartner som avgörande för detta. När elever ges möjlighet till inflytande över valet av samarbetspartner uttrycker vissa av dem att de känner sig trygga och bekväma, vilket underlättar för dem att våga säga vad de tycker och tänker om det innehåll som undervisningen behandlar. När elever lyssnar på varandras olika argument för olika beslut uttrycker de att de får syn på att det finns andra sätt att tänka och detta framstår som utvecklande för eleverna (Young, 2000). Eleverna får på detta sätt ”göra” delaktighet (jfr. Elvstrand, 2009, s. 4), genom att de praktiskt prövar och tillämpar en demokratisk beslutsordning. Det kan sägas möjliggöra, inte bara för politisk delaktighet, utan också för en personlig utveckling hos eleverna, genom att eleverna får pröva sina egna individuella tankar i gruppen och får uppmuntran av de övriga eleverna i detta. Eleverna uttrycker också att de upplever att de då kan hjälpa varandra bättre, eftersom de i regel väljer att samarbeta med någon de redan känner väl och då också känner till varandras styrkor och svårigheter. Möjligheten att utöva inflytande över valet av samarbetspartner kan för vissa elever således bidra till deras epistemologiska delaktighet, både vad gäller de kunskaper som arbetsuppgiften handlar om, och också vad gäller kunskaper om demokratiska arbetsformer.

7.2.2 Inflytande eller måluppfyllelse

Elevers inflytande sker i första hand inom grupperna och inte i relation till läraren eller undervisningens innehåll och upplägg. Det finns emellertid några tillfällen då elever får uttrycka vad de tycker om olika moment i undervisningen och detta sker då företrädesvis genom någon form av röstningsförfarande, såsom handuppräknning eller genom att elever får visa tumme upp eller ned för att visa sin åsikt. Eleverna uttrycker sig positivt om detta och trots att det sällan efterföljs av samtal om exempelvis varför de vill göra på ett visst sätt och inte ett annat, upplever eleverna att de får utöva inflytande och medbestämmande. Denna möjlighet till medbestämmande uppmärksammas emellertid sällan i elevernas utsagor och de flesta elever uttrycker sig med en självklarhet kring att deras möjligheter till inflytande är ytterst begränsade i relation till undervisningens innehåll och upplägg. Det blir med andra ord tydligt

att eleverna socialiseras in i en förståelse att deras inflytande är och ska vara begränsat, vilket kan förstås som en utmaning för möjliggörandet av politisk och epistemologisk delaktighet för eleverna. Trots att ett ökat inflytande, enligt eleverna skulle göra skolan roligare och även kunna möjliggöra för kvalificering (Biesta, 2011) är eleverna överens om att läraren måste bestämma över innehållet i undervisningen, eftersom läraren känner till innehållet i läroplanen och i och med detta kan avgöra vad eleverna behöver lära sig. Elevers begränsade inflytande över undervisningen påverkar deras möjligheter till subjektivering negativt, eftersom normen att elever inte bör ha något inflytande över undervisningen är så stark att elever tar för givet att vuxenvärlden sätter agendan och vet vad som är bäst för dem.

Det framkommer dock att elever gärna skulle vilja få uttrycka sin åsikt om undervisningen och att det skulle kunna öka elevers känsla av lust och meningsfullhet i arbetet. Medbestämmande kan i sin tur leda till skapandet av meningsfulla sammanhang och därigenom även till kunskapsutveckling för eleverna. Att som elev få uppleva att läraren lyssnar på och värdesätter din åsikt kan alltså medverka till epistemologisk delaktighet, samt bidra till utveckling för eleverna och därför också sägas möjliggöra för deras kvalificering, såväl som för deras subjektskapande (Biesta, 2011).

7.3 Delaktighet och ansvar

Elevernas möjligheter till delaktighet vid samarbete i grupp påverkas av hur väl samarbetet i gruppen fungerar och analysen av elevernas utsagor visar att frågor om ansvarstagande har stor betydelse. Det händer också att elever ställer sig utanför gruppgemenskapen genom att inte ta ansvar för varken sitt eget eller gruppens arbete. Detta uppfattas som något negativt av övriga elever som upplever att det hindrar deras egen kunskapsutveckling. Här föreligger alltså både möjligheter och utmaningar för elevers delaktighet, som på olika sätt kretsar kring frågan om ansvar, där ett stort ansvar för eleverna kan fungera utvecklande, men ibland också inverka hindrande på deras möjligheter till såväl politisk som epistemologisk delaktighet. I följande textavsnitt presenteras dessa möjligheter och utmaningar för delaktigheten som rör sig kring frågor om ansvar utförligare.

7.3.1 Lärarens eller elevernas ansvar

Ett väl fungerande samarbete präglas, enligt eleverna, av turtagning, uppmuntran och ett delat talutrymme mellan eleverna. Samtliga dessa delar – turtagning, uppmuntran och ett delat talutrymme - bidrar till att skapa en respektfull gemenskap och möjliggör för eleverna att delta aktivt i arbetet. Att se till att samarbetet fungerar på detta sätt är både ett individuellt och ett gemensamt

ansvar för alla i gruppen. Läraren har en tillbakadragen roll när elever samarbetar i grupper, vilket i en del fall kritiserar av eleverna. Eleverna beskriver att de i stora delar ser det som självklart att de själva måste ta ansvar för hur gruppen fungerar, och när de lyckas beskriver de att det fungerar stärkande och utvecklande för dem. Ibland blir dock uppgiften alltför svår, vilket kan leda till att elever hamnar utanför och inte kan vara delaktiga i gruppens arbete. I dessa fall utmanas både den sociala och politiska delaktigheten för eleverna. Läraren intar, utifrån elevernas utsagor, en passiv position när eleverna samarbetar i grupper, vilket i de flesta fall tas för givet och accepteras av eleverna, eftersom det utifrån elevernas perspektiv är den gängse positionen vid kooperativ lärande. Elever nämner att de skulle önskat lärarens hjälp vid några tillfällen, men till övervägande del ser elever det som deras ansvar att samarbetet fungerar. För att skapa ett fungerande samarbete framstår det som betydelsefullt för eleverna att arbetet som ska genomföras tas på allvar. När någon elev inte uppträder som förväntat utifrån denna norm, och alltså inte tar arbetet på allvar, uppfattas det som störande och respektlöst gentemot andra elever. Flertalet elever uttrycker att de ser det som viktigt att ta ansvar för och att genomföra de uppgifter de blivit ålagda och nästan inga ifrågasättanden av vare sig uppgifterna som sådana eller genomförandet av dem förekommer i materialet.

Det finns emellertid situationer där ett bristande ansvarstagande utmanar elevens delaktighet och det är bland annat då vissa elever i gruppen inte tar arbetet på allvar, utan istället ägnar sig åt helt andra saker, såsom att prata med sina kompisar om sådant som inte hör till uppgiften. Den ansvarskrävande gemenskapen uteblir när dessa elever skapar en egen gemenskap och det försvårar för gruppen som helhet att nå en gemensam samhörighet. Andra exempel handlar om elever som av olika skäl inte klarar av att vara delaktiga i gruppens arbete, eller där gruppens medlemmar inte klarar av att möjliggöra för samtliga att vara delaktiga. Detta påverkar samarbetet och delaktigheten negativt eftersom det leder till osämja och konflikter som bland annat har sin grund i att det hindrar eleverna från att uppnå de uppställda målen med uppgifterna de ska utföra. Lärarens roll beskrivs som passiv i detta, vilket accepteras av eleverna, även om de ibland skulle önska ett mer aktivt stöd från läraren. Lärarens tillbakadragna position kan ses som en utmaning för elevernas möjligheter till såväl social som epistemologisk delaktighet, men eftersom eleverna själva ser det som sitt ansvar att driva samarbetet ber de, enligt egen utsago, sällan om lärarens hjälp med detta.

Samarbetet i grupp där alla gruppens medlemmar tar ansvar för arbetet beskrivs av eleverna som utvecklande både på ett personligt plan, och för gruppen som ett kollektiv. Det möjliggör för personlig utveckling för eleven och också för en kollektiv utveckling, genom att eleverna upptäcker de möjligheter som ett gott samarbete kan ge i form av exempelvis goda resultat. Det kan också formuleras som att den gemenskap som formas när gruppens medlem-

mar tar ett individuellt och ett gemensamt ansvar möjliggör för kunskapsutveckling hos eleverna. Denna ansvarskrävande gemenskap är beroende av att eleven både tar ett individuellt ansvar för sin del i arbetet, och också ett ansvar för gruppens arbete som helhet. När elever tar ett gemensamt ansvar genom att komma överens om hur arbetet ska läggas upp för att sedan dela upp arbetet mellan sig förutsätter det gemensamma ansvaret också ett individuellt ansvar. Detta bygger, enligt eleverna, i hög grad på att gruppmedlemmarna bemöter varandra respektfullt och att det är harmoni i gruppen. Då ger gemenskapen elever möjlighet att utveckla sitt ansvarstagande och att få uppleva glädjen i att lyckas med arbetet.

Att ge varandra talutrymme och att det som sägs tas emot på ett respektfullt sätt är både ett individuellt och ett gemensamt ansvar för medlemmarna i gruppen, som bidrar till att elever känner sig accepterade och som en del av en respektfull gemenskap. Det gör också att eleverna i högre grad vill och vågar uttrycka sina tankar i gruppen, vilket leder till att elevers olika sätt att tänka blir synliga. Vid samarbete i grupper på upp till fyra personer, framstår det som lättare för eleverna att fördela talutrymmet rättvist och att hinna lyssna på allas tankar, än i större grupper med fler elever. Det gör att det i den mindre gruppen finns goda möjligheter för eleverna att delta aktivt i arbetet och att också kunna ta det ansvar som krävs för ett fungerande samarbete, eftersom det möjliggör för elevers inbördes respekt och mångfald. Den ansvarskrävande gemenskapen inverkar i sin tur gynnsamt på den respektfulla gemenskapen samt de meningsfulla sammanhangen.

7.4 Delaktighet och effektivitet

Arbets sättet kooperativt lärande utgörs, enligt Johnson och Johnson (2014), av samarbete i heterogena grupper där eleverna ges bestämda roller knutna till specifika ansvarsområden eller uppgifter. De heterogena grupperna, samt rollerna som eleverna ges är exempel på några av grundprinciperna inom kooperativt lärande som förväntas bidra till att elever blir mer aktiva i arbetet och i samarbetet. De heterogena grupperna förväntas också bidra till en större mångfald av kompetenser och kunskaper än vad en homogen grupp skulle ha gjort. Vid analysen av elevernas utsagor om undervisningen framkommer flera möjligheter och utmaningar kopplade till just de heterogena grupperna, samarbetet samt de förutbestämda rollerna. Möjligheterna till dialog och utvecklande samtal samt praktiserandet av demokratiska arbetsformer och beslutsfattande inverkar positivt på elevernas delaktighet, medan utmaningarna bland annat handlar om att delaktigheten kan bli lidande på grund av elevers önskan om ett effektivt samarbete. Samarbetet uppfattas emellanåt som ineffektivt av elever, och i flera fall önskar de att samarbetet organiseras på andra sätt för att bli mer effektivt. När samarbetet organiseras så att det blir mer

effektivt kan det samtidigt äventyra delaktigheten för en del av eleverna. Följande avsnitt redovisar dessa möjligheter och utmaningar, som i vissa fall framstår som svårlösta dilemman där önskan om effektivitet står i motsättning till delaktighet så som de framstår när elevernas utsagor analyseras med fokus på delaktighet.

7.4.1 Heterogena eller homogena grupper

Vid arbetssättet kooperativt lärande framhålls ofta vikten av att de kooperativa grupperna är heterogena till sin natur, i betydelsen att elevers inbördes olikheter, avseende bland annat förmågor, erfarenheter och kunskaper, bidrar till det gemensamma lärandet i gruppen (Johnson & Johnson, 2014). En homogen grupp präglas istället av likhet mellan gruppens medlemmar. I elevernas utsagor kopplas den heterogena gruppen ofta till viljan eller förmågan att utföra de arbetsuppgifter gruppen blivit satt att utföra. Exempelvis nämner elever att det är enklare att samarbeta med någon som är på samma nivå och som har samma kunskap som en själv, eftersom arbetet då går snabbare och inte saktas ner för att någon elev behöver mycket hjälp av sina klasskamrater. Dessa handledande sammanhang nämns av flera elever, och empirin visar att eleverna ibland ser de heterogena grupperna som ett hinder för deras kunskapsutveckling, eftersom arbetet uppfattas som ineffektivt. Arbetet i heterogena grupper präglas av dialog, diskussion och förhandling, vilket, enligt eleverna, gör att de får syn på helt nya sätt att tänka kring olika fenomen. Detta arbete blir emellertid mer tidskrävande än i mer homogena grupper där dessa diskussioner inte förekommer i samma utsträckning. Samarbete i de heterogena grupperna kan alltså upplevas som tidskrävande och ineffektivt jämfört med homogena elevgrupper som inte i lika hög grad kräver samtal, diskussioner och förhandlingar mellan gruppens medlemmar.

En utmaning handlar om att vissa elever känner sig hindrade i sin kunskapsutveckling vid arbete i heterogena grupper och berör den handledning, eller stöttning, som gruppmedlemmarna behöver av varandra för att utföra gruppens arbetsuppgifter. Elever beskriver att de upplever att de ibland måste ägna för mycket tid åt att stötta andra elever, istället för att kunna arbeta vidare i sin takt. En sådan situation är när elevers ambitionsnivåer är olika eller när elever upplever att de elever de är satta att samarbeta med har stora behov av handledning av sina kamrater. I dessa situationer upplevs handledningen elever emellan som ensidig och den ömsesidighet som annars ofta är framträdande i elevernas utsagor om de handledande sammanhangen, saknas. Många gånger är det elever som upplever sig ha kommit längre i sin kunskapsutveckling än dem de samarbetar med, som uttrycker sig negativt om att hjälpa andra. De uttrycker att detta att handleda och stötta andra elever hindrar deras egen utveckling och att de därför hellre skulle arbeta självständigt, eftersom de då

får mer gjort.Handledningen utmanar alltså den epistemologiska delaktigheten för den elev som handleder, medan den kan möjliggöra densamma för eleven som blir handledd.

En annan utmaning rör samarbetet i sig, som för vissa elever upplevs hindra deras arbete. De skulle hellre arbeta ensamma och inte i grupp, eftersom deras arbete då upplevs som mindre effektivt. Ensamarbete ses här som en extremvariant av en homogen grupp, eftersom arbetet präglas av liknande parametrar som de homogena grupperna. Exempelvis behöver en som arbetar ensam inte diskutera eller argumentera för olika sätt att lösa uppgiften, som ofta sker i de heterogena grupperna, menar eleverna, utan istället präglas arbetet av en hög grad av självbestämmande. Ensamarbete uppfattas därför av vissa elever som mer effektivt, förutsatt att eleven kan klara uppgiften på egen hand. Någon möjlighet att välja om de vill arbeta ensamma eller i grupp finns sällan, men det finns elever som uttrycker att de skulle välja att inte samarbeta, utan istället arbeta självständigt om möjligheten fanns. Dessa elever upplever att de hindras i sitt arbete och i sin kunskapsutveckling vid samarbete i grupper och menar att det individuella arbetet skulle vara mer effektivt för dem.

Samtidigt innehåller elevernas utsagor om samarbete i heterogena grupper rikliga exempel på situationer där de upplever samarbetet som något mycket positivt och ibland också som mer effektivt än ensamarbete. Heterogena grupper bidrar då till att en mångfald av tankar och idéer kommer fram, vilket både stödjer gruppens arbete samt bidrar till att elever kan hjälpa varandra utifrån sina olika styrkor och kunskaper. Dessa meningsfulla sammanhang skapar möjligheter för epistemologiska delaktighet, genom att eleverna erhåller möjlighet att möta andras tankar och perspektiv på det innehåll som undervisningen handlar om. Särskilt tydligt blir detta när eleverna beskriver hur de handlett och stöttat varandra i samarbetet. I dessa uttalanden är samstämmigheten mellan olika elever stor och många uttrycker på liknande sätt att de med denna handledning bidrar till varandras kunskapsutveckling, genom att de då lär sig av varandras olika sätt att tänka.

Eleverna beskriver att när de handleder varandra kan de tänka längre, eftersom de tänker tillsammans och får möjlighet att både uttrycka sina egna tankar, och får höra hur andra tänker. Det framkommer att när elever hjälper varandra i arbetet så minskar behovet av lärarens stöd, vilket gör arbetet effektivt då elever inte i lika hög grad tvingas vänta på att läraren har tid att hjälpa dem. Elever ger uttryck för att de uppskattar att hjälpa varandra, både att vara den som hjälper, men också att själv få hjälp av en kamrat, och det tycks finnas en ömsesidighet i detta som bidrar till att skapa en positiv, respektfull gemenskap, som möjliggör för social, likväl som politisk och epistemologisk delaktighet och där eleverna uttrycker att de tydligt erfar att deras kunskaper utvecklas.

Elever som beskriver att de är i stort behov av hjälp och stöd från sina kamrater uttrycker sig i högre grad positivt om handledningen i samarbetet,

till skillnad mot elever som på ett mer självständigt sätt kan klara sitt skolarbete. När elever ges möjlighet att samarbeta med samma personer över en längre tid, i en känd gemenskap, uttrycker de sig i högre grad positivt om samarbetet och handledningen, oavsett om de uppfattar sig behöva stöd från sina kamrater eller inte och också oberoende av om gruppen är heterogen eller homogen. Detta beror, enligt eleverna, på att de då lär sig att samarbeta på ett sätt som upplevs effektivt, vilket kan ses som ett uttryck för en kunskapande gemenskap som möjliggör för epistemologisk delaktighet. Eleverna lär känna varandras styrkor och svårigheter och kommer gemensamt fram till en arbetsform som passar just dem. I en sådan grupp upplevs stöttningen som något positivt och ömsesidigheten ökar, genom att alla kan bidra på olika sätt till gruppens arbete. Elevers olikheter som en tillgång och inte ett hinder (Young, 2000) kan då tillvaratas på ett konstruktivt sätt.

Dilemmat framstår tydligt i dessa uttalanden där heterogena grupper å ena sidan kan leda till epistemologisk delaktighet för eleverna, och å andra sidan också kan hindra dem som upplever att de kommit längre i kunskapsutvecklingen än de andra i gruppen. Detsamma gäller för de homogena grupperna, som både kan möjliggöra och utmana epistemologisk delaktighet. Detta leder till slutsatsen att gruppsammansättningen som sådan inte är avgörande för den epistemologiska delaktigheten, men att en kontinuitet inom grupperna kan vara viktig. Den kända gemenskapen som uppstår vid kontinuitet i gruppsammansättningen möjliggör för meningsfulla och handledande sammanhang, men när fokus hamnar på prestationskrävande sammanhang utmanas de meningsfulla och handledande sammanhangen, som när elever i sin strävan efter effektivitet i arbetet, lägger fokus på att bli klar med uppgiften. Detta leder till att samarbetet upplevs som något negativt av eleverna, eftersom det upplevs hindra deras möjligheter till effektivitet i arbetet.

7.4.2 Formell ledare eller fria grupper

Vid arbete med arbetssättet kooperativt lärande arbetar elever i grupper och det är vanligt att elever tilldelas bestämda roller i gruppen (Johnson & Johnson, 2014). Dessa roller återfinns i elevernas beskrivningar av undervisningen. Ledarrollen är den roll som visar sig ha störst påverkan på hur samarbetet uppfattas av eleverna, samt vilken dimension av delaktighet som möjliggörs eller hindras vid samarbetet. Detta påverkar i sin tur vilka av skolans funktioner som blir möjliga eller som blir viktiga (Biesta, 2011). Ledarrollen kan ibland tilldelas elever av läraren och ibland tar elever själva på sig rollen. Arbetet i grupperna med eller utan formell ledare uppfattas olika av eleverna, bland annat genom att en formell ledare, utifrån elevernas perspektiv, kan bidra till att arbetet blir mer effektivt, medan arbetet beskrivs som mer jämnt utan en formell ledare, där politisk delaktighet görs möjlig genom att elevernas olika åsikter tillåts forma samarbetet. Här identifieras ännu ett exempel på dilemma där elevernas strävan efter ett effektivt arbete kan leda till att politisk

delaktighet begränsas för dem, trots att möjligheterna för denna delaktighet skulle kunna vara goda.

De flesta utsagor som rör ledarrollen kretsar kring frågor om hur ordning och arbetsro i den samarbetande elevgruppen ska uppnås och bibehållas. Syftet med denna ordning och arbetsro är, utifrån elevernas perspektiv, att arbetet ska bli gjort. Elevernas uttalanden visar hur viktigt det är för dem att genomföra och slutföra de arbetsuppgifter de tilldelats av läraren och att det övergripande syftet med skolan, utifrån elevernas förståelse, är att de i första hand ska få godkända betyg och i andra hand de kunskaper de behöver för sitt framtida liv, för studier och arbete. Att göra de uppgifter som tilldelas för att bli godkänd och att uppträda på ett respektfullt sätt framstår således som viktigt i elevernas utsagor. Det möjliggör för meningsfulla sammanhang i en respektfull och ansvarskrävande gemenskap i klassrummet. Detta uppnås, enligt eleverna, framförallt när gruppen har en bestämd ledare som utsetts av eleverna själva eller av läraren, eftersom det då blir bättre ordning och arbetsro.

När gruppen har en bestämd ledare beskriver eleverna att det är lättare att få till ett bra och effektivt samarbete, särskilt om gruppen är större än fyra elever. Analysen av elevernas utsagor visar att ett gott samarbete, utifrån elevernas synvinkel, innebär ett samarbete med få konflikter i gruppen och mellan gruppens medlemmar. När gruppen har en formell ledare uppnås detta genom att gruppens ledare tar kommandot och fattar beslut åt gruppen innan eventuella diskussionsämnen hunnit utvecklas till en konflikt. Det blir också färre diskussioner om vad som ska göras, hur det ska göras och vem som ska göra vad, vilket eleverna uttrycker sig positivt om. Resultatet blir att elever i dessa grupper arbetar effektivt, vilket visar sig genom att de lyckas väl med att göra färdigt sina uppgifter, men det begränsar elevernas möjligheter till medbestämmande. Det finns också grupper vars ledare, enligt elevernas utsagor, lyssnar in gruppens medlemmar och ser till att beslut fattas som alla i gruppen är överens om, men dessa ledare lyfts inte fram i samtalen om effektivitet, eftersom dessa processer med ett gemensamt beslutsfattande tar längre tid än i grupper där ledaren tar ett tydligt kommando och både bestämmer vad som ska göras och också delegerar uppgifterna till gruppens medlemmar.

Vid arbetssättet kooperativt lärande förekommer det att läraren, förutom ledarrollen, även tilldelar eleverna andra bestämda roller i grupperna. Eleverna uttrycker att läraren med hjälp av bestämda roller vill få till en bättre ordning i grupperna, så att tiden kan användas till att arbeta snarare än till att organisera sig för arbetet. Ledarens roll i dessa grupper är inte lika uttalad och analysen visar att det kan bero på att det helt enkelt inte behövs på samma sätt när alla i gruppen har en bestämd uppgift att utföra. Det innebär, enligt elevernas beskrivningar, att varje elev tar ansvar för sin del av arbetet och behovet av en ledare som styr och fördelar arbetet då minskar. Samarbetet inom gruppen blir då inte heller lika viktigt eftersom elever kan arbeta enskilt med sin del, för att sedan sätta samman allas delar till en helhet. Detta leder till att

möjligheten till social delaktighet minskar, även om det möjliggör för epistemologisk delaktighet i någon mån. Är rollerna däremot otydliga så att eleverna inte vet vad deras uppgift är kan det leda till passivitet hos eleverna, vilket i sin tur kan utmana deras möjligheter till delaktighet. När rollerna på detta vis finns, men är otydliga öppnas en möjlighet för eleverna att skapa andra roller, men denna möjlighet utnyttjas nästan aldrig av eleverna utan leder istället ofta till att elever, enligt deras utsagor, blir passiva i arbetet. Otydliga roller kan alltså sägas begränsa elevernas möjligheter till social, politisk och epistemologisk delaktighet och uppfattas inte heller som särskilt positivt av eleverna, utifrån deras uttalanden.

När grupperna istället saknar en bestämd ledare och gruppen inte heller utser en ledare själva ställer det helt andra krav på samarbetet elever emellan. I elevernas utsagor framkommer att ett sådant samarbete som präglas av medbestämmande kan bli mer jämställt på så vis att alla diskuterar tillsammans och kommer överens om alla delar av arbetet. Detta sätt att organisera sig gör att arbetet går långsammare, men innebär också att alla elever både deltar i och tar ansvar för gruppens arbete. När eleverna berättar om sådana samarbeten, med en hög grad av medbestämmande uttrycker de sig på ett sätt som ger intrycket att detta gör arbetet lustfyllt och att de är stolta över sitt sätt att samarbeta. När samarbetet fungerar på detta sätt ger det stora möjligheter till både politisk såväl som social delaktighet och det märks tydligt på elevernas utsagor att de upplever detta som något mycket positivt. Detta kan också förstås som att samarbetet utan formell ledare kan fungera stärkande för elevers subjekt genom att de får pröva och också lyckas med att ta ett eget ansvar för att forma arbetet i gruppen. Arbetet upplevs inte som lika effektivt som när gruppen har en bestämd ledare eller när eleverna i gruppen har bestämda roller, men eleverna ser inte det som ett problem, utan uttrycker istället känslor av nöjdhet och glädje över att alla elever i gruppen deltar aktivt och på lika villkor. En slutsats av detta är alltså att när eleverna upplever samarbetet som positivt så minskar deras strävan efter effektivitet, vilket måste sägas gynna deras möjligheter till såväl politisk som social delaktighet.

7.4.3 Yttre eller inre mening

Elevernas strävan mot effektivitet framträder även i deras beskrivningar av vad som upplevs som roligt med skolarbetet. I dessa utsagor återkommer de ofta till vikten av att arbetet måste kännas meningsfullt för att det ska vara roligt att göra och för detta krävs att arbetet har ett tydligt syfte. Dessa uttalanden berör vad som kan beskrivas som yttre eller inre mening, där yttre mening utgörs av det som uppfattas som meningen med skolan, så som den kommuniceras av lärare och skolan som institution. Den inre meningen berör det som eleverna själva upplever som roligt, meningsfullt och utvecklande, trots att de inte kan förklara om och i så fall på vilket sätt det leder fram mot målet, de godkända betygen. Det eleverna berättar, som tolkas handla om denna inre

mening, skapar möjligheter för såväl social, politisk, som epistemologisk delaktighet. Den yttre meningen är emellertid begränsad till, och utmanar, epistemologisk delaktighet eftersom elevernas syn på vad som är viktigt innebär en ganska snäv form av denna delaktighet då den endast omfattar uppnåendet av särskilda kunskaper, som kan bedömas och betygsättas.

Det syfte med skolan som eleverna nämner, alltså den yttre meningen, är att arbetet på ett tydligt sätt leder fram till eller förbereder dem inför de bedömningssituationer som senare kommer. Arbetet ska alltså göra att eleverna senare kan få godkända betyg, om det ska kännas meningsfullt. Uppgifter som inte på ett tydligt sätt kan kopplas till uppnående av godkända resultat beskrivs av eleverna som tråkiga och meningslösa och kan göra dem passiva i arbetet. Samtidigt beskriver eleverna också grupparbetet som lustfyllt, trots att de inte kan förklara på vilket sätt det förbereder dem inför bedömningen. Att samtala med andra elever och att få ta del av andras tankar och idéer beskriver eleverna som roligt och spännande, och utgör alltså en inre mening för eleverna, även om de inte vet på vilket sätt detta leder fram mot godkända betyg eller på vilket sätt detta utvecklar dem kunskapsmässigt. En del elever ser därför grupparbetet som meningslöst, trots att de tycker att det är lustfyllt och utvecklande på många sätt. Här finns alltså en utmaning, där elevernas fokus på effektivitet, och också syn på vad som är effektivt, riskerar att stå i vägen för deras möjligheter till delaktighet.

Det framstår som viktigt att elever får erfara att de utvecklas kunskapsmässigt för att arbetet ska upplevas som meningsfullt. Emellertid är elevernas beskrivningar av vad det innebär att utvecklas kunskapsmässigt begränsad till att handla om kunskaper som de behöver för att klara provet eller få godkända betyg. Kunskaper som eleverna tillägnar sig, men som inte är direkt kopplade till bedömningstillfällen har eleverna svårare att förklara syftet med, enligt den syn på vad som räknas som viktig kunskap som de socialiserats in i (Biesta, 2013). Det är vidare tydligt i elevernas utsagor att de vill veta hur de kunskaper de förväntas tillägna sig ska kunna användas i framtiden eller senare i skolgången. Eleverna har en samstämmig syn på att meningen med uppgiften är att kvalificera dem för de uppgifter som kommer senare i livet (Biesta, 2011). Ett tydligt syfte med arbetet bidrar till att kunskapande gemenskap uppstår, och möjliggör alltså såväl epistemologisk som social delaktighet, medan motsatsen leder till att elever upplever att deras kunskapsutveckling, och således också deras epistemologiska delaktighet, utmanas och hindras.

Samarbetet i grupp har inte alltid ett tydligt formulerat kunskapssyfte för eleverna, vilket kan göra att arbetet upplevs som meningslöst. Detta förstärks ytterligare om uppgiften som sådan inte kräver samtliga gruppmedlemmars medverkan för att lösas. Det leder till att vissa elever utesluts ur den kunskapande gemenskapen som samarbetet skulle kunna innebära och istället hamnar i ett passiviserande utanförskap. Samarbetet fungerar alltså ibland hindrande för den kvalificerande funktionen (Biesta, 2011), såväl som för social, politisk och epistemologisk delaktighet, men de flesta eleverna uttrycker sig ändå

mestadels positivt om arbetet i grupp och ger bara undantagsvis uttryck åt att det upplevs som meningslöst. Här framkommer ett dilemma i materialet där eleverna å ena sidan inte själva kan formulera på vilket sätt de utvecklas kunskapsmässigt vid samarbetet, och å andra sidan uttrycker att grupparbetet upplevs som meningsfullt och roligt eftersom de tydligt erfar att de lär något nytt och utmanas i sitt tänkande av varandra i gruppen. Empirin visar alltså att grupparbetet möjliggör för epistemologisk delaktighet för eleverna, men att de inte själva kan formulera vilka kunskapsmål eller vilken sorts kunskapsutveckling det handlar om.

I analysen av elevernas utsagor återkommer vikten av meningsfullhet i skolarbetet vid flertalet tillfällen och ofta sammanfaller känslan av både yttre och inre mening med att arbetet upplevs lustfyllt för eleverna. Det framkommer att det utifrån elevernas perspektiv är lustfyllt att lära något nytt som de inte tidigare kunde, men också att ”tänka nytt” framstår som väsentligt för skapandet av inre mening. När elever ”tänker tillsammans”, vilket samarbetet i grupp ofta leder till, händer det oftare än annars att eleverna tänker nytt, eller som någon uttrycker det, ”tänker längre tillsammans”. Analysen visar att när elever på detta sätt tänker tillsammans i meningsfulla sammanhang möjliggörs en kunskapande gemenskap bland eleverna, och skapandet av inre mening hos dem. Med kunskapande avses här en process där kunskap aktivt skapas i mötet mellan elever. I denna kunskapande gemenskap skapas en känsla av samhörighet mellan eleverna, som då tillsammans utforskar något nytt och där de inspireras av varandras tankar. Särskilt lustfyllt framstår det vara när gruppen möter utmanande uppgifter där de tillsammans måste anstränga sig för att klara denna, eftersom det leder till upplevelsen av att de får ”träna hjärnan”, som en elev uttrycker det. Det gör att arbetet upplevs både meningsfullt, roligt och kunskapsmässigt utvecklande för eleverna och är ett utmärkt exempel på epistemologisk delaktighet, så som det förstås i denna studie. När samarbetet fungerar på det sätt som beskrivs ovan möjliggör det för samtliga dimensioner av delaktighet och dilemmat handlar om att eleverna kan tänka sig att avstå från denna delaktighet, eftersom det inte omfattas av en yttre mening där det är tydligt för dem hur samarbetet på ett effektivt sätt leder dem framåt mot de godkända provresultaten eller betygen.

7.5 Sammanfattning – möjligheter och utmaningar

I kapitlet redogörs för möjligheter och utmaningar avseende elevers delaktighet vid kooperativt lärande i relation till de fyra övergripande teman som analysen lett fram till. Det rör sig om möjligheter och utmaningar i relation till gemenskap, inflytande, ansvar och effektivitet. Några dilemman har också synliggjorts i kapitlet. Här följer en sammanfattning av de viktigaste resultaten från kapitlet.

Gemenskap mellan gruppmedlemmarna vid kooperativt lärande är en viktig och för det mesta positiv del av samarbetet, som kan bidra till både social, politisk och epistemologisk delaktighet. En förutsättning för detta är att det råder ett tryggt och tillåtande klimat inom gruppen, vilket underlättas om elever samarbetar med samma individer över en längre tid. Starka vänskapsband mellan elever kan också fungera stärkande för gemenskapen. Emellertid finns risken att gruppens gemenskap blir alltför stark, vilket kan leda till en exkluderande gemenskap för individer som står utanför gruppen eller som inte delar denna vänskap. Då utmanas såväl epistemologisk som social delaktighet för dessa elever.

Elevers begränsade inflytande över de kooperativa gruppernas sammanställning och möjligheter att påverka om de ska samarbeta eller inte är begränsande för deras möjligheter till politisk delaktighet, men kan också gynna elevers sociala delaktighet genom att risken för utanförskap kan minska. När elever själva får välja samarbetspartner gynnas epistemologisk delaktighet och också i många fall politisk delaktighet, eftersom den ökade trygghet som detta innebär gör att elever i högre grad vågar göra sin röst hörd och uttrycka sina åsikter. Möjligheterna till inflytande är i det närmaste obefintliga när det kommer till undervisningens innehåll, vilket flertalet elever ser som något självklart även om de tycker att det vore roligt att kunna påverka detta. Elevers möjligheter till inflytande över undervisningens form och innehåll skulle kunna öppna för såväl politisk som epistemologisk delaktighet, men denna möjlighet ställer sig flertalet elever tveksamma till, eftersom de inte vill riskera att inte nå läroplanens mål.

När samarbetet i de kooperativa grupperna fungerar bra och eleverna i gruppen tar både ett individuellt och ett gemensamt ansvar för samarbetet är möjligheterna för delaktighet inom samtliga dimensioner mycket goda. Om ansvarstagandet brister på något plan riskerar istället samarbetet att haverera, vilket kan utgöra ett hinder för möjligheterna till delaktighet. Ett mer aktivt ansvarstagande från lärarens sida, i form av stöd till grupper vars samarbete inte fungerar, skulle kunna bidra till att öka möjligheterna för delaktighet för eleverna när de samarbetar i grupp.

Elevers strävan efter effektivitet utmanar de möjligheter till delaktighet som samarbetet i kooperativa grupper kan innebära. Elever avstår från de möjligheter till social, politisk och epistemologisk delaktighet som ett utforskande och upptäckande samarbete kan skapa, om de uppfattar samarbetet som ineffektivt. Bestämda roller inom gruppen och särskilt en tydligt uttalad ledarroll uppfattas gynna effektiviteten i de samarbetande grupperna. När bestämda roller saknas organiseras arbetet, enligt eleverna, istället mer jämställt där alla medlemmar i gruppen har en högre grad av politisk delaktighet och där samarbetet sker i en respektfull och ansvarskrävande gemenskap, som präglas av medbestämmande i meningsfulla och handledande sammanhang. Detta upplevs som något mycket positivt av eleverna trots att arbetet går långsammare

och alltså är mer ineffektivt utifrån elevernas perspektiv, än när gruppen har bestämda roller.

Vikten av meningsfulla sammanhang återkommer i elevernas utsagor och att skolarbetet på ett tydligt sätt är kunskapsutvecklande är det som eleverna själva anser gör arbetet meningsfullt. Synen på vad ett kunskapsutvecklande arbete innebär är ofta begränsad till sådant som senare ska bedömas och betygsättas. Grupparbetet ses inte som ett kunskapsutvecklande arbete, utifrån elevernas utsagor, men uppskattas ändå ofta, eftersom samarbetet präglas av lustfyllda, utforskande och utmanande diskussioner som skapar en kunskapande gemenskap. Denna gemenskap leder till en hög grad av såväl social, som politisk och epistemologisk delaktighet, men utmaningen består i att det inte är tydligt för eleverna på vilket sätt grupparbetet leder fram mot målen. Därför kan de uppfatta det kooperativa samarbetet som meningslös utfyllnad och som något de kan tänka sig att avstå ifrån till förmån för mer effektiva arbetsmetoder.

8 Diskussion

Syftet med studien har varit att, utifrån ett elevperspektiv, identifiera och problematisera delaktighet vid undervisning med arbetssättet kooperativt lärande i relation till skolans övergripande uppdrag att varje elev ska ges möjlighet att utveckla sin unika egenart samt genom detta kunna ta aktiv del i och bidra till samhällslivet. Metoden för att nå studiens syfte har varit att intervjua elever om undervisning där kooperativt lärande, enligt lärarna, användes som ett arbetssätt och sedan analysera deras utsagor, dels utifrån hur delaktighet framträder, dels utifrån vilka möjligheter och utmaningar som skapas för elevers möjligheter till delaktighet.

Studiens huvudsakliga kunskapsbidrag är både en breddad och fördjupad förståelse för hur delaktighet i skolarbete kan förstås ur ett elevperspektiv. Elevernas erfarenheter av arbetssättet kooperativt lärande lyfts sällan fram i den forskning som finns, vilket gör att studien genom elevperspektivet även bidrar med ny problematiserande kunskap specifikt för arbetssättet kooperativt lärande. Ytterligare ett kunskapsbidrag är studiens design och hur metoden kan sägas bidra till elevers delaktighet vid insamling av empiriskt material.

Den efterföljande diskussionen inleds med en reflektion om metodologiska frågor såsom hur designen av studien bidrog till elevernas delaktighet vid intervjuerna samt vilken betydelse användningen av begreppet delaktighet med den begreppsutveckling som gjorts, kan ha haft på studiens resultat. Efter denna metoddiskussion följer en diskussion av resultatet, som inleds med en problematisering av elevers delaktighet vid kooperativt lärande. Därefter diskuteras de möjligheter och utmaningar för delaktighet som framkommer i relation till arbetssättet kooperativt lärande. Här lyfts också slutligen frågor om vilken betydelse dessa utmaningar kan få för elevers delaktighet i skola och samhällsliv, samt vad detta kan innebära för de lärare som väljer att arbeta med kooperativt lärande i sina klassrum. Till sist föreslås vilken framtida forskning som kan vara relevant att utföra, utifrån studiens resultat.

8.1 Metoddiskussion

I nedanstående avsnitt diskuteras om och i så fall hur studiens forskningsdesign möjliggjort för elevernas delaktighet i intervjusituationen. De möjligheter och begränsningar som den prövade forskningsdesignen inneburit i relation

till studiens resultat lyfts också till diskussion. Designen är i sig ett av studiens kunskapsbidrag, genom den strävan efter att göra eleverna delaktiga i intervjuprocessen som genomsyrat arbetet. Avslutningsvis presenteras och diskuteras den utveckling av delaktighetsbegreppet som studien bidrar till.

8.1.1 Forskningsdesign för delaktighet

Utgångspunkten för studien var att studera delaktighet utifrån ett elevperspektiv. Vid datainsamlingen blev därför designen av studien viktig och ett led i ambitionen att möjliggöra en hög grad av delaktighet i intervjusituationen för eleverna. von Wright (2009) skriver att elevers delaktighet bäst studeras genom att låta eleverna själva berätta om detta, men att det då är viktigt att vara medveten om att relationen mellan elever och lärare, likväl som mellan elever och forskare, är asymmetrisk. Det kändes viktigt att jag som forskare och vuxen inte skulle styra elevernas utsagor och att de inte heller skulle försöka säga det de trodde att jag ville höra. Jag valde därför att först observera undervisningen i klassrummen under ungefär en vecka per skola. Det fanns flera anledningar till att jag ägnade så lång tid åt observationerna, trots att de sedan inte utgör en del av studiens material. Dels var en avsikt att jag ville ge eleverna en chans att lära känna mig innan det var dags för intervjuerna, för att skapa en tryggare situation för eleverna under intervjusituationen. Dels var avsikten att möjliggöra för mig och eleverna att få en delad erfarenhet av undervisningen som intervjuerna sedan skulle handla om. Båda dessa aktiviteter hade stor betydelse för intervjuernas kvalitet, genom att eleverna vågade och ville prata med mig om sin undervisning. Det gjorde att intervjuerna blev längre än planerat samt att materialet blev rikt på redogörelser och beskrivningar av den undervisning jag observerat, men också av annan undervisning som eleverna använde som jämförelse för att förtydliga sina utsagor. Eftersom eleverna och jag delade erfarenheter av den undervisning som intervjuerna utgick ifrån kunde jag också ställa följdfrågor genom att hänvisa till det vi erfarit för att hjälpa eleverna att minnas.

Dessa nämnda aktiviteter var viktiga delar för att skapa möjligheter för elevernas delaktighet under intervjuerna, men det faktum att jag under observationerna fotograferade arbetsmaterialet som eleverna arbetade med och lät dessa foton utgöra basen för intervjun hade förmodligen också stor betydelse för elevernas möjlighet till delaktighet. Designen inte bara möjliggjorde elevernas delaktighet i intervjusituationen, utan skapade också möjlighet att synliggöra delaktighet som kunskapsobjekt. Även om syftet med att genomföra observationer före intervjuerna var att öka möjligheterna till goda intervjusituationer där eleverna och jag kunde samtala om något vi delade erfarenheter kring, kan detta faktum ha påverkat mig, inte bara i intervjusituationen, utan också i analysen av intervjuerna. Min uppfattning är dock att detta förfarande till största delen bidragit till att skapa en djupare förståelse för elevernas verklighet, snarare än att det har inneburit en begränsning, men det är ändå viktigt att beakta att det kan ha påverkat resultatet av studien.

Jag hade en intervjuguide (Bilaga 8) med mig under intervjuerna, men istället för att utgå från denna intervjuguide användes fotografierna som utgångspunkt och intervjuguiden endast som ett stöd så att inget väsentligt skulle missas. Fotona och intervjuguiden var således båda viktiga för att intervjun skulle kunna synliggöra studiens kunskapsobjekt. Fotona låg utlagda på bordet framför mig och eleven och hade valts ut så att de visade situationer som den aktuella eleven hade varit med om. Flera elever uttryckte förtjusning över att exempelvis känna igen matteboken och det blev tydligt att detta hade en positiv påverkan på hur intervjusituationen uppfattades av eleven. Samtidigt är det relevant att notera att det var jag, och inte eleverna, som valt ut vad som skulle fotograferas och också vilka foton som fanns med under intervjuerna. Om eleverna hade fotograferat och valt ut fotomaterial till intervjuerna som i studierna av Niemi och Kiilakoski (2020) och Niemi et al. (2015) hade resultatet kanske blivit ett annat. Även om jag hade intentionen att fotografera allt material under de aktiviteter som eleverna arbetade med kan sådant som eleverna uppfattade som viktigt ha missats.

Innan intervjun startade strävade jag efter att säkerställa att eleven förstod vad den samtyckte till att delta i. Detta kändes viktigt eftersom jag ville försäkra mig om att eleven fattade ett eget beslut om att delta och eftersom jag ville visa eleven att jag tog hens åsikt och önskan på allvar. Även detta tror jag hade betydelse för att etablera en god kontakt mellan mig och eleven innan själva intervjun startade. Jag har efter mina år som speciallärare på mellanstadiet en stor erfarenhet av att samtala med elever i samma ålder som informanterna och vet att en god, respektfull och ömsesidig relation har stor betydelse för om eleven ska vilja och kunna samtala med den vuxne. Jag har utvecklat en samtalsteknik som präglas av respekt, lyhördhet, nyfikenhet och humor som haft stor betydelse för mig i mitt arbete som speciallärare. Denna kompetens kom nu till stor nytta för att skapa intervjusituationer där eleverna både vågade och ville dela med sig av sina tankar, känslor och åsikter om undervisningen till mig som forskare. Även om min tidigare erfarenhet främst bidragit till att skapa goda förutsättningar för samtalen mellan eleverna och mig, kan det också ha påverkat eleverna och deras utsagor, eftersom de kan ha uppfattat mig som en av lärarna genom mitt sätt att prata och agera. Min uppfattning är dock att de inte främst såg mig som lärare, utan som en annan sorts vuxen i klassrummet. Under observationerna och besöken i klassrummen valde jag medvetet att inte prata med lärarna och också att inte agera som lärare när elever bad om hjälp eller inte gjorde det läraren bad dem om. Min förhoppning var att detta agerande skulle göra att jag inte uppfattades som lärare av eleverna, men jag är medveten om att detta ändå kan ha påverkat eleverna i intervjusituationen. Min förförståelse, genom mina erfarenheter av arbete i skolan, kan också ha påverkat, inte bara vad jag uppfattade i klassrummet, utan också vad jag valde att fotografera, vilka frågor jag ställde under intervjuerna samt också mina analyser. Genom en hög grad av medvetenhet om denna förförståelse under hela arbetets gång hoppas jag att min förförståelse inte haft

någon avgörande påverkan på resultatet, men jag är också medveten om att denna risk ändå finns.

Intervjun inleddes med att eleven fick välja något av foton att prata om och ofta började vi helt enkelt prata om vad bilden föreställde, samt vilken aktivitet som pågick när fotot togs. Många av eleverna ville prata om alla bilderna och jag var följsam i detta och lät eleven styra samtalet, vilket också bidrog till elevens delaktighet i intervjun. Vid några tillfällen föreslog jag något foto att samtala kring och jag ställde många följdfrågor, med utgångspunkt i intervjuguiden, under tiden. Dessa följdfrågor var för det mesta av öppen natur, med syfte att få eleven att utveckla sitt resonemang. Detta bidrog till att skapa en avslappnad situation där intervjun mer hade karaktären av ett samtal eller dialog, snarare än frågor och svar, vilket kan ha bidragit till täta beskrivningar i intervjumaterialet (Bryman, 2018). Avslutningsvis fick eleverna i uppgift att sortera fem foton enligt en gradering från ett till fem utifrån ett antal påståenden. Denna sortering uppfattade många elever som rolig och de pratade mycket medan de sorterade och tänkte högt inför mig om hur de valde att sortera och varför. Denna aktivitet bidrog därför till att ge ytterligare bredd och djup till intervjuerna. Även i studierna av Niemi et al. (2015) och Niemi och Kiilakoski (2020) användes en metod där eleverna fick gradera bilder utifrån en liknande modell som i denna studie. Det som skiljer dem åt är att eleverna i föreliggande studie fick möjlighet att gradera utifrån fler parametrar än endast vad de uppfattade som roligast och tråkigast att göra, som hos Niemi et al. (2015) och Niemi och Kiilakoski (2020). Detta gjorde att resultatet fick en bredd, eftersom det blev tydligt att en del av de saker som eleverna exempelvis tyckte var roligt var sådant som de inte tyckte att de lärde sig så mycket av.

Genom att intervjuerna helt utgick från de foton från undervisningen som jag tagit och eftersom dessa foton väckte elevernas intresse genom att de föreställde situationer som de både kände igen och också själva varit en del av, bidrog foton till att intervjuerna inte riskerade att handla om något annat än det som var avsikten, det vill säga undervisningen. Studiens empiri blev på så sätt rik på beskrivningar av elevernas upplevelser av undervisningen, vilket möjliggjorde att fler aspekter av delaktighet kunde urskiljas vid det senare analysarbetet. Det är dock viktigt att notera att fotomaterialet också kan ha fungerat styrande för vilka frågor som diskuterades under intervjuerna och också att det kan ha funnits sådant som inte fanns med på fotografierna som eleverna hade velat prata om. Intervjuguiden (Bilaga 8) hade också betydelse för den inriktning intervjuerna fick, eftersom frågorna i den också fungerade styrande för samtalet.

Sammantaget anser jag att detta sätt att planera för och genomföra intervjuerna med eleverna i hög grad bidrog till att de berättade mycket och detaljerat om undervisningen, vilket gav ett rikt material inför kommande analysarbete. Jag ser även att det bidrog till att möjliggöra för elevernas delaktighet i intervjusituationen, vilket var min intention.

Det finns också andra sätt att genomföra intervjuer med barn och empiriskt material hade kanske också kunnat samlas in på annat sätt, men utifrån studiens syfte anser jag att den form som materialinsamlingen antog fungerade väl för att få tillräckligt och kvalitativt material för att kunna besvara syftet. En ännu högre grad av delaktighet för eleverna i studien hade möjligen kunnat uppnås om eleverna, som i Niemis (2015) studie, hade getts möjligheten att också delta i analysarbetet.

Materialet utgörs av intervjuer med elever och deras röster är också väl synliga i resultatet, vilket var en av avsikterna med studien. Samtidigt kan det vara så att helt andra resultat hade blivit synliga om jag, liksom Elvstrand (2009), också hade observerat och studerat hur delaktighet gjordes i klassrummet och inte bara lyssnat på elevernas beskrivningar av undervisningen. Kanske hade andra aspekter av delaktighet då blivit synliga, vilket gör detta till ett möjligt område för vidare forskning. Det sätt som intervjuerna genomfördes på skapade ändå goda möjligheter för att synliggöra delaktighet vid kooperativt lärande ur ett elevperspektiv och gav eleverna goda möjligheter till delaktighet vid materialinsamlingen.

8.1.2 Delaktighet som forskningsobjekt

Detta textavsnitt avser att belysa och diskutera delaktighet som forskningsobjekt, dels som teoretiskt begrepp så som det används i denna studie, dels som analytiskt begrepp. Delaktighet är ett begrepp som återfinns i tidigare forskning och också ett begrepp som används både i vardagligt tal människor emellan liksom bland skolpersonal. I engelskspråkig forskning används begreppet *participation* som både kan betyda delaktighet och deltagande, medan svenskan gör skillnad mellan dessa båda begrepp (se t.ex. Black-Hawkins, 2010; Hart, 1992; Shier, 2001; Thomas, 2007). Därför kan det ibland vara svårt att använda engelskspråkig forskning utan att först ta reda på hur begreppet definieras och vilken av betydelseerna som avses. Det finns också ett antal andra närliggande begrepp som används i forskning (se t.ex. Dyson et al., 2000; Lindqvist & Nilholm, 2014; Magnússon, 2019; Nilholm, 2006) och även i en del av de styrdokument och liknande (se t.ex. Skolinspektionen, 2018; Szőnyi & Dunkers, 2012) som läses och används av personal i skolorna. Tillgänglighet är ett av dessa begrepp som på senare tid fått stort utrymme i texter om skolan. Tillgänglighet är viktigt och innefattar också många delar, såsom tillgängliga fysiska miljöer och tillgänglig undervisning, för att nämna några. Begreppet blir dock, precis som begreppet inkludering, problematiskt åtminstone sett utifrån ett elevperspektiv, eftersom det innebär att någon ska tillgängliggöra något för någon, eller någon ska inkludera någon i något. Det finns alltså en något passiviserande betydelse i begreppen som inte innefattar elevens egen aktivitet. Begreppet delaktighet innefattar däremot någon form av aktivitet, där eleven själv är medskapare till den delaktighet som bli möjlig (Black-Hawkins, 2010). Delaktighet innebär således att eleven görs till ett subjekt med egen agens (Freire, 2000), medan begreppet inkludering snarare

innefattar en förståelse av eleven som ett objekt. De metodologiska överväganden som lett fram till studiens design bygger på antagandet att eleven är ett kompetent subjekt som ska ges egen agens också vid samtalen i intervjuerna. Eftersom jag i denna studie har strävat efter att inta ett sådant elevperspektiv har begreppet delaktighet därför varit ett mer användbart begrepp än exempelvis tillgänglighet eller inkludering, då delaktighet förutsätter elevens egen aktivitet och deltagande i studien.

I inledningen av arbetet med föreliggande studie sökte jag och läste många olika svenska och internationella forskningsstudier, artiklar och avhandlingar för att skaffa mig en överblick av fältet. Det blev tydligt att den absoluta majoriteten av den forskning som finns studerat sådant som kan förstås som politisk delaktighet (Hart, 1992; Thomas, 2007) i betydelsen inflytande eller möjlighet att påverka och göra sin röst hörd (se t.ex. Andersson, 2015; Andersson, 2017; Davies et al., 2009; Mather & Rule, 2017; Munk & Agergaard, 2018; Sedlacek & Sedova, 2017; Shier, 2001; Sinclair, 2004; Zhao et al., 2016). Jag har i denna studie, liksom Elvstrand (2009), redan från början utgått från att betrakta delaktighet som både social och politisk, men det blev tydligt i den induktiva analysen av elevintervjuerna att elevernas beskrivningar av delaktighet också rörde sig inom ytterligare en dimension – den epistemologiska.

Mycket av den forskning som finns om delaktighet har bidragit till att utveckla förståelsen av begreppet och exempelvis är delaktighetstrappan av Hart (1992) bra för att organisera för barns delaktighet och kan, precis som teorierna av Thomas (2007), fungera som ett sätt att öka medvetenheten om frågor som rör barns delaktighet. Däremot är de inte lika användbara för att studera delaktighet ur ett elevperspektiv, eftersom de är teoretiska modeller som bygger på vuxnas möjligheter att skapa delaktighet för barn. På liknande sätt kan SPSM:s delaktighetsmodell (Szónyi & Dunkers, 2012) och det ramverk Black-Hawkins (2010, 2014) skapade vara bra för att operationalisera det abstrakta begreppet delaktighet för att göra det möjligt att studera, men inte heller dessa är användbara för att studera delaktighet ur ett elevperspektiv, eftersom de bygger på att det är de vuxna som ska använda modellerna för att studera och utvärdera graden av delaktighet i skolan. Här finns med andra ord inte elevperspektivet närvarande, utan dessa studier inriktar sig på att det är de vuxna som kan studera, utvärdera och organisera för delaktigheten. Därför behövdes i denna studie ett annat grepp, som dock hämtade mycket inspiration från tidigare forskning om delaktighet, och som till en början utgick från att delaktighet är både social och politisk till sin natur.

Den sociala dimensionen av delaktighet, där en känd, respektfull och ansvarskrävande gemenskap framträder i materialet, framstår som ytterst väsentlig för eleverna i deras arbete, vilket synliggörs genom den mångfald av utsagor om detta som finns i materialet. En stor del av elevernas vardag i skolan påverkas av och består av det som innefattas i den sociala delaktigheten och

därför bör även den sociala dimensionen vara närvarande när delaktighet analyseras. Varken sociala eller politiska dimensioner av delaktighet visade sig vara tillräckligt för att fånga komplexiteten i begreppet när delaktighet studeras i kontexten svensk grundskola. Därför har begreppet epistemologisk delaktighet utvecklats i studien, för att belysa denna tredje dimension av delaktighet, vilken äger giltighet för eleverna. Det är tydligt i studiens material, att frågor som rör sig kring den epistemologiska delaktigheten både väcker elevers engagemang och ses som viktiga, utifrån ett elevperspektiv. Genom att dessa tre dimensioner av delaktighet bildat referensram för studiens analysarbete har detta skapat möjligheter till att fånga en mer representativ och komplex bild av delaktighet utifrån ett elevperspektiv, i form av olika aspekter av respektive dimension.

Den epistemologiska dimensionen av delaktighet bidrar till att rikta fokus mot kunskapsinnehållet i undervisningen, vilket synliggjordes genom aspekterna meningsfulla, handledande och prestationskrävande sammanhang i analysen av elevernas utsagor. När kunskapsinnehållet i undervisningen gör elever nyfikna, skapar en lust att fråga och lära mer, eller en förundran över nya insikter tillsammans eller på egen hand, riktas fokus mot innehållet istället för mot processen, vilket Biesta (2013) menar är nödvändigt för att utbildningens syften ska uppnås. En risk som Biesta ser i dagens skola är att den lärifiering som just nu pågår riktar fokus mot processen istället för mot innehållet, vilket han är kritisk mot, eftersom lärande alltid sker i relation till ett innehåll. Genom den epistemologiska dimensionen av delaktighet kan betydelsen av kunskapsinnehållet i skolan synliggöras i elevernas utsagor.

Min förhoppning är att detta vidgade och specificerade delaktighetsbegrepp, där delaktigheten ses som social, politisk och epistemologisk, kommer att bidra med en användbar begreppsapparat för framtida forskare som vill studera delaktighet, men också för framtida skolutveckling och kollegiala samtal på våra skolor.

8.2 Resultatdiskussion

I följande avsnitt diskuteras studiens resultat och hur det kan förstås i relation till lärares arbete i skolan. Först diskuteras elevernas perspektiv på delaktighet vid kooperativt lärande och därefter arbetssättet kooperativt lärande som sådant, i relation till delaktighet, så som det framträder i resultatet där ett antal utmaningar identifierats.

8.2.1 Delaktighet och arbetssättet kooperativt lärande

I inledningen till denna uppsats beskrivs att arbetssättet kooperativt lärande ökat i popularitet bland Sveriges lärare på senare år¹⁵, och att en stor andel av den forskning som finns inom fältet tyder på att detta arbetssätt kan vara ett sätt att öka möjligheterna till delaktighet för elever i skolan (se t.ex. Johnson & Johnson, 2002, 2014; Johnson et al., 1984; Sharan, 2015; Slavin, 2015). Som tidigare nämnts saknas elevernas perspektiv nästan helt i den tidigare forskningen, vilket gör föreliggande studie särskilt viktig, även om den är begränsad i sin omfattning. I detta avsnitt av texten diskuteras och problematiseras delaktighet vid arbetssättet kooperativt lärande, utifrån vad som framkommit i resultatet.

Grundprinciperna bakom arbetssättet kooperativt lärande (Johnson et al., 1984) kan vid en ytlig betraktelse ses som riktmärken för möjliggörandet av delaktighet för elever när de ska samarbeta i grupp, och också för att utvecklas som individer. Det finns en potential för arbetssättet att bidra till en ökad delaktighet för eleverna, åtminstone inom grupperna, vilket också är det som blir synligt i studiens resultat. Delaktighet i undervisning behöver dock inte begränsas till att bara handla om det som sker elever emellan, utan kan också vidgas till att omfatta fler områden, såsom undervisningens innehåll och upplägg, i enlighet med styrdokumentet för skolan (Skolverket, 2022). Utifrån studiens resultat framstår också den epistemologiska delaktigheten som central i ett skolsammanhang. Eleverna hänvisar själva till läroplanen (Skolverket, 2022) i sina förklaringar till varför de inte bör ges något inflytande över undervisningen, eftersom de menar att det är viktigt för deras måluppfyllelse att arbetet sker utifrån denna. Konsekvensen av detta blir att elevernas utsagor om läroplanen och vad skolan ska leda till i hög grad inriktas mot kvalificering, och dessutom en något snäv förståelse av kvalificeringen (Biesta, 2013), där måluppfyllelse och mätbara kunskaper blir viktigare än elevernas egen konstruktion av kunskap och förståelse för skolans kunskapsinnehåll. Läroplanen (Skolverket, 2022) innehåller emellertid mer än bara betygs-kriterier och centralt innehåll i undervisningen. I del 1 och 2 av läroplanen finns flera avsnitt som tydligt lyfter fram det som utifrån Biestas (2011) teorier är skolans subjektifierande funktion och som betonar elevers sociala, politiska samt epistemologiska delaktighet, även om det i läroplanens text representeras av andra formuleringar. Där framkommer att eleverna inte bara ska tillägna sig kvalificerande kunskaper, utan att skolan också ska tillse att eleverna utvecklas som självständiga individer och subjekt, genom att få utöva inflytande över det som undervisningen handlar om. En av grundprinciperna bakom kooperativt lärande handlar om en av de delar som nämns i detta sammanhang, nämligen utvärdering (Johnson et al., 1984), som hos Fohlin et al. (2017) omnämns som *återkoppling och reflektion*. Principen beskrivs handla om utvärdering genom reflektion. Den utvärdering som eleverna i studien berättar om

¹⁵ Se t.ex. <https://lararkarriar.se/grundskola/2022/10/04/okatt-intresse-for-kooperativt-larande/>

handlar dock endast om att reflektera över samt utvärdera deras egen insats och deras samarbete i gruppen och inte om undervisningen som helhet. Detta kan ses som ett förväntat resultat givet hur principen beskrivs, men utifrån ett delaktighetsperspektiv blir det problematiskt, eftersom elever då utesluts ur diskussionen om undervisningens innehåll och upplägg.

I resultatet framkommer att eleverna avstår från möjligheten att utöva inflytande över undervisningen, eftersom de är oroliga för att det skulle kunna påverka deras målpuppfyllelse negativt. Detta sker på bekostnad av den utveckling av deras eget subjektskapande som utövandet av detta inflytande skulle kunna ha (Biesta, 2010; Young, 2000). Denna syn på sig själva som flertalet elever ger uttryck för, att de inte ser sig som kompetenta nog för att få uttrycka sina åsikter om undervisningen, är intressant att ställa emot det stora ansvar elever tar när det gäller att få till ett fungerande samarbete i grupperna. Gemensamt och individuellt ansvarstagande har stor betydelse för möjligheten till alla dimensioner av delaktighet vid kooperativt lärande. När ansvarstagandet av någon anledning inte fungerar behöver eleverna lärarens hjälp, men de ber sällan eller aldrig om denna hjälp, eftersom de ser det som deras eget ansvar att klara av ansvarsfördelningen inom gruppen. I grupper med fler än fyra elever blir detta särskilt tydligt, eftersom det förefaller vara svårare för elever att organisera arbetet i dessa något större grupper, vilket också framhålls i Gillies (2016) översikt över forskning om kooperativt lärande. Även detta resultat har en tydlig koppling till en av grundprinciperna bakom kooperativt lärande, där läraren, efter introducerandet av arbetsuppgiften, endast ska observera elevernas arbete i grupperna, men för övrigt förhålla sig passiv och inte ingripa i detta (Fohlin et al., 2017). Lärarens tillbakadragna position, som framkommer i studien, är alltså en del av arbetssättet, men blir problematisk eftersom elever riskerar att hamna i ett utanförskap. En utmaning för läraren blir, utifrån ovanstående, att finnas till hands för att stötta eleverna i att utveckla goda demokratiska samtal i deliberativ anda (Young, 2000) och att inta ett mer aktivt förhållningssätt om elevernas samarbete havererar.

Gruppen är basen inom arbetssättet kooperativt lärande och definieras av Fohlin et al. (2017) som ”en samling individer som är ömsesidigt beroende av varandra och som erkänns av både sig själva och andra grupper.” (s. 175). En grundtanke med den kooperativa gruppen är att den bidrar till att medlemmarna tillsammans kan lyckas bättre med sitt arbete än de hade gjort på egen hand samt att gruppen lyckas eller misslyckas tillsammans, vilket uttrycks som ”swim or sink together” när arbetssättet beskrivs i handböcker. Det finns många exempel på sådana utsagor i studiens material, särskilt när eleverna upplevt att samarbetet i gruppen fungerat bra och det blivit intressanta diskussioner om olika ämnen. När eleverna på detta sätt lyckas med ”swim together” uppnås en hög grad av delaktighet inom samtliga tre dimensioner, men det finns också utsagor där gruppen misslyckats med samarbetet av olika anledningar. Även gällande dessa situationer är det intressant att beakta lärarens ansvar inför det som sker inom de kooperativa grupperna och det bör ifrågasättas om det är moraliskt rätt utifrån lärares professionsetik (Läraryrket)

& Lärarnas Riksförbund, 1998) att bara se på när en grupp ”sinks together”, såsom ibland sker utifrån elevernas utsagor. Detta är en utmaning för lärare som väljer att arbeta med kooperativt lärande och därför något att vara vaksam på och reflektera över i lärarrollen. I lärarens uppdrag ingår att läraren har ett ansvar att stötta eleverna i deras arbete, oavsett arbetsform och också ett ansvar att ingripa om elevers delaktighet hindras av någon anledning, vilket Gillies (2016) ger stöd för i sin artikel.

I en kooperativ grupp arbetar medlemmarna mot ett gemensamt mål och en tydlig struktur för fördelningen av arbetet finns vanligen, vilket innebär att eleverna tilldelas olika roller i gruppen (Johnson & Johnson, 2014). Denna studie visar att rollerna, enligt elevernas utsagor, hindrar mer än de stöttar om de är otydliga, och att samarbete helt utan roller kan skapa en högre grad av såväl social, politisk som epistemologisk delaktighet genom att eleverna då aktivt diskuterar och förhandlar sig fram till hur samarbetet ska gå till och hur de ska lösa den gemensamma uppgiften. Förutsättningarna för epistemologisk delaktighet framstår som goda vid kooperativt lärande och gynnas av kontinuitet i de samarbetande grupperna. Det gör att elever både vill och vågar låta sina olika åsikter och perspektiv mötas, vilket, enligt eleverna, upplevs som mycket utvecklande. Elevernas fokus på effektivitet i arbetet utgör emellertid ett hinder för de möjligheter till delaktighet som kooperativt lärande annars kan öppna för.

Studien visar att kontinuitet i elevgrupperna är en av grundförutsättningarna för social delaktighet vid kooperativt lärande, eftersom den gemenskap, trygghet och respekt som är avgörande för denna delaktighet, byggs upp över tid och behöver tid för att utvecklas. Kontinuiteten skapar därför möjligheter för elevers mångfald och individualitet att träda fram och bli en tillgång i den kooperativa gruppen. En utmaning för läraren är att konstruera uppgifterna som elevgruppen sätts att lösa så att det verkligen behövs en grupp för att klara av uppgiften och allra helst ska de vara så utmanande att de inte går att lösa på egen hand. Uppgifterna behöver också ha ett tydligt syfte eller mål för att uppfattas som meningsfulla och för många av eleverna framstår godkända betyg som det absolut viktigaste syftet med skolan. Därför underlättar det om uppgiften har en tydlig koppling till sådant som ska bedömas. Individuella bedömningar som sker i direkt anslutning till grupparbetet kan skapa en negativ konkurrens som hindrar delaktigheten i de kooperativa grupperna, vilket också tidigare konstaterats av bland andra Deutsch (1949). I denna studie synliggörs att den epistemologiska delaktigheten kan gynnas om bedömningarna istället är gruppgemensamma.

Avslutningsvis blir det tydligt att förutsättningar för delaktighet kan skapas vid arbetsättet kooperativt lärande, men att det finns ett antal utmaningar att ta hänsyn till och vara medveten om för att det ska bli verklighet. Det framstår som ytterst väsentligt vid undervisning med arbetsättet kooperativt lärande, men också vid all undervisning, att elever involveras i samtal som handlar om

undervisningens innehåll och upplägg, före, under och efter att den genomförs. Elever behöver få ges möjlighet att uttrycka sina åsikter om den undervisning de tar del av och också ges möjlighet att få påverka hur framtida undervisning planeras. I detta ingår då att skapa förutsättningar för eleverna att delta i samtal om vad syftet med skolan är, både i ett långsiktigt perspektiv, och också i relation till de uppgifter som är aktuella att genomföra just nu (Biesta, 2013; Young, 2000). De positiva värden som elever ger uttryck för när de pratar om de perspektivvidgande samtal som förs i de kooperativa grupperna behöver lyftas upp och ges ett mer officiellt värde av läraren för att inte allt fokus ska hamna på de uppgifter som ska bedömas och betygssättas. Studien visar att lärarens roll i relation till de kooperativa grupperna har stor betydelse för vilka möjligheter till delaktighet som kan uppstå och en utmaning för läraren är att dels ge eleverna tillräckligt utrymme för att lösa eventuella samarbetsproblem inom gruppen, dels finnas till hands för att stötta eleverna i detta.

8.2.2 Elevers delaktighet i skola och samhällsliv

Studien visar att arbetssättet kooperativt lärande kan vara ett sätt att öka elevernas delaktighet i undervisningen. Det dialogiska samarbetet elever emellan förefaller också, åtminstone till viss del, förklara denna delaktighet, precis som Fohlin et al. (2017) menar. De aktiviteter, eller strukturer, som beskrivs som typiska inom arbetssättet kooperativt lärande, fokuserar ofta på att eleverna genom ett dialogiskt samarbete utvecklar kunskaper tillsammans (Kagan & Stenlev, 2017), och många av elevernas utsagor kretsar kring detta då de menar att de tänker längre tillsammans och också kommer på helt nya sätt att tänka på genom de samtal de har i grupperna. Trots att de uttrycker sig positivt om samarbetet har många av dem svårt att sätta ord på vad det är de lär sig när de samarbetar i de kooperativa grupperna. De uppfattar i hög grad samarbetet som lustfyllt, men inte som något som gör att de utvecklas särskilt mycket kunskapsmässigt, vilket kanske kan kopplas till det Gillies (2016) beskriver i sin forskningsöversikt, att eleverna inte på egen hand förmår att samtala på en djupare och mer utvecklad nivå. När eleverna talar om kunskaper i relation till samtalen i de kooperativa grupperna så är det i första hand ämneskunskaper, och i hög grad rör det sig om faktakunskaper, som lyfts fram som något särskilt eftersträvanvärt. Några menar att det kan vara bra att träna på att samtala och diskutera, för att kunna prestera ett gott resultat på de nationella proven i svenska, men för övrigt verkar de inte se något särskilt värde i dessa samtal. Detta speglar en syn på kunskap som begränsas till det som eleverna uppfattar att skolan mäter och betygssätter. Här synliggörs vikten av att lärarna också ger eleverna stöd i att sätta ord på vilken kunskap de utvecklar när de samtalar och diskuterar frågor tillsammans i grupperna och vilket värde denna kan ges, eftersom det ändå är tydligt att de uppfattar att samtalen fun-

gerar utvecklande på något plan. Detta värde sträcker sig bortom betygskriteriernas snäva förståelse av kunskap, såsom eleverna tolkar dem, och handlar istället om de delar av läroplanen som beskrivs i del 1 (Skolverket, 2022).

Studiens resultat uppvisar många faktorer som påverkar om och hur elevers delaktighet vid kooperativt lärande blir möjlig, även om arbetssättet kan skapa förutsättningar för det. I analysen framkommer att eleverna upplever att de i undervisningen socialiseras in i något förutbestämt som de själva inte styr över, vilket också lyfts fram av Biesta (2010) som en kritik av skolan. Elevernas beskrivningar av arbetssättet synliggör att de socialiseras in i hur ett bra samarbete ska gå till och vad som krävs av individerna i en grupp för att den ska fungera bra. Målet med samarbetet, utifrån elevernas perspektiv, är att göra färdigt uppgiften för att de ska få med sig de kunskaper som är nödvändiga för att senare klara efterföljande bedömningar. Det är en tydlig inriktning mot skolans kvalificerande funktion, i betydelsen godkända betyg, som leder till att elevernas främsta fokus blir att arbetet i grupperna ska vara effektivt. Detta framträder i materialet bland annat genom elevernas beskrivningar av hur de anser att de själva och andra bör agera i samarbetet för att uppgifterna ska bli gjorda och för att de ska kunna tillägna sig de kunskaper som de behöver för att klara godkänt på provet sedan. Studien fokuserar på elevers samarbete i kooperativa grupper, men då elever uttrycker att de inte vill samarbeta utan hellre arbeta ensamma, önskar de detta eftersom det skulle kunna bidra positivt till deras möjligheter att utvecklas kunskapsmässigt. Även i dessa uttalanden finns med andra ord ett tydligt fokus på skolans kvalificerande funktion. Biesta (2011) resonerar kring detta när han menar att lärare först måste fundera över vad som ska uppnås med de uppgifter och aktiviteter som planeras, och först därefter fatta beslut om hur detta ska genomföras, eftersom olika syften kräver olika typer av elevaktiviteter.

Ytterligare en aspekt att ta i beaktande är elevers individuella olikheter, där en uppgift som är utmanande och kräver en hög grad av koncentration och uthållighet för en elev kanske passar utmärkt att utföra i samarbete och dialog för en annan elev. Allt detta måste läraren alltså beakta inför ett arbetsområde där arbetssättet kooperativt lärande planeras att användas. Skolans kvalificerande funktion (Biesta, 2011) är den som framstår som den absolut mest framträdande funktionen, utifrån analysen av elevernas utsagor. Elevernas förståelse av vad utbildningen ska leda till påverkas av att de socialiserats in i en viss förståelse av vad skolans kvalificerande funktion innebär. Kvalificeringen styrs utifrån bestämda ramar och är begränsad till dessa. Ramarna har enligt eleverna fastställts av de vuxna i skolan, men bestäms också av andra yttre faktorer såsom exempelvis skollagen, läroplanen, samt kriterierna för godkända betyg. I några fall nämner elever också andra syften med undervisningen, såsom att kvalificeras för högre studier eller för ett senare yrkesliv. Flertalet elever ser dock utbildningen mest utifrån ett här och nu perspektiv, där den ska leda till att klara proven och få godkända betyg. Detta gör att frågan om hur skolan och dess lärare kan bidra till att vidga och fördjupa elevernas syn på vad utbildningen ska leda till, blir ytterst aktuell och relevant att

ställa. Precis som Biesta (2011) bör vi, lärare såväl som forskare, ställa oss frågan om hur vi kan säkerställa att alla de som de facto berörs av utbildningen i skolan ges möjlighet att samtala om vad syftet med utbildningen bör och ska vara. Elevernas möjligheter till självutveckling och självbestämmande är enligt Young (2000) förutsättningar för social rättvisa och också för möjligheterna att delta aktivt i samhället. I denna studie är det tydligt att eleverna inte säger sig ha denna möjlighet, vilket blir problematiskt utifrån ett delaktighetsperspektiv.

Vad gäller politisk delaktighet vid kooperativt lärande framstår denna som ytterst begränsad eller obefintlig för eleverna i relation till läraren och undervisningens upplägg samt innehåll. Politisk delaktighet i relation till läraren eller skolan som organisation är i princip helt osynligt i analysen, sett utifrån det kvalificerande uppdraget (Biesta, 2011). I likhet med Alerby och Bergmarks studie (2015) synliggörs således att skolan som institution bör prioritera arbetet med att utveckla former för elevernas politiska delaktighet i relation till undervisningens innehåll och upplägg.

Som nämnts tidigare får den stora vikt som läggs vid effektivitet i arbetet konsekvenser för elevernas möjligheter till alla dimensioner av delaktighet, och detta fokus har i sig en stark koppling till skolans kvalificerande uppdrag. Eleverna kan tänka sig att avstå från möjligheten till politisk delaktighet om de uppfattar att det gör arbetet ineffektivt. Elever uttrycker att de önskar en högre grad av politisk delaktighet genom att vara med och uttrycka sin åsikt om både innehåll och arbetsmetoder i undervisningen, men socialiserar in i en övertygelse att de inte är kompetenta nog för detta. De har alltså, som Thomas (2007) beskriver, socialiserats in i, och blivit en del av, en norm där de ses som ännu inte färdiga, eller fullvärdiga samhällsmedborgare.¹⁶ Denna syn på eleven som ännu inte helt färdigutvecklad och som en framtida samhällsmedborgare, snarare än en person som redan är en del av samhället kan också skönjas i skolans styrdokument, där sådana skrivningar finns med både implicit och mer explicit i läroplanens inledande delar (Skolverket, 2022). Denna syn på eleven som uttrycks i styrdokumentet påverkar rimligtvis inte bara lärarens förhållningssätt gentemot eleverna, utan också elevernas syn på sig själva och vad de kan klara av.

Elevers delaktighet vid kooperativt lärande är starkt begränsad i relation till den socialiserande funktionen (Biesta, 2011), vilket bland annat synliggörs i deras uttalanden om att de inte ges några möjligheter till inflytande över exempelvis val av samarbetspartner. Eleverna tycks se det som något självklart och det finns knappast några uttalanden om missnöje med denna ordning. I likhet med Elvstrands (2009) studie framstår eleverna som mycket lojala med den socialisering som skolan står för och verkar inte se någon anledning att

¹⁶ Jfr. med begreppen "human becomings" och "human beings" Andersson, E. (2015). Temapresentation : Deltagande och inflytande - inkluderingens demokratiska och politiska möjligheter. *Utbildning och Lärande / Education and Learning*. <https://go.exlibris.link/WT1Ybbkl>

kritisera denna eller göra motstånd mot den. Istället upprätthåller eleverna själva den socialiserande funktionen sinsemellan och gör vad de kan för att föra tillbaka kamrater som av någon anledning väljer att inte följa de normer som finns inom den socialiserande funktionen på de aktuella skolorna. Att eleverna uttrycker det som något självklart och att de inte ger uttryck för något missnöje över detta kan vara ett resultat av den socialiseringsprocess i skolan, som de både är en del av och själva upprätthåller.

När det gäller det begränsade inflytandet över valet av samarbetspartner kan detta bidra till en ökad social delaktighet för vissa elever, eftersom risken för utanförskap minskar när läraren bestämmer grupperna. Samtidigt visar Ree et al. (2019) i sin studie att barns känsla av delaktighet redan på förskolan gynnas av att de ges möjligheter till inflytande över frågor som rör deras deltagande i olika aktiviteter. Ree et al. lyfter särskilt fram vikten av att barnen får möjlighet att välja om de vill delta i aktiviteter, men minst lika viktigt är det att de får möjligheten att avstå från att delta. Dessa resultat har tydliga likheter med det som framkommit i denna studie, då resultatet visar att möjligheten att som elev få utöva inflytande över samarbetspartners gynnar såväl social som epistemologisk delaktighet för dem som blir valda att ingå i en grupp. Samarbete i kooperativa grupper kan skapa starka gemenskaper mellan elever, vilket ökar möjligheterna till såväl social, som politisk och epistemologisk delaktighet, men en alltför stark gemenskap kan fungera exkluderande och leda till att delaktigheten uteblir för vissa elever. Här finns en uppenbar risk att elever som blivit, eller upplever sig exkluderade senare väljer att ställa sig utanför för att undvika risken att bli bortvald. Denna risk påverkar då inte bara i stunden, utan kan påverka elever även på längre sikt (Young, 2000). Enligt Young finns en uppenbar risk att personer som blir, eller upplever sig vara, exkluderade kommer att fortsätta att ställa sig utanför även senare i livet. Detta påverkar då deras möjligheter att delta fullt ut i samhällslivet. Analysen visar att denna socialisation, som eleverna vidmakthåller, har en tydlig riktning mot effektivitet i arbetet med syftet att kvalificera eleverna (Biesta, 2011). För att, utifrån Youngs resonemang (Young, 2000), möjliggöra för en ökad representativitet för eleverna, som här får ses som en marginaliserad grupp, blir det viktigt att som lärare vara medveten om detta och i möjligaste mån verka för ett utökat, men medvetet, inflytande för eleverna. Detta kan göras genom att exempelvis organisera för samtal och diskussioner där eleverna bjuds in att pröva och ompröva olika sätt att arbeta och samarbeta, samt att reflektera över och diskutera utfallet för deras egen del liksom för klassen som helhet. På så vis kan läraren bidra till att utveckla elevernas egen medvetenhet om exempelvis olika arbetsformer och också hitta det sätt som passar det aktuella arbetsområdet bäst, utifrån vad syftet med det är.

Det som tydligast utmärker de delar av elevens utsagor som enligt analysen kan sägas handla om skolans subjektifierande funktion (Biesta, 2010) är att de då talar mer fritt utifrån sig själva, vilket märks genom att det i dessa uttalanden finns en mångfald av uttryck. Här är det personliga och unika uttalanden

som skiljer sig åt mellan elever. Resultatet visar att eleverna själva ser ett värde i aktiviteter som de uppfattar som roliga att göra, men att det är värden som inte kan formuleras utifrån något tydligt kunskapsmål. Kunskapsmålen, eller med andra ord betygskriterierna, värde har formulerats av andra än eleverna själva, medan aktiviteter som möjliggör för subjektifiering inte har något värde formulerat av andra. När elever ges möjlighet att samtala och lyssna till varandras tankar och åsikter, eller där eleverna får skapa något eget och även ansvara för att både planera och slutföra ett projekt, framstår det som något positivt och utvecklande för eleverna. Liknande resultat framkommer i studien av Niemi et al. (2015), där dramaundervisning rankas högst av eleverna, trots att de inte kan uttala sig om vilka kunskapsmål det ska leda fram till, eller om och i så fall hur dessa bedöms. Även om denna typ av mer självständiga och elevstyrda aktiviteter inte förekommer särskilt frekvent, vilket syns både i denna studie och också konstateras av Niemi (2019), är de högt värderade av eleverna. Denna studie visar att det kan möjliggöra för elevernas utvecklande av ett eget subjekt, vilket synliggörs när det sätts i relation till utbildningens syften (Biesta, 2010, 2013, 2015). Det kan då skapa möjligheter för social, politisk och epistemologisk delaktighet, och även om delaktigheten möjliggörs i relation till övriga elever och inte i relation till undervisningens innehåll, finns möjlighet att påverka denna delaktighet i högre grad eftersom eleverna oftare kan påverka innehåll och upplägg vid dessa aktiviteter.

Resultatet av denna studie visar att det finns möjligheter för delaktighet vid kooperativt lärande, men att delaktigheten kan utmanas av flera olika orsaker. Det rör sig om utmaningar och i vissa fall dilemman i relation till gemenskap, inflytande, ansvar och effektivitet. Det får i sin tur konsekvenser för delaktighet i relation till utbildningens övergripande syfte (Skolverket, 2022) och en de följer detta kan få är att elever inte erhåller tillräckliga möjligheter att utveckla sin unika egenart inom demokratiska ramar. En större medvetenhet om och ett mer aktivt arbete med elevers subjektifiering (Biesta, 2013) är viktigt, eftersom det annars kan leda till att elever socialiseras in i en förutbestämd norm som de sedan inte kan lösgöra sig från (Thomas, 2007). Med tanke på att ett av skolans mål är att arbeta för att varje elev ska finna sin unika egenart (Skolverket, 2022), är detta ett allvarligt problem. Konsekvensen av detta kan bli att gamla mönster upprepas och det spelar då ingen roll att eleverna har kvalificerats genom utbildningen (Biesta, 2011), eftersom den inte leder till att de blir autonoma, politiska subjekt med en självständig agens i samhället (Freire, 2000). Ett alltför stort fokus på mätbara resultat, betyg och bedömning leder till en inriktning mot effektivitet i arbetet, vilket utmanar och kan hindra elevers möjlighet till såväl social som politisk och epistemologisk delaktighet. Det utgör också en utmaning för elevernas möjligheter till subjektifiering, vilket Biesta (2013) betonar.

En tydlig utmaning är således den socialiserande norm om skolans kvalificerande funktion (Biesta, 2011) som tycks råda bland eleverna. Den kan påverka inte bara elevers socialisation, då de skolas in i en syn på att en god elev

är en som följer normen, utan också deras kvalificering, eftersom den kvalificering som blir viktig är den som uppnås genom bedömning av mätbara resultat. På grund av detta fokus på de godkända betygen påverkas också subjektifieringen, eftersom det är tidskrävande att som elev bli till som ett subjekt i relation till andra subjekt i gruppen. När fokus riktas mot de mätbara resultaten och de godkända betygen leder det till att eleverna eftersträvar effektivitet i arbetet, vilket ett samarbete som också är subjektskapande inte är, utifrån elevernas perspektiv. Utifrån ovanstående blir frågan om vad skolans uppdrag bör och ska vara, relevant att ställa och att särskilt rikta blicken mot de utmaningar för de olika dimensionerna av delaktighet som föreliggande studie identifierat, eftersom det i dessa finns goda möjligheter till utvecklande diskussioner kring skolans och utbildningens uppdrag, för såväl lärare, som elever, men även för forskare inom området. Utbildning är, som Biesta (2013) skriver, mångdimensionellt och därför bör också diskussionen om skolans uppdrag vara det. Att som Young (2000) förespråkar, arbeta för en större representativitet för samhällets alla grupper i denna diskussion, och särskilt för dem som utbildningen berör, eleverna, kan vara ett sätt att göra diskussionen mer mångdimensionell. Detta kan dessutom bidra till att elevers sociala, politiska och epistemologiska delaktighet möjliggörs i högre grad än vad som, utifrån elevernas utsagor, sker i de studerade skolorna.

8.3 Framtida forskning

Denna studie har handlat om delaktighet vid kooperativt lärande, utifrån elevernas perspektiv så som det framstått i de intervjuer som utgör studiens empiriska material. Trots att intervjumaterialet varit omfattande och många frågor kunnat besvaras genom detta kan intervjuer inte svara på frågan om hur det studerade området gestaltar sig i klassrummet. Därför skulle ett framtida forskningsområde kunna vara att, i likhet med det Elvstrand (2009) gjort, studera hur delaktighet *görs* i undervisningen med kooperativt lärande. Ett sådant forskningsområde skulle kunna innehålla observationer i klassrummen, men skulle också kunna kompletteras med intervjuer av både lärare och elever. Om filmkamera används vid observationerna skulle de filmerna kunna utgöra samtalsunderlag vid dessa intervjuer för att få till fördjupade samtal om det som hänt på lektionerna.

Det skulle också vara intressant att fortsätta utveckla forskningsmetoder som gör eleverna delaktiga i forskningsprocessen på olika sätt, på liknande sätt som det Niemi et al. (2015) och Niemi och Kiilakoski (2020) gjort. Båda dessa studier är inspirerande ur ett metodologiskt perspektiv och den aktionsforskning som beskrivs är också ett möjligt framtida forskningsprojekt som skulle vara spännande att pröva, eftersom den studie jag just genomfört visar att eleverna har mycket viktigt att bidra med utifrån sin särskilda kunskap om hur det är att vara elev i dagens skola. Jag tror därför att en framtida studie där

eleverna görs mer delaktiga även i analysprocessen och också i formandet av studiens design skulle kunna bidra till ytterligare kunskap om vad som kan vara viktigt utifrån deras perspektiv.

Den viktiga frågan om vad som händer med delaktigheten när den kvalificerande funktionen är så dominant ur elevernas perspektiv, så som blivit synligt i denna studie, skulle också vara intressant att studera närmare i en framtida studie. Det känns både relevant och betydelsefullt att utveckla kunskaper om hur elevernas fokus på effektivitet kan påverka dem och deras skolgång. Här finns kanske också en möjlighet att genomföra någon form av interventionsstudie, som prövar olika sätt att öka elevernas delaktighet genom en ökad medvetenhet hos de lärare som undervisar dem.

9 English summary

9.1 Introduction

Participation is a stated goal for Swedish schools, and is described in the Education Act (*SKOLFS, Svensk författningssamling 2010:800*, 2018), whose writings on goals and rights are taken from the UN Convention on the Rights of the Child (FN-förbundet, 1995). Students' rights to participation and influence can be found in the Education Act (*SKOLFS, Svensk författningssamling 2010:800*, 2018) and are seen as important democratic values, with the same weight placed on them as their rights to gain knowledge in the different school subjects. Participation is also stated in more precise terms in the *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the leisure-time center 2022, Lgr22* (Skolverket, 2022), where it says that participation through influence, responsibility and impact concerns all students in school, and includes influencing working methods and teaching content, to name a few. Participation should, according to Skolverket (2022), contribute to every student being given the opportunity to develop their own unique individuality in order to be able to take an active part in, and to contribute to, societal life.

It appears, in other words, to be highly relevant to find ways of teaching that promote student participation, and I know from my own experience that many teachers are looking for this. This might explain why the teaching method Cooperative Learning has gained popularity among Swedish teachers during the last couple of years¹⁷, since one of the positive effects of the method is said to be an enhanced participation for students, according to teachers, but also according to researchers (Johnson & Johnson, 2002, 2014; Johnson et al., 1984; Sharan, 2015; Slavin, 2015). Research that takes on students' perspectives is scarce, which makes this study all the more important.

9.2 Aim and research questions

The purpose of this study is, from students' perspective, to identify and problematize participation through the teaching method Cooperative Learning in relation to the overall purpose of the Swedish elementary school, which is that

¹⁷ As an example, see: <https://lararkarriar.se/grundskola/2022/10/04/okat-intresse-for-kooperativt-larande/>

every student shall be given the opportunity to develop their own unique individuality in order to be able to take an active part in, and to contribute to, societal life. Starting with the purpose of the study, the following questions are raised:

1. How does participation appear in the students' descriptions of teaching with the method Cooperative Learning?
2. What opportunities and challenges with regard to student participation appear in the teaching method Cooperative Learning?

Participation is seen in this study as a prerequisite for the achievement of students' freedom and autonomy. Starting with the definition of the concept developed by Thomas (2007), where participation is regarded as social and political, and the prerequisites for social and political justice – self-development and self-determination – as defined by Young (2000), participation for all students is a condition for these purposes to be achieved. Biesta (2010) refers to Freire (1972) and claims that subjectification processes must be made possible in education, in order to make it possible for those educated to become autonomous and independent. If education strives to increase students' participation, both in terms of actively participating in the teaching in school, and in the social contexts of school, and in terms of participation through influence and impact, this might have a positive effect on students' opportunities for subjectification.

9.3 Previous research

This chapter gives a background to the concept of participation, and how it can be understood. An overview of previous research on participation is presented, focusing on illustrating some of the perspectives in research from which participation is being, and has been, studied. A background description of the theories behind Cooperative Learning is given, both from an international perspective as well as from a Swedish perspective. The basic assumptions behind the teaching method are explained and previous research on participation through Cooperative Learning is presented.

9.3.1 Participation

This study aims to contribute to a deepened and problematized understanding of the concept of participation, which is why this concept, and not the more commonly used concept of inclusion, is being used throughout this text. The two concepts of participation and inclusion are related and can be described as having, at least partly, a similar meaning, but as participation is understood here to make the participant more active in the process of participation this is

a better concept in this study, which takes on a student perspective. Through participation the student becomes the subject with their own agency, instead of an object for whom the school organizes inclusion.

Studying abstract and multifaceted concepts as a researcher can be very complicated, which can maybe explain the call for models and frameworks trying to operationalize them. Three models, or frameworks, have been important in the initial phases of this study, since they all contributed to a deeper understanding of different ways to view, and understand, the concept of participation. These are: The Ladder of Participation (Hart, 1992), The Framework for Participation (Black-Hawkins, 2010, 2014) and The Participation Model (Szőnyi & Dunkers, 2012). Two of these (Black-Hawkins, 2010, 2014; Szőnyi & Dunkers, 2012) are models for studying participation in the school context, but while the concept of participation in Szőnyi and Dunkers' (2012) model is oriented towards participation for students with special educational needs (SEN), Black-Hawkins (2010, 2014) uses the concept as a way to study, and in the long run arrange, participation for all students. The latter way of understanding the concept has been a guideline for me as a researcher throughout this study. Hart (1992) and his definition of participation does not emerge from the school context, but rather describes children's participation in general terms, with a focus on participation in decision making. The Ladder of Participation had a great impact on my understanding of participation to begin with, and contributed by widening the concepts to encompass all the aspects of participation concerning children's possibility to make an impact.

In 2018 The Swedish Schools Inspectorate (Skolinspektionen, 2018) carried out a quality inspection of Swedish schools' practical work with participation, which made it clear that participation is a right for all students, established in the national guidelines found in the law and in the national curriculum. The inspection showed that, while a lot of schools tried to elaborate on participation, many of them were not fully aware of all the aspects of the concept. This has led to the result that an important aspect in the form of participation is neglected in many schools. The report from this inspection has contributed to this study with the insight that participation as a concept needs to be explained and elaborated more clearly, in order to be a useful tool for the teachers in their work.

Participation is, as noted earlier, a multifaceted concept which has led to different understandings in different areas of research (e.g. Black-Hawkins, 2010; Elvstrand, 2009; Hart, 1992; Niemi, 2019; Szőnyi & Dunkers, 2012; Thomas, 2007). The different perspectives on participation which are visible in different areas have contributed to developing an understanding of the concept for this study, although they are not, for the most part, conducted within the field of general didactics, as this study is. The different perspectives are in the areas of education and learning, special needs education, disabilities, democracy and didactics and the different aspects of participation that appear in this research concern learning, availability, autonomy, influence, and impact,

along with community and togetherness (e.g. Ahlberg, 2001; Alerby & Bergmark, 2015; Gustavsson, 2004; Shier, 2001). The previous research that is more thoroughly presented in this study mainly concerns participation in the context of schools, and has been conducted in pre-school, elementary school and high school (Black-Hawkins et al., 2022; Elvstrand, 2009, 2015; Hammerin et al., 2018; Niemi, 2019; Niemi & Kiilakoski, 2020; Niemi et al., 2015; Ree et al., 2019). The research concerns political participation for the most part, and more rarely the social dimensions of participation, with Elvstrand as an exception (Elvstrand, 2009, 2015), since her studies concern both dimensions.

The research shows that students' possibilities for participation are limited and controlled by the adults. When students are given the possibility to impact on it, it does not concern questions of importance for their education, but rather questions regarding leisure-time activities. Overall, the studies show that students wish to take a more active part in planning their lessons, and that by doing so would increase their sense of participation. The attempts to define the concept of participation in different areas of research concern many different aspects, from questions regarding everyday life in the classroom to organizational issues. The research contributes by illuminating participation through various perspectives, such as the childhood perspective, the democracy perspective, the health perspective, and the participant-oriented perspective, studied in school practice. What unites them is a strong belief in the students' ability to take responsibility for their own learning and also a wish to enhance their possibility to do so. Political participation is visible in all of the studies since they all study different aspects of students' possibility to influence, and make an impact on, their education. Social participation is represented in the studies by Elvstrand (2009, 2015), where it is seen as an important dimension in relation to political participation, since they affect each other. Social participation is also visible in the studies by Black-Hawkins et al. (2022) and Niemi (Niemi, 2019; Niemi & Kiilakoski, 2020; Niemi et al., 2015), but they also study aspects of epistemological participation, even if that concept is not used in their studies.

9.3.2 Cooperative Learning

Cooperative Learning as a teaching method in schools has been studied by many international researchers, and originates from theories on learning through interaction which has been described in different ways by Dewey, Piaget and Vygotsky (Sharan, 2015). The concept of Cooperative Learning was developed during the 1960's and 1970's by American researchers and since then a wide range of studies have been conducted, where different aspects of this teaching method have been studied (Jolliffe, 2015). The method *Learning together* (Johnson & Johnson, 2002), which was later elaborated from the ideas behind Cooperative Learning in USA, is the teaching method

that is now called Cooperative Learning (kooperativt lärande) in Sweden. It is described as well-structured cooperation, controlled, and guided by the teacher, and with the ambition to make the students more active during lessons. Cooperative Learning is characterized by communicative interaction, where the dialogue between students plays a significant role, since it is believed to scaffold the students' learning within the zone of proximal development. The cooperation between students builds on a positive interdependence between the members of the cooperative group (Johnson et al., 1984).

The biggest benefits of the method are, according to researchers in the area, considered to be increased learning for all students regardless of individual prerequisites (Johnson & Johnson, 2002). Researchers, with Johnson and Johnson (2009) as the main representatives, have been able to demonstrate a positive influence on students' language development, as well as a greater engagement in schoolwork and a more positive attitude towards school. Research has also demonstrated that when teachers have a clear structure around their teaching with Cooperative Learning, it has a positive effect on language development and the general well-being among students in school (Hattie, 2008). The effect increases with age and gives the best results when students have a basic knowledge in the area where they are asked to cooperate in.

Teaching with the method Cooperative Learning derives, according to Göransson (2004), from the ideas behind the progressive teaching tradition, and describes that teaching where the children's own construction of knowledge is central and where different representational forms are being used when students demonstrate their knowledge, is an example of this. The students' own reflection on, and evaluation of, their learning is given a lot of space, while the teacher's role becomes less central. The teacher is supporting the students' cooperation and their joint construction of knowledge, but has a rather withdrawn position compared to more traditional forms of teaching. In Cooperative Learning, the students work in small groups with a common task, and different structures are used to support the students' cooperation (Göransson, 2004). The purpose behind the use of structures is to create a positive interdependence between students, in order to support the students' sense of responsibility and motivation in their cooperation. Cooperation can, according to Göransson (2004), function as a way to increase participation in teaching for students with learning impairments, since the idea of difference as an asset is central in the method.

Cooperative Learning has developed from Social Interdependence Theory (Johnson & Johnson, 2005), which in turn derived from Gestalt Psychology, with Lewin (1943) as the main researcher. Social psychologist Deutsch (1949) later elaborated on the theory, and claimed that the central core of a group is that there is an interdependence between the group members. This interdependence is what causes the creation of a dynamic whole within the group, and can be either positive or negative in its nature. Positive interdependence builds on a consensus between the group members regarding the common

goal, and the insight that it is through cooperation that the goal can be achieved. If, on the other hand, the group members compete with each other, this can lead to a negative interdependence between group members.

Participation in Cooperative learning

Cooperative Learning has been thoroughly researched, above all concerning the possibility for student achievement in this teaching method (e.g. Gillies, 2007, 2016; Herrmann, 2013; Johnson & Johnson, 2005, 2009, 2014; Johnson et al., 1984; Jolliffe, 2015; Kirk, 2001; Klang et al., 2020; Lange et al., 2016; Sharan, 2015; Slavin, 2015). Few of the studies take on a students' perspective, and even fewer have studied participation through Cooperative Learning from a students' perspective. The three studies presented in this chapter are therefore quite unique, since they have all studied participation through Cooperative Learning, and have to some extent taken on a students' perspective.

The studies by Forslund Frykedal and Hammar Chiriak (2018), Gagné and Parks (2016) and Erbil and Kocabaş (2018) concern research on the teaching method Cooperative Learning in elementary school and show that the prerequisites for student participation are good when they cooperate according to this method. The teacher's role is important, but in order to benefit participation for the students, the teacher needs to act like a coach on equal grounds with the students, and step back from a more traditional authority role. By giving feedback to the students, when needed, but leaving the power over the group work to the students, the possibility for student participation is enhanced. Heterogeneous groups, which are deliberately composed by the teacher, seem to promote student participation within the cooperative group, since it makes students more active in the dialogues with the other group members. In combination with deliberately chosen structures, aiming to stimulate positive interdependence between the students in the group, as well as individual accountability for each and every one of the students, these appear to be factors for success regarding student participation through Cooperative Learning. In addition, cooperation according to this method seems to have a positive effect on students' knowledge about, and attitudes towards, democracy. The research on participation through Cooperative Learning presented in this text shows that this teaching method can be beneficial for students' participation, but more research from a student's perspective needs to be conducted in order to contribute to a more nuanced and problematized understanding of this area. It is also clear that the number of studies in a Swedish context is very limited¹⁸. Overall, this makes the present study all the more important since it contributes to developing new knowledge about this field.

¹⁸ However, a research project at Uppsala University on Cooperative Learning and inclusion has been conducted. (http://www.edu.uu.se/forskning/pedagogik/ps/kooperativ_larande/ The project finished Dec. 2020).

9.4 Theoretical perspective

Participation is understood in this study as being both political, and social (Thomas, 2007), where the social dimension is defined as participation in a social community, but also as actively partaking in activities within this community. Social participation is not only about being a part of a social community, but also to be an active member of this community, where you are accepted and respected for who you are. You are counted on in the group, and see yourself as a part of it.

Political participation can be explained as participation in, and impact on, decision-making. Participation needs to be active in the sense that the individual is directly involved in the social or political context. According to Thomas, it is necessary that the children have reason to believe that their participation will matter, and can make a difference. Political participation in school means, among other things, that the student is given the possibility to exert influence over the things going on in lessons, by, for example, being able to choose how to solve different tasks or having a say in matters concerning their education. Political participation also includes the possibility to evaluate the content and structure of the teaching.

Participation is seen as a prerequisite for social justice and also for the possibility to be able to take an active part in society as well as making your voice heard (Young, 2000). Using Young's terminology, these aspects can be accommodated within the two concepts of self-development and self-determination, where the former can be explained as the possibility to learn, develop, and use your abilities as well as communicate your experiences and feelings to someone that listens to you. Self-determination can be described as the opposite of dominance, where the individual is given the possibility to exert influence on what to do, and also over the conditions for it. It does not mean that the individual always gets what they want, but rather is given the possibility to take part in, and formulate the collective conditions in order to avoid (e.g., institutional) dominance (Young, 2000). Power and dominance are, according to Young, not something you have or do not have, but rather something that exists in action. That means that power is created, and recreated, and therefore demands an active participation by those affected by it, so as not to be abused.

Yet another dimension of participation is relevant to study, since the context for this study is school and education, and that is the epistemological dimension of participation. The concept of epistemological participation has been created with inspiration from Freire (2000), and his concept of *epistemological curiosity*, and is here used to make visible the aspects of participation concerning the will to learn, and curiosity and wonder in relation to education. It also includes that the content of education should be made available to all students, regardless of their prerequisites. This calls for aspects of meaningfulness in education since it is assumed to have an impact on students' possi-

bilities for epistemological participation. When the teaching is made meaningful for the student in different ways, the possibility for epistemological participation is created, in which the student is being involved in the construction of new knowledge. By making room for dialogue, questions, discussions and reflection in the teaching, the possibility for epistemological participation is formed, in which the student can think new thoughts alone and together with others.

Neither Thomas (2007) nor Young (2000) have formulated their theories on participation for school and its specific conditions, but their descriptions of participation contribute to this study by defining the social and political dimensions of participation which are being used as analytical tools applied in the study. Together with my own contribution, epistemological participation, they create an opportunity to study participation in school in a way that can make the whole width and breadth of the concept visible. Although Biesta (2006, 2010, 2013) never wrote specifically about participation, his concepts on the possible purposes for education, qualification, socialization and subjectification are used as analytical tools in this study to make visible the possible opportunities and challenges at hand when using the teaching method Cooperative Learning, as seen from a participation point of view.

9.5 Methods, data and ethical considerations

In the following text, the collection of data is described, and also the methodological design of the study as a whole. In the study, which has a qualitative approach, the empirical data consists of interviews with 30 middle school students. The interviews were preceded by observations in their classrooms, in order to create good conditions for the subsequent interviews. During these observations, the current activities and materials used by the students were photographed to form the basis for the interviews. In this text, the methodological design and considerations are described, along with the study's ethical considerations and reliability.

9.5.1 Participants

Since the purpose of this study was to identify and problematize participation in the teaching method Cooperative Learning from a students' perspective, the selection of participants was based on finding schools claiming to use this particular teaching method. In my current role as a special needs teacher, I met with teachers from different schools who used this method, and that expressed an interest in being a part of my study. Thus, it can be said to have been a convenience selection (Bryman, 2018). Finally, two schools chose to participate, and the principals put me in contact with teachers who were interested in participating. The teachers all worked in the middle school, which had been

an expressed wish on my part since this is an age group that is not very well represented in research (Anderberg et al., 2010; Egelström, 2019). The teachers then discussed among themselves which classes would be suitable to participate in the study, and presented this to me. This resulted in that two teachers in school 1, henceforth called Ekebyskolan, opened their classrooms to me to conduct my observations of their teaching. In these classrooms, the students were in mixed age-groups, ranging from year 4 up to year 6. In school 2, which in the study is called Sjöskolan, the teachers chose year 6 as a suitable class for my study, and since these teachers worked together with all students in years 4, 5 and 6, there were five teachers involved in the study. 30 students from the two schools gave their consent to participate, which they also did.

9.5.1.1 The schools

Ekebyskolan is a small countryside Municipality School for the ages pre-school class up to year 6. The school, with around 70 students, had been using Cooperative Learning as a teaching method shared by the whole school according to the teachers. The students from this school have, in this study, been given fake names starting with the letter E.

Sjöskolan is an Independent School in a city environment, with around 230 students. The school teaches students from pre-school class up to year 9, and had been using the teaching method Cooperative Learning during the time of the year set aside for thematic work. The students from Sjöskolan have, in the study, been given names starting with the letter S.

9.5.2 Construction of data

Observations and interviews have been used to create the empirical material. The data material consists of transcribed interviews, but the observations that preceded the interviews contributed with necessary prerequisites, since the photos taken during the observations formed the basis for the interviews. The observations aimed to create this basis, since *stimulated-recall dialogues (SRD)* (Morgan, 2007; Rowe, 2009; Silfver et al., 2013; Theobald, 2008) were used as an interview method. SRD is a method for speaking around a chosen theme, where some kind of material from previous observations functions as a starting point for the dialogues, but also as a help for the participants' memory. In this case, the material consisted of photographs from the observed activities, and the material used by the students during these activities. With the help of the photographs, the students were given a better possibility to remember and talk about their thoughts on, and experiences from, the activities than would have been the case without them. This has also been proven to be a successful method in previous research when interviewing children (e.g. Niemi et al., 2015). Neither the observations nor the photographs were used as data in the analysis, but only to form the basis for the interviews.

9.5.2.1 Observations, Photographs and Interviews

The observations conducted were open and partly participatory, as described by Lalander (2011). During the observation, I as a researcher followed the students' work in the cooperative groups. Their work was documented with a camera, but no students were photographed, only the material used in their work. After the observations, the photo material was sorted with regard to different tasks and subjects. Non-relevant photos were removed, and a particular interest was put into controlling that no sensitive information about the participants had been documented. The material was then labelled based on the different subjects and parts of the lessons in order to facilitate navigation through the material before and during the interviews.

After the observations, SRDs were conducted individually with the participating students. An advantage of this method was that the photographs helped the students remember how they had felt, and what they had thought during the current situation. The photographs facilitated fleshing out the various activities, which can help minimize the risk of the students telling the researcher what they think they want to hear (Morgan, 2007). This can be viewed as particularly important when conducting interviews with children, as the risk at hand is obvious that I as a researcher otherwise control the content of the interview to too great an extent, and the children try to tell me what they think I want to hear rather than speaking their mind. This has been shown to be a risk when interviewing children, according to Kvale and Brinkman (2014).

During the interviews, the students and I looked at the photos together, and talked about the cooperative group work, starting with these. The photos that I had chosen were placed on the table in front of us, and the student was asked to pick a photo to start talking about. The photos used during interviews were in all cases taken during that particular student's group and activities, which meant that different photos were used during different interviews. The photos were supplemented with a basic interview guide to ensure that no aspect was left out. The content of the interviews was, on the whole, controlled by the students, but I asked a lot of follow-up questions, using the interview guide actively as a help in this, trying to capture as much of the study's areas of interest as possible. The question of pros and cons with working alone and in groups was asked during all of the interviews. The interviews ended with a grading, where the students were to sort five photos on a scale, ranging from; 1. Funniest – Most boring, 2. Easiest – Most difficult, 3. Learned the most – Learned the least, and finally, 4. Want to do again – Don't want to do again. This part of the interview was presupposed to be a small part of the interview, and to function as a finisher of it, but as it happened, proved to much more time-consuming, since several students thought this was fun, and had a lot to say about it. The interviews, or rather dialogues, lasted between 22-54 minutes

and afterwards all of the recorded material from the interviews was transcribed. The material has been saved on units, secured by pin code, and stored according to the guidelines for protecting data material at Dalarna University.

9.5.3 Analysis

In the following text, the process of analyzing the material in this study is described. The analysis has indeed been a process where many different paths have been tried and retried before a way was finally found.

In the first step of the analysis, the material was analyzed inductively, by firstly identifying all statements that could be interpreted to be about participation, in one way or the other. The statements were thereafter sorted deductively into different clusters, based on what dimension of participation they derived from. Sub-groups were then inductively created, forming different themes visible in the clusters. This way of analyzing qualitative data material could be said to be a form of thematic content analysis, with regard to participation, and where the joint themes in the different interviews were identified (Jepson Wigg, 2019).

Step two of the analysis emerged from the three dimensions of participation founding the theoretical framework for this study, since these were presupposed to be important for the students' possibility for participation in the classroom. The three dimensions, which have been more thoroughly described earlier in this text, are social, political, and epistemological participation. As the analysis proceeded, it was directed towards the results visible in step one of the analyses, and consisted of identifying and thematizing aspects of participation in students' descriptions of teaching through Cooperative Learning. Third, and lastly, the analysis was directed towards putting the visible aspects of participation in relation to the purposes of education, socialization, qualification and subjectification, as described by Biesta (2011), in order to identify the challenges for participation in the teaching method Cooperative Learning from a students' perspective. During this step, a number of important dilemmas became visible, and were therefore included in the results of the study. The students' perspective has, throughout this work, been central and the analysis has been based on both the transcribed material, to which I have returned over and over again, as well as from the results of the analysis of research question one.

9.5.4 Ethical considerations

An important aspect of research ethics is that the researcher has specific responsibility towards the participants in the study, which involves preventing damage towards, and to protect the identities of, the participants. In this study, I have strived to secure the participants' confidentiality by protecting their personal information and by coding all the information that could be used to

identify the individuals or schools in this study (Vetenskapsrådet, 2017). A way to prevent damage can be to be particularly thorough when collecting consent from the participants, and to ensure that this is informed consent (Resnik, 2018). Since the participants in this study were under the age of 15, this demanded consent from their guardians, but because it is also of great importance that the participants themselves actually want to participate, I regarded it as crucial to get their informed consent as well.

As seen from the sociological perspective of children and childhood (Quennerstedt et al., 2014), where the child is viewed as an autonomous and competent agent, this is an important part of my study. Including children in research can, from my point of view, also involve risking that they are put in situations that they cannot grasp the consequences of. Therefore, the researcher has to make clear that the information provided to the children in the study is written in a way that give them real opportunities to understand what the study is really about. This was what I strived for in my information to the students. Although I have had to ethically relate to this handling of risk in some ways, the starting point has been a view of the child as a competent agent with specific knowledge on the field of childhood thanks to being a child.

9.5.5 Reliability

To ensure reliability in qualitative research, we should consider the four criteria: credibility, dependability, confirmability and transferability (Bryman, 2018). In this study, reliability is granted as high a degree of respondent validation as possible. This was made possible by, during the interviews, me as a researcher getting the students' confirmation that I had understood their statements correctly. I did this by repeating, in summary, what they had told me, and also by asking follow-up questions to let them elaborate on their statements. The study was conducted in two different schools, with big differences between them, but this was not the reason they had been picked out. Instead, they had been chosen for the study because they had both stated that they used the teaching method Cooperative Learning. It is therefore not relevant to speak in terms of transferability for the result of the study. Nevertheless, the study can be said to be trustworthy, and contribute with valuable knowledge on how participation through Cooperative Learning is experienced and described by students. The study brings what Bryman (2018) calls thick descriptions of the phenomenon of participation from a student's perspective.

Since this study's results build on the interpretations and analyses I have made of the data material, it cannot be said to reflect an objective truth about students' participation in Cooperative Learning. My previous knowledge of the field from being a teacher myself has surely impacted on my understanding of the data (Habermas, 1972), and I have therefore thoroughly reviewed my results, in order to ensure that it reflects the most essential conclusions from the study. We are all affected by previous experiences and our interpretations

will therefore be colored by this. This is a challenge for all qualitative research, and makes it difficult to conduct an objective analysis of the observed data (Johansson, 2003). To enlarge the transparency of the analysis for this study, I have therefore included both the students' answers, as well as my own questions in the excerpts presented in this study. This also gives the reader an insight into the situations where the interviews were made. This is a way to enhance the reliability of this study.

9.6 Results

In this chapter, the main results from the study are presented in two different sections. Firstly, the aspects of participation made visible through analyzing the student interviews are presented and secondly the challenges for participation through Cooperative Learning.

9.6.1 Aspects of participation from a students' perspective

In this section, the results from the first research question are answered. The different aspects of participation which have been made visible are described and related to the different dimensions of participation – social, political, and epistemological.

9.6.1.1 Aspects of social participation

The aspects of importance for social participation are concerned with questions about social community, safety, and respect, but also about responsibility. Safety is of crucial importance for social participation, and contributes to a feeling of togetherness and belonging. The students express the view that working in cooperative groups is much more fun when they experience togetherness, and this feeling of belonging seems to have a great impact on their possibility for social participation by affecting their willingness to take individual and collective responsibility for the group's work.

Another important aspect is the respect for diversity among students, which involves showing and receiving acceptance in the cooperation between them. The students express the idea that they value listening to each other, getting along, and taking turns, but also that they can benefit from them, by showing that they are aware of the diversities in the group. Continuity appears to be a prerequisite in the cooperative groups for all of the above, since togetherness, safety, and respect are all built up over time, when students get to know each other better. At the same time, participation can be challenged if best friends work together, since this often leads to others feeling excluded from their community.

9.6.1.2 Aspects of political participation

The political aspects of participation that emerge from analyzing the interviews revolve around questions of influence in the form of co-determination, self-determination, and leadership. Cooperation is permeated in the cooperative groups by a will for getting along and by reaching consensus within the group. This means that students will have to adapt to the group and sometimes accept that they cannot get their way. This can contribute to developing students' possibility for political participation, since it leads to students having to practice negotiation and argumentation, but also to accept a joint decision. The students appreciate when the group makes decisions together and discuss their way towards joint decisions, but many express the view that the room for jointly made decisions within the group is rather small and that they would like to have the possibility to have a say on more things concerning their work. Many students see it as obvious that the teacher makes all the decisions in the classroom, but would like to have an impact on some of them.

The cooperation in the groups, when working with Cooperative Learning, is characterized by co-determination where students strive for reaching consensus according to the students in this study, but there are also examples where an informal or a formal leader makes the decisions, either through dominance or in more democratic ways. When studying Cooperative Learning in these two schools, the aspect of leadership appears as one of many important aspects where both informal and formal leaders in different ways can facilitate students' possibility for political participation. Cooperative Learning with large groups (with over five group members) can be made easier by having a formal leader, while cooperation in smaller groups is often more equal without a specific leader. Descriptions of dominance and submission have been found in the data, and appear to be an aspect that students are used to adapt to, and it is therefore important to note that a formal leader with a clear mission can limit both of these, according to the students.

To summarize, the results show that students' possibility to speak their mind, to be listened to, and to have an impact on their own work are all important aspects of political participation, but also aspects that are not specifically prioritized in Cooperative Learning within the studied schools. Students also have little confidence in their own abilities regarding these matters and prefer that the teacher make the decisions that concern their education. Despite all of the above, students appear to want to get the possibility to have an impact on these matters. The teaching method Cooperative Learning can thus be said to promote political participation within the cooperative groups, but not in relation to the teacher or the content of the teaching.

9.6.1.3 Aspects of epistemological participation

Epistemological participation is made visible in the analysis of the data through descriptions of students' willingness to learn, and curiosity about the new and previously unknown. The students' statements are characterized by

a desire to experience meaning in the schoolwork, by among other things understanding the benefits and future use of the knowledge they are supposed to develop. Assessment appears to be an obvious part of everyday schoolwork, which often leads to students' comparing results and competing with each other, but there are also many statements concerning situations where students support and help each other.

The results show that students' willingness to learn is stimulated when they experience that they learn something new and feel that they are developing, which can be the case when working in cooperative groups if the cooperation leads to deepened discussions and new joint discoveries. This is not always the case, but instead the group work can be experienced as a hindrance to one's own knowledge development if the group members have different ambitions or if their prerequisites differ a lot. If students are given the opportunity to work together with the same group members over a longer period, then the chances of the cooperation being beneficial for their epistemological participation increases, since the students then learn how to work effectively together within the group. When cooperation is well functioning, as described above, one of the great advantages of the method for promoting epistemological participation is that students can easily support each other throughout the work. This support is both provided and received by the group members through the conversations and discussions that take place within the group, and where students experience that together they can develop more complex thoughts and solve more difficult problems than they would have on their own.

The aspect of utility is also of great importance, since students' engagement in the task increases if they know what use they can have of the new knowledge. This, in turn, affects the group's cooperation in a positive way. Students' engagement in cooperation is also affected by the construction of the task at hand, and it appears to be important that the task is both varied and challenging, to have a positive impact on the students' epistemological participation. Tasks that are too simple or repetitive in their character are perceived as boring and can lead to group members losing interest in the work. The task also needs to be constructed in a way that requires all members of the group to be solved, or else the risk is obvious that not all of the students will participate in the work, which in turn can hinder epistemological participation for the group members.

Traditional assessment situations, such as tests for example, are not particularly common in Cooperative Learning, according to the students' statements, but when they are mentioned, they seem to create stress for the group members, and can lead to conflicts and disagreements. Students tend to compare themselves with each other in a negative way and also to risk cooperation, since it happens that some of the students take control over the work in order to get it finished in time for the assessment. Assessment-like situations, on the

other hand, that are more play-based appear to have a positive effect on epistemological participation, since they increase the students' engagement in the joint striving for the group's success.

9.6.2 Opportunities and challenges for participation in Cooperative Learning

In this chapter, the opportunities and challenges for participation are made visible when the students' statements have been analyzed. In this process, where the results from research question one have been analyzed with the use of the theoretical perspective from Biesta (2010), a number of dilemmas regarding participation through Cooperative Learning have appeared. The opportunities, challenges and dilemmas concern togetherness, influence and impact, responsibility, and effectiveness, which in different ways affect and challenge the students' possibilities for participation.

9.6.2.1 Participation and togetherness

Working together in a group can create a strong feeling of togetherness between the cooperating students, which in most cases contributes to a high degree of participation for the students. This social community makes political participation possible, since it makes the students both want to and dare to express their opinions. Epistemological participation is also made possible by the diversity of thoughts that are allowed to emerge, and which leads to new insights for the students. This strong sense of togetherness creates good opportunities for social participation, since a safe and allowing group promotes the feeling of being accepted and also makes the students get to know each other better.

If students who already know each other well work together in a cooperative group or if a group is consistent over a long period of time, it can lead to too strong a community, which can exercise exclusion for students not already a part of the community. When students in this way are excluded from, or get the feeling that they are not a part of, the community, it affects their opportunities for participation negatively, both in the here-and-now perspective, but also in the long run. It seems that this can lead to students actively placing themselves outside this togetherness, in order to avoid the risk of being excluded. This situation thus seriously affects students' opportunities to both social, as well as epistemological, participation.

9.6.2.2 Participation and impact

The opportunities to have an impact as a student is seen as something positive for most of the students interviewed, but their possibilities to do so are limited, both in terms of scope, and also in terms of what they can exert an influence over. Although many students wish to have greater opportunities for making

an impact, they seem to see it as evident that the teacher is the one who makes the decisions, and there is a consensus among students that a greater influence on their side would create chaos in the classroom. Here, is a clear dilemma, where students wish to exert more influence but at the same time do not see themselves as competent enough to handle a greater impact on their education. The risk at hand, from the students' point of view, is that by exerting influence over their education, it could lead to them not learning the things necessary for them to fulfill the goals, and that it might hinder their chances of passing the grade. Although an extended opportunity of impacting education opens for political, as well as epistemological, participation for the students, they rather opt out of it in order not to risk their goal completion in school.

There are other challenges for participation concerning students' impact on education, and one of the things often mentioned by students has to do with the opportunity to choose their cooperative partners. Students seldom get to choose, either whether or not to cooperate, or who to cooperate with. This restricted influence, which limits their opportunities for political participation, and for some students, also their epistemological participation, can, for other students, however, have a positive impact on their social participation, since the risk for exclusion is reduced when the teacher decides on the group compositions. When students, on the other hand, get to choose who to work with, their feeling of security and comfort increases, which makes it easier for them to speak their mind within the group. This impacts on their epistemological and political participation in a positive way.

9.6.2.3 Participation and responsibility

Students' opportunity for participation through Cooperative Learning is affected by how well the cooperation within the group functions, and the analysis of the students' statements shows that questions regarding responsibility are of great importance. A well-functioning cooperation is seen as something highly positive by the students, and creates a sense of satisfaction and meaning, but requires that both individual and a collective responsibility is taken. When this happens, cooperation opens for all dimensions of participation, and the prerequisites seem to be particularly favorable in groups of up to four students. In larger groups, it is considerably rarer, according to students' statements, that the cooperation functions in a way that creates these feelings of satisfaction and pride in students.

However, sometimes this task is too difficult to handle for the students, and that can cause students to be left out, and not be able to participate in the group's work. Their social and political participation is hence challenged. Sometimes students place themselves outside the group community, by not taking either individual or collective responsibility for the group's work. This is perceived as something very negative by the other students, since they feel that it hinders their knowledge development. There is thus a dilemma here that revolves in different ways around the question of responsibility, where a great

responsibility for the students, on the one hand, can be beneficial for their development, and on the other hand work in the opposite direction and hinder this.

When students do not manage to create functioning cooperation, the reason is often found in a lack of responsibility in one way or the other, either individually or collectively. In these situations, the students need the teacher's help and guidance, but since they themselves see it as their own responsibility to resolve the situation, they seldom ask for this help. The teacher's responsibility is not mentioned in the students' statements, but a more active acceptance of responsibility on the part of the teacher could contribute to enhancing the opportunities for participation for the students when they cooperate in groups.

9.6.2.4 Participation and effectiveness

The teaching method Cooperative Learning consists of cooperation in heterogeneous groups, where the students are given different roles connected to specific areas of responsibility or tasks. The heterogeneous groups, as well as the roles, are both examples of typical characteristics of Cooperative Learning, and are presumed to contribute to enhance student activity in the work and in cooperation between students. Another assumption is that the heterogeneous groups contribute to a greater diversity regarding competences and knowledge when compared to the homogenous group. In analyzing the students' statements, several challenges connected to the heterogeneous groups and the specific roles became visible. The challenges revolve around the fact that students' participation can suffer due to students' wishes for more effective cooperation. Cooperative Learning is at times considered to be ineffective, and in several cases, students wish for a different organization of the cooperation in order to become more effective. When students strive for effectivity in group work, their social, political, and epistemological participation, w are all opportunities when working with Cooperative Learning, is hindered. This originates from the results that show that, when their focus is directed towards efficiency rather than on exploration and discovery, students tend to discuss less with each other, and instead divide the group work into individual tasks that they finish on their own. This goes faster than it would have if they had worked together and discussed their way through it, but the opportunities for social, political, and epistemological participation are lost.

The roles, and particularly the role of the leader when stated clearly, is, according to the students, perceived as beneficial for effectiveness in group work. The cooperation gets in better order, the work goes faster, and the number of conflicts are reduced. When the cooperative group lacks these roles, the group work is instead more democratic, where all the group members gain from a high degree of political participation. This is experienced as something highly positive, with proud and satisfied students as a result, despite the fact

that the work takes longer time, and thus from a students' point of view is more ineffective than group work with specific roles.

The importance of meaningfulness recurs in the students' statements, and consists of elements describing both external and internal meaning. The things promoting students' sense of meaning in schoolwork, and also making it fun, are that it clearly leads the students towards the goals of the school, and develop their knowledge. The view of what knowledge-developing work entails is, however, almost always limited to the things that will be assessed and graded. Cooperative group work is not one of those things, according to students' statements, but is rather described in ways that reflect an internal meaning for the students. This is, for example, expressed in terms of passionate, exploratory, and challenging discussions that develop their thinking and create a learning community among students. This kind of cooperation leads to a high degree of social, as well as political and epistemological, participation, but the challenge is that if it is not evident for the students in what way it leads them towards the goals of the school, the students can still perceive the group work as a meaningless fill-out, which they may consider forgoing, in favor of more efficient work methods.

9.7 Discussion and conclusions

The discussion starts with highlighting methodological issues, like the impact the design might have had on student participation in the study, and the use of the concept of participation in this study. It continues by discussing the results, starting with participation through Cooperative Learning and continuing with the challenges being made visible in this study, with regard to students' opportunity for participation in school, and in the longer run, in societal life.

9.7.1 Research design to promote participation

An aim for this study has been to let students' participation permeate every part of the study in all the ways possible, and therefore I have put a lot of effort in thinking about methodological issues, before, during and after the data collection. To summarize it, I believe that the way I planned and conducted the interviews had a positive impact on the students' opportunity for, and also wish for, participation in the study. Spending a lot of time in the classroom during observations laid a solid ground for my relationships with the students, and together with letting them be in charge of the interviews, by choosing what pictures to talk about, it created a situation that encouraged, and made possible, the students' rich and detailed descriptions during interviews.

There are also other ways to conduct interviews with children, as in the study by Niemi and Kiilakoski (2020), as an example, and data could have been collected in other ways, but with regard to the purpose of the study, I see

the method used as reliable, since it created a rich and high-quality material. An even greater level of participation on the part of the students could have been possible if, like in the study by Niemi (2015), the students had been involved in the analysis of the data as well. This study was unfortunately too limited for this to be possible this time, but is an inspiring idea for the future.

The material for this study consists of interviews with students, and their perspective is also clearly visible in the results, which was one of the intentions of the study. At the same time, other results could have been made visible if I, like Elvstrand (2009), had studied not only what is said about participation, but also observed how participation is done in the classroom. Other aspects of participation might have been made visible, which makes this an interesting area for future studies. The way the interviews were conducted still created good opportunities for making participation through Cooperative learning visible from the students' perspective, and also allowed for student participation in the data collection.

9.7.2 Participation as research object

In the initial phase of this study, I looked for, and read many Swedish and international studies, articles and dissertations, trying to get an overview of the field of research, and it soon became clear that a vast majority of the studies were dealing with the political dimension of participation (Hart, 1992; Thomas, 2007), and in the meaning of making an impact and making your voice heard (e.g. Andersson, 2015; Andersson, 2017; Davies et al., 2009; Mather & Rule, 2017; Munk & Agergaard, 2018; Sedlacek & Sedova, 2017; Shier, 2001; Sinclair, 2004; Zhao et al., 2016). This is an important dimension of participation also included in this study, but in analyzing the interviews it became evident that participation cannot be limited to only this dimension, which is also stated by Elvstrand (2009) in her study. If a narrow-sighted focus lies upon political participation, the risk is that other dimensions of participation are lost. This was evident in this study since the students' descriptions also concerned other dimensions. Since these other dimensions were made visible through the inductive analysis of the interviews, they are supposed to be relevant from the students' perspective, and therefore absolutely necessary in research concerning participation from a students' perspective.

The previous research on participation has contributed to developing the understanding of the concept, and the Ladder of Participation (Hart, 1992) is, as an example, useful when organizing children's participation, and can just like Thomas (2007) theory function as a way raise awareness in questions regarding children's participation. In similar ways, the Participation Model from SPSM (Szönyi & Dunkers, 2012) and the Framework for Participation created by Black-Hawkins (2010, 2014) promote an operationalization of the concept which makes the concept possible to study, but neither of these are useful for

studying participation from students' perspectives, since they are created for adults to use for studying or evaluating the degree of participation in school.

The social dimension of participation appears to be highly essential from the students' point of view. A great part of everyday school life is affected by, and a part of, social participation, and therefore this dimension ought to be included when studying participation from the students' perspective. However, not even this is enough to capture the complexity of the concept when studied in the context of school. Therefore, another concept has been developed in this study, trying to grasp all of the dimensions of participation important to the students. The concept of epistemological participation was inspired of Freire (2000) and his concept of epistemological curiosity which is described as a curiosity that, as opposed to the indigenous curiosity we are all born with, is a curiosity that evolves through knowledge and education.

By having these three dimensions of participation – social, political, and epistemological – the likelihood to grasp a more representative and complex understanding of participation from the students' perspective is made possible. My expectation is that this widening of the participation concept will contribute to future research by offering more useful concepts for describing this complex phenomenon. I also hope that the concepts will come to use in the schools' developmental work, and also in the discussions between teachers in our schools.

9.7.3 Participation and Cooperative Learning

In the introduction of this text, it is described how the teaching method Cooperative Learning has gained popularity among Swedish teachers in the last couple of years¹⁹, and that previous research shows that it can be way to increase student participation in school (se t.ex. Johnson & Johnson, 2002, 2014; Johnson et al., 1984; Sharan, 2015; Slavin, 2015). As mentioned earlier, the students' perspective is nearly invisible in this research, which makes this study, though limited, all the more important.

The principles behind Cooperative Learning (Johnson et al., 1984) can, when given a shallow look, be seen as excellent guidelines for making participation possible when students work together in groups, and also for promoting individual development. There is a potential for the teaching method to contribute to enhanced participation for the students, at least within groups, which is also visible in the results from the study. Participation in school needs to be extended, and not only be about what goes on between students, but also about other areas, such as the content and planning of lessons, in accordance with the Curriculum (Skolverket, 2022).

¹⁹ Se t.ex. <https://lararkarriar.se/grundskola/2022/10/04/okat-intresse-for-kooperativt-larande/>

The results from this study show that students forego the opportunity to exert influence over their teaching, since they are worried this would impact their grades negatively. This happens at the expense of the impact this could have had on their development of their own subject creation. This is highly problematic in the perspective of participation, since it leads to students being excluded from important discussion concerning their education.

The teacher's position is rather withdrawn when using the method of Cooperative Learning, and this is also visible in the results from this study. This appears to be a challenge when looked upon from a participation point of view, since there is a risk for exclusion among students if their cooperation does not work, which could be prevented with the support of the teacher. One part of the teacher's assignment is the responsibility to support the students in their work, and the responsibility to intervene if students' participation is in any way hindered, a statement that is also supported by Gillies (2016). The challenge for the teacher with regard to this is to be at hand for the students to support them in developing democratic conversations in a deliberative spirit, and to take on a more active role if the students' cooperation fails.

The prerequisite for epistemological participation is foreseen as rather good when using Cooperative Learning, and a continuity within the cooperative groups seems to be beneficial for this to happen. It makes students both wanting and daring to let their thoughts and opinions meet, which is perceived as developing for the students according to their statements. The focus on efficiency in work on behalf of the students, however, constitutes a hindrance for their possibility for participation which Cooperative Learning could otherwise have opened up for. This is something teachers choosing to use this method should be aware of.

Finally, it is evident that the teaching method of Cooperative Learning can create good prerequisites for students' participation, but that there are a number of challenges to be aware of if this is to become a reality. It appears to be essential that students get involved in conversations dealing with the issues of teaching and learning before, during and after it has been conducted. Students need to get the opportunity to express their opinions about the teaching that goes on in their classroom, and also be given the opportunity to have an impact on the plans for their future teaching. This includes creating opportunities for the students to take part in conversations about the purpose of school, both in the long term, and also in relation to the current tasks lying before them. The positive values that students express when speaking about the perspective-widening conversations they are experiencing in the cooperative groups need to be given a more official value by the teacher, if not to risk that all focus lies on the assigned and graded tasks. The teacher's role in relation to the cooperative groups is also of great importance, and impacts what opportunities for participation will be possible, and the challenge for the teacher is that on the one hand give students enough room to solve problems within the group, and on the other hand to be at hand to support them in this.

9.7.4 Student participation in school and society

This study confirms what was written in the introduction to this text, that the teaching method of Cooperative Learning can be a way to enhance students' participation in their teaching. This study shows that the conversations between students is of great importance for students' perceptions of participation in working in cooperative groups, which is also made visible in the study by Sund (2007). Even though the prerequisites for participation are good in Cooperative learning, there are many different factors that impact on whether and how this participation is made possible.

In the analysis of the students' statements about teaching with the method of Cooperative Learning, it is made clear that schoolwork often focuses on getting the students socialized into something predetermined over which the students themselves have no control. This creates a clear norm for what characterizes good cooperation, where there are few opportunities for the students to form cooperation based on other purposes. The students are socialized into what creates good cooperation, and what is demanded from each individual in the group to make it function well with regard to the current norm visible in the analysis of their statements. The purpose of the cooperation, from the students' point of view, is to complete the task given to them in order to gain the necessary knowledge needed to pass the upcoming assessments. This is a distinct orientation towards the school's qualifying function, in the sense of passing grades, which leads to the main focus for the students being to make the group work effective.

The results from this study show that the conditions for making participation possible for students are good when working with the method of Cooperative Learning, but also that participation is challenged by various causes. The challenges are about dilemmas in relation to social community, influence, and impact, along with responsibility and effectiveness. This in turn has consequences for participation in relation to the overall purpose of education, and one of these is that students do not obtain sufficient enough opportunities to develop their unique individuality within the boundaries of democracy.

A greater awareness of, and a more active work with students' subjectification processes is important, since it otherwise can lead to students socialized into a predetermined norm from which they cannot liberate themselves. Considering that one of the overall goals for the Swedish school is to promote every student's finding and developing of their unique individuality, this must be taken seriously, the consequences being that old patterns are repeated and if so, the fact that the students have been qualified through education is of less importance, since this does not lead to them becoming autonomous, political subjects with an independent agency in society. Focusing on measurable results, grades and assessments leads to an orientation towards efficiency in

schoolwork, which challenges and may hinder students' opportunity for social, as well as political and epistemological participation. This also poses a challenge for students' subjectification.

Another challenge is the socializing norm which seems to be present among students. It affects not only the students' socialization, as they are schooled into believing that a good student is the one following the norms, but also their qualification, since the qualification that becomes important is the one achieved through the assessment of measurable results. This focus on the passing grades also affects the subjectification, since the bemoaning of a subject is time-consuming in relation to the other subjects in the group. When the focus lies on measurable results and passing grades, it leads to students striving for efficiency in their group work, which cooperation that gives room for the development of a subject is not, as seen from the students' point of view. In regards of all of the above, the question of what the purpose of school should, and must, be is relevant to be asked, and in particular to put focus on the challenges for the dimensions of participation highlighted by this study, since they can create room for important discussions regarding the purpose of school and education, for teachers as well as researchers in the area. Education is, just like Biesta (2013) writes, multidimensional and therefore this demands that the discussion about school also be that. To work for a greater representativity for all societal groups, as Young (2000) argues, and especially for those who the education concerns, the students, can be a way to make the discussion more multidimensional. This, in turn, can contribute to making students' social, political, and epistemological participation possible in a larger extent than what is seen in today's schools.

Referenser

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Studentlitteratur.
<http://dalarna.summon.serialssolutions.com/>
- Ahlefeldt Nisser von, D. (2011). Kunskapande samtal i (special) pedagogisk verksamhet. I Å. Bartholdsson & E. Hultin (Red.), *Praktiknära forskning vid Högskolan Dalarna*. Högskolan Dalarna.
- Alerby, E., & Bergmark, U. (2015). *Delaktighet för lärande* (9789175591964 (ISBN)). (Forskning för skolan, Issue.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ltu:diva-61499>
- Anderberg, E., Danelius, L., & Nordheden, I. (2010). *Skolans mellanår: språkutveckling, undervisning och ledarskap* (1. uppl. uppl.). Studentlitteratur AB. <http://dalarna.summon.serialssolutions.com/>
- Andersson, E. (2012). The political voice of young citizens - Educational conditions for political conversation - school and social media. *Utbildning och demokrati*, 21(1), 97-119. <https://doi.org/10.48059/uod.v21i1.966>
- Andersson, E. (2013). *Det politiska rummet: villkor för situationspolitisk socialisation i en nätgemenskap av och för ungdomar* (Publication Number Dissertation/Thesis) <https://go.exlibris.link/Gf5530r1>
- Andersson, E. (2015). Temapresentation : Deltagande och inflytande - inkluderingens demokratiska och politiska möjligheter. *Utbildning och Lärande / Education and Learning*. <https://go.exlibris.link/WT1Ybbkl>
- Andersson, E. (2017). The pedagogical political participation model (the 3P-M) for exploring, explaining and affecting young people's political participation. *Journal of Youth Studies*, 20(10), 1346-1361. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1333583>
- Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik* (1. uppl. uppl.). Gleerup.
<http://dalarna.summon.serialssolutions.com/>
- Bergeron, P.-J., & Rivard, L. (2017). How to Engage in Pseudoscience With Real Data: A Criticism of John Hattie's Arguments in Visible Learning From the Perspective of a Statistician. *McGill Journal of Education*, 52(1), 237. <https://doi.org/10.7202/1040816ar>
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. Paradigm Publishers. <http://dalarna.summon.serialssolutions.com/>
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
<http://dalarna.summon.serialssolutions.com/>
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv* (1. uppl. uppl.). Liber.
<http://dalarna.summon.serialssolutions.com/>
- Biesta, G. (2013). *Beautiful Risk of Education*. Routledge Ltd.
<https://doi.org/10.4324/9781315635866>

- Biesta, G. (2015). What is Education For?: On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European journal of education*, 50(1), 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Black-Hawkins, K. (2010). The Framework for Participation: a research tool for exploring the relationship between achievement and inclusion in schools. *International Journal of Research & Method in Education*, 33(1), 21-40. <https://doi.org/10.1080/17437271003597907>
- Black-Hawkins, K. (2014). Researching Inclusive Classroom Practices: The Framework for Participation. I L. Florian (Red.), *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set* (Second uppl., Vol. 2, s. 389). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n25>
- Black-Hawkins, K., Maguire, L., & Kershner, R. (2022). Developing inclusive classroom communities: what matters to children? *Education 3-13*, 50(5), 577-591. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1873398>
- Booth, T. (2013). Inclusion and exclusion in the city: concepts and contexts. I P. Potts (Red.), *Inclusion in the city* (s. 11-25). Routledge.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (Upplaga 3. uppl.). Liber. <http://dalarna.summon.serialssolutions.com/>
- Davies, I., Flanagan, B., Hogarth, S., Mountford, P., & Philpott, J. (2009). Asking questions about participation. *Education, citizenship and social justice*, 4(1), 25-39. <https://doi.org/10.1177/1746197908099375>
- Deutsch, M. (1949). A Theory of Co-operation and Competition. *SAGE Social Science Collections*, 2(2), 129-152. <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- Dyson, A., Millward, A., & ProQuest. (2000). *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion*. P. Chapman. <http://dalarna.summon.serialssolutions.com/2.0.0/link/>
- Egelström, M. (2019). *Samma lärare – olika praktiker? en studie av literacy och meningsskapande i grundskolans tidiga ämnesundervisning*. Umeå Universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-157086>
<http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1294719/FULLTEXT01>
- Elvstrand, H. (2009). *Delaktighet i skolans vardagsarbete* (Publication Number 144) [Doctoral thesis, monograph, Linköping University Electronic Press]. DiVA. Linköping. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-19836>
- Elvstrand, H. (2015). Att göra delaktighet i skolan - elevers erfarenheter. *Utbildning och lärande*, 9(1), 102. <http://dalarna.summon.serialssolutions.com/2.0.0/link/>
- Elvstrand, H., & Lago, L. (2020). Do they have a choice?: pupils' choices at LTCs in the intersection between tradition, values and new demands. *Education Inquiry*, 11(1), 54-68. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1656505>
- Erbil, D. G., & Kocabaş, A. (2018). Cooperative Learning as a Democratic Learning Method. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(1), 81-93. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1385548>
- FN-förbundet. (1995). *FN:s konventioner om de mänskliga rättigheterna* ([Ny uppl.]. uppl.). Svenska FN-förbundet. <http://dalarna.summon.serialssolutions.com/>
- Fohlin, N., Moerkerken, A., Westman, L., & Wilson, J. (2017). *Grundbok i kooperativt lärande - Vägen till det samarbetande klassrummet*. Studentlitteratur.

- Forslund Frykedal, K., & Hammar Chiriac, E. (2018). Student Collaboration in Group Work: Inclusion as Participation. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(2), 183-198. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1363381>
- Freire, P. (1972). *Pedagogik för förtryckta* (5. uppl. uppl.). Gummerrsons. <http://dalarna.summon.serialssolutions.com/>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Gagné, N., & Parks, S. (2016). Cooperative learning tasks in a Grade 6 intensive English as a second language class: turn-taking and degree of participation. *The Language Learning Journal*, 44(2), 169-180. <https://doi.org/10.1080/09571736.2012.751120>
- Gillies, R. M. (2007). *Cooperative Learning: Integrating Theory and Practice*. Sage Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483329598>
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning : review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39-54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Gustafsson, J.-E. (2006). *Lika rättigheter-likvärdig utbildning?: en sammanfattning av studien Barns utbildningssituation-bidrag till ett kommunalt barnindex. Rädda barnen*.
- Gustavsson, A. (Red.). (2004). *Delaktighetens språk*. Studentlitteratur.
- Göransson, K. (2004). Undervisning - lärande - delaktighet. I A. Gustavsson (Red.), *Delaktighetens språk* (s. 215-233). Studentlitteratur AB. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-40954>
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Habermas, J. (1998). *The inclusion of the other: studies in political theory* (C. Cronin & P. De Greiff, Red.). MIT Press. <https://go.exlibris.link/1k46d0F3>
- Habermas, J. r. (1972). *Knowledge and human interests*. Beacon P. <http://dalarna.summon.serialssolutions.com/>
- Hammerin, Z., Andersson, E., & Maivorsdotter, N. (2018). Exploring student participation in teaching: An aspect of student health in school. *International Journal of Educational Research*, 92, 63-74. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.09.007>
- Hansén, S.-E., & Forsman, L. (2017). *Allmändidaktik: vetenskap för lärare* (Andra upplagan uppl.). Studentlitteratur. <https://go.exlibris.link/PCLD1S1J>
- Hart, R. A. (1992). Children's Participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti Essay no. 4, International Child Development Centre, Florence*. <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Herrmann, K. J. (2013). The impact of cooperative learning on student engagement: Results from an intervention. *Active Learning in Higher Education*, 14(3), 175-187. <https://doi.org/10.1177/1469787413498035>

- Jepson Wigg, U. (2019). Att analysera livsberättelser. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 255-295). Liber.
- Johansson, L.-G. (2003). *Introduktion till vetenskapsteorin* (2., [utök.] uppl. uppl.). Thales. <http://dalarna.summon.serialssolutions.com/>
- Johnson, D., & Johnson, R. (2002). Learning Together and Alone: Overview and Meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105. <https://doi.org/10.1080/0218879020220110>
- Johnson, D., & Johnson, R. (2005). New Developments in Social Interdependence Theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(4), 285-358. <https://doi.org/10.3200/MONO.131.4.285-358>
- Johnson, D., & Johnson, R. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D., & Johnson, R. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *ANALES DE PSICOLOGIA*, 30(3), 841-851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (1984). *Cooperative learning*. Interaction Book Company New Brighton.
- Jolliffe, W. (2015). Learning to learn together: cooperation, theory and practice. *Education 3-13*, 43(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.992617>
- Kagan, S., & Stenlev, J. (2017). *Kooperativt lärande : samarbetsstrukturer för elevaktivt undervisning*. Studentlitteratur.
- Kirk, T. (2001). Cooperative learning- the building blocks. *Improving Schools*, 4(2), 28-35. <https://doi.org/10.1177/136548020100400206>
- Klang, N., Olsson, I., Wilder, J., Lindqvist, G., Fohlin, N., & Nilholm, C. (2020). A Cooperative Learning Intervention to Promote Social Inclusion in Heterogeneous Classrooms. *Frontiers in psychology*, 11, 586489-586489. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586489>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lalander, P. (2011). Observationer och etnografi. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 83-103). Liber.
- Lange, C., Costley, J., & Han, S. L. (2016). Informal cooperative learning in small groups: The effect of scaffolding on participation. *Issues in Educational Research*, 26(2), 260-279. <http://dalarna.summon.serialssolutions.com/>
- Lewin, K. (1943). Psychology and the Process of Group Living. *The Journal of Social Psychology*, 17(1), 113-131. <https://doi.org/10.1080/00224545.1943.9712269>
- Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2013). Making schools inclusive?: Educational leaders' views on how to work with children in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 95. <http://dalarna.summon.serialssolutions.com/>
- Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2014). Promoting inclusion? 'Inclusive' and effective head teachers' descriptions of their work. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 74-90. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.849845>

- Lygnegård, F. (2018). *Participation in and outside school : Self-ratings by Swedish adolescents with and without impairments and long-term health conditions* (Publication Number 093) [Doctoral thesis, comprehensive summary, Jönköping University, School of Health and Welfare]. DiVA. Jönköping. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-41236>
- Läraryrket, & Lärarnas Riksförbund, L. R. (1998). *Lärares yrkesetik : ett diskussionsmaterial om yrkesetiska grundståndpunkter för lärare*. Läraryrket, Lärarnas riksförbund.
- Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals - images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education: The Salamanca Statement: 25 Years On*, 23(7-8), 677-690. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622805>
- Magnússon, G., Göransson, K., & Lindqvist, G. (2019). Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 67-77. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1586512>
- Maher, L. (2010). *Strategies to Increase Participation in Cooperative Learning Groups*. <http://dalarna.summon.serialssolutions.com/2.0.0/link/>
- Mather, N., & Rule, P. (2017). Getting the boys involved: Using an interactive questionnaire to investigate Grade 6 boys' writing. *Reading & Writing*, 8(1), e1-e10. <https://doi.org/10.4102/rw.v8i1.146>
- McKenzie, P. J. (2003). A model of information practices in accounts of everyday-life information seeking. *Journal of documentation*, 59(1), 19-40. <https://doi.org/10.1108/00220410310457993>
- Morgan, A. (2007). Using video-stimulated recall to understand young children's perceptions of learning in classroom settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 213-226. <https://doi.org/10.1080/13502930701320933>
- Munk, M., & Agergaard, S. (2018). Listening to students' silences - a case study examining students' participation and non-participation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 371-386. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1441393>
- Niemi, R. (2019). From active joining to child-led participation : a new approach to examine participation in teaching practice. *South African journal of childhood education*, 9(1), 1-7. <https://doi.org/10.4102/sajce.v9i1.663>
- Niemi, R., & Kiilakoski, T. (2020). "I Learned to Cooperate with my Friends and There Were no Quarrels": Pupils' Experiences of Participation in a Multidisciplinary Learning Module. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(7), 984-998. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639817>
- Niemi, R., Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2015). Pupils as active participants: Diamond ranking as a tool to investigate pupils' experiences of classroom practices. *European educational research journal EERJ*, 14(2), 138-150. <https://doi.org/10.1177/1474904115571797>
- Niemi, R., & Loukomies, A. (2021). 'Should we ask the students' opinions first?' Practice architectures of student participation from the perspective of teachers. *Improving Schools*, 24(3), 261-276. <https://doi.org/10.1177/1365480220974225>

- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 431-445. <https://doi.org/10.1080/08856250600957905>
- Nilholm, C. (2013). Det är dags att kritiskt granska John Hattie. *Pedagogiska magasinet*, 21. (2013-11-21)
- Nilholm, C. (2020). *Perspektiv på specialpedagogik* (Upplaga 3 uppl.). Studentlitteratur. <https://go.exlibris.link/3KtryYj2>
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Quennerstedt, A., Harcourt, D., & Sargeant, J. (2014). Forskningsetik i forskning som involverar barn-Etik som riskhantering och etik som forskningspraktik. *Nordic Studies in Education*, 34(02), 77-93.
- Ree, M., Alvestad, M., & Johansson, E. (2019). Hallmarks of participation - children's conceptions of how to get access to communities in Norwegian Early Childhood Education and Care (ECEC). *International Journal of Early Years Education*, 27(2), 200-215. <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1607262>
- Resnik, D. B. (2018). *The ethics of research with human subjects: protecting people, advancing science, promoting trust* (Vol. 74.). Springer. <http://dalarna.summon.serialssolutions.com/>
- Rowe, V. C. (2009). Using video-stimulated recall as a basis for interviews: some experiences from the field. *Music Education Research*, 11(4), 425-437. <https://doi.org/10.1080/14613800903390766>
- Sahlberg, P., & Leppilampi, A. (1998). *Samarbetsinläring* (1. uppl. uppl.). Runa. <https://go.exlibris.link/HR436PQd>
- Sedlacek, M., & Sedova, K. (2017). How many are talking? The role of collectivity in dialogic teaching. *International Journal of Educational Research*, 85, 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.001>
- Sharan, Y. (2015). Meaningful learning in the cooperative classroom. *Education 3-13*, 43(1), 83-94. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.961723>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Silfver, E., Sjöberg, G., & Bagger, A. (2013). Changing our Methods and Disrupting the Power Dynamics: National Tests in Third-Grade Classrooms. *12(1)*, 39-51. <https://doi.org/10.1177/160940691301200119>
- Sinclair, R. (2004). Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children and Society*, 18(2), 106-118. <https://doi.org/10.1002/chi.817>
- SKOLFS, *Svensk författningssamling 2010:800*. (2018). Retrieved from https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolinspektionen. (2018). *Att skapa förutsättningar för delaktighet i undervisningen [Elektronisk resurs]*. Skolinspektionen Retrieved from <http://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/att-skapa-forutsattningar-for-delaktighet-i-undervisningen>

- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Skolverket. <https://go.exlibris.link/p2kXBqzs>
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13*, 43(1), 5-14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.963370>
- Snell, J., & Lefstein, A. (2018). "Low Ability," Participation, and Identity in Dialogic Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 55(1), 40-78. <https://doi.org/10.3102/0002831217730010>
- Sund, K. (2007). *Teachers, family and friends: Essays in economics of education* [Nationalekonomiska institutionen].
- Szőnyi, K., & Dunkers, T. S. (2012). *Där man söker får man svar: delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM).
- Theobald, M. A. (2008, 30 nov-4 dec, 2008). *Methodological issues arising from video-stimulated recall with young children* Australian Association for Research in Education
- Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199-218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed* (Reviderad utgåva uppl.). Vetenskapsrådet. <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/> Fritt tillgänglig via Vetenskapsrådet
- von Wright, M. (2009). *Initiativ och följsamhet i klassrummet: En studie i de pedagogiska villkoren för elevers inflytande, delaktighet och välbefinnande* (9176687007;9789176687000;). (Akademin för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap, Issue. <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:283644/FULLTEXT01.pdf>
- Williams, P., Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Barns samlärande - En forskningsöversikt*. Skolverket.
- Yair, G. (2000). Educational Battlefields in America: The Tug-of-War over Students' Engagement with Instruction. *Sociology of Education*, 73(4), 247-269. <https://doi.org/10.2307/2673233>
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford University Press. <http://dalarna.summon.serialssolutions.com/>
- Zhao, W., Mok, I. A. C., & Cao, Y. (2016). Curriculum reform in China: student participation in classrooms using a reformed instructional model. *International Journal of Educational Research*, 75, 88-101. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.10.005>

Bilagor

Bilaga 1

Sökprocess och urval av tidigare forskning

Sökning och urval av tidigare forskning har genomförts i flera olika omgångar och också kontinuerligt under arbetets gång. Vid två tillfällen har jag dock tagit hjälp av biblioteket för att genomföra ett så kallat referenssamtal, vilket vid båda tillfällena angett en riktning för mitt sökande och också hjälpt mig med mitt urval. Dessa sökningar, som redovisas nedan, visar hur sökprocessen samt urvalet har gått till och kan betecknas som *active seeking* (McKenzie, 2003). Denna sökmetod karaktäriseras av användandet av specifika och avgränsade sökord eller sökande efter specifika källor, även utanför dessa båda referenssamtal. Utöver detta beskrivs essensen av det sökande som pågått kontinuerligt under hela forskningsprocessen och på vilka grundvalar urval av forskning har gjorts under åren som studien pågått.

Min första databassökning utgick från elevers delaktighet som centralt begrepp, kopplat till studiens syfte. Definitionen av begreppet delaktighet är centralt i min studie och eftersom det är ett något svårfångat begrepp ansåg jag att jag behövde få så många olika perspektiv som möjligt, för att sedan kunna göra en egen definition för min studie. Tidigare hade jag sökt litteratur kring delaktighet via både DIVA, Eric, Libris med flera databaser, men denna gång valde jag att fördjupa mig i Summon. Det är ett enkelt sätt att snabbt få en överblick över ett område och därför vill jag lära mig använda den på ett effektivt sätt. Min sökning utgick från delaktighet och mer specifikt elevers delaktighet, men även elevers delaktighet vid kooperativt lärande var av intresse för min sökning. Tidigt i sökprocessen blev det tydligt att jag behövde definiera min förståelse för delaktighetsbegreppet för att göra framgångsrika sökningar, vilket nedanstående avsnitt är ett exempel på.

Jag började min sökning genom att söka på ”participation”, vilket resulterade i över 3 miljoner träffar. Efter att ha avgränsat mig till texter som gått igenom peer review samt ha valt bort mer än 40 irrelevanta ämnesord, så som till exempel ”economic”, ”medicine” och ”depression” minskade antalet träffar till lite mer än 1 miljon. Eftersom detta fortfarande var ett alltför stort antal träffar avgränsade jag till texter publicerade de senaste tio åren och fick då ner antalet till 622 998. En del av de referenser som fanns med i sökresultatet var relevanta för mig, men innehållet var spretigt med träffar från många olika

discipliner. Jag valde därför att klicka i ämnesorden "education", "educational research" och "students". Resultatet blev då 44570 och antalet relevanta träffar ökade markant. Av dessa var några var tillräckligt intressanta för att spara i Endnote. I detta läge valde jag att ändra sökorden till "student participation in cooperative learning", då jag i min studie inte intresserar mig för delaktighet generellt, utan för elevers delaktighet vid kooperativt lärande. Antalet träffar blev då 6603 med många intressanta resultat som jag kunde spara. Dock handlade många om delaktighet och kooperativt lärande vid online-undervisning eller liknande och dessa resultat ville jag få bort. Jag valde då bort ämnesorden "internet" och "social networks" varpå antalet träffar minskade till 2495. När jag gick igenom resultatet såg jag att många fortfarande handlade om online-undervisning och att fokus förskjutits till att mer handla om kooperativt lärande snarare än delaktighet. Därför ändrade jag återigen mina sökord till "student participation" och tog alltså bort "in cooperative learning", varpå antalet träffar ökade till 22000. Efter detta gick jag in i avancerat sök och valde ämnesorden "student participation" AND "classroom". Jag avgränsade min sökning till de senaste fem åren och valde disciplin "education". Därefter avgränsade jag min sökning ytterligare till att gälla avhandlingar, papers, böcker och tidskriftsartiklar som genomgått peer review. Jag valde också att utesluta bokrecensioner ur mitt resultat. Jag fick då 786 träffar med en hög andel relevanta referenser som jag kunde spara. Jag lyckades dock ändå inte få bort de träffar som handlade om online-undervisning. I denna fas fann jag Black-Hawkins (2010, 2014), som haft stor betydelse för forandet av min förståelse av delaktighet och också ett flertal artiklar om kooperativt lärande (t.ex. Gillies, 2016; Johnson & Johnson, 2005, 2009, 2014; Johnson et al., 1984; Kirk, 2001; Sharan, 2015; Slavin, 2015), samt delaktighet och kooperativt lärande (t.ex. Erbil & Kocabaş, 2018; Forslund Frykedal & Hammar Chiriac, 2018; Gagné & Parks, 2016). Kooperativt lärande är väl beforskat och jag fick göra en hård sällning i materialet som jag fann, för att få bort de referenser som var irrelevanta, såsom exempelvis artiklar om matematikundervisning, vilket utgjorde ett stort antal av träffarna.

Därefter inleddes nästa fas, som bestod av att fortsätta sökandet via litteraturlistorna i de referenser som föreföll relevanta, vilket gav ytterligare relevanta referenser som hjälpte mig vidare. Denna fas i sökandet kan betecknas som ett snöbollsurval (Bryman, 2018), där en källa ledde till en annan som sedan ledde fram till nästa. Dock fick många av dessa sorteras bort, då de antingen inte hade definierat delaktighet i tillräcklig utsträckning, eller använde en definition som inte stämde överens med mitt forskningsobjekt. Exempelvis fanns många referenser inom området funktionsnedsättningar. Begreppet delaktighet i sig ställde till med en del bekymmer eftersom det förvisso finns mycket forskning om delaktighet, men sällan på det sätt som definieras i denna studie. Under denna process skedde dock några viktiga genombrott. En sådan var upptäckten av Elvstrands (Elvstrand, 2009) avhandling, som ledde mig vidare till Thomas (2007) och de sociala och politiska

definitionerna av delaktighet. Genom Thomas kunde jag sedan söka vidare, med utgångspunkt i de teoretiska perspektiv som låg bakom hans definitioner av delaktighet. Det gav mig också en bättre möjlighet att söka efter andra forskare som, liksom jag, studerat delaktighet utifrån denna definition. Thomas ledde mig fram till den forskning som Young (2000) genomfört och min ansats om eleven som kompetent medborgare, med rätt till agens i skola och samhällsliv, ledde mig vidare till både Hart (1992) och framförallt Freire (1972, 2000), som ytterligare hjälpte mig att avgränsa mitt sökande. Under denna period fann jag även Biesta (2010, 2013, 2015), genom att han hänvisar både till Freire (2000) och Young (2000) i sin forskning. Detta ledde till fler sökresultat, med forskning som utgått från liknande idéer som min angående delaktighet, men också ett flertal källor som sedan visade sig vara irrelevanta för min studie. Under denna fas av litteratursökningen ägnades en betydande tid åt det som kan benämnas som *active scanning* (McKenzie, 2003), där jag placerade mig i en informationstät miljö och genomförde en mer informell sökning genom att surfa runt på olika tidskrifters databaser, såsom exempelvis Taylor & Francis. Vid en sådan sökning innehåller resultatet ofta en avsevärd mängd brus, till exempel litteratur inom områden som inte är relevanta, men jag gjorde också en hel del fynd som hjälpte mig att komma vidare i mitt mer aktiva och formella sökande.

Vid det andra referenssamtalet, som skedde i slutfasen av uppsatsarbetet, genomfördes ännu en sökning med *active seeking* (McKenzie, 2003), där de främsta sökorden var "participation", "education", "agency", "subjectivity", "social and political participation" och "political agency". Här angavs också ett snävt tidsspänn, eftersom sökningen syftade till att hitta nyare forskning som inte ännu publicerats vid det första referenssamtalet. Sökningen avgränsades också i första hand till artiklar som genomgått peer-review. Även om denna sökning också gav en del ovidkommande brus, fanns det också några högst relevanta källor i sökresultatet (t.ex. Andersson, 2015, 2017; Black-Hawkins et al., 2022; Elvstrand & Lago, 2020; Niemi, 2019; Niemi & Kiilakoski, 2020; Niemi et al., 2015; Niemi & Loukomies, 2021). Förutom detta gjordes en sökning med funktionen *cited-by* som utgick från en av Freires texter, vilket dock inte ledde till några nya fynd. Litteratursökningen har pågått kontinuerligt under arbetets gång och även om jag inte med säkerhet kan säga att jag sökt och hittat all relevant forskning på fältet, känner jag mig ändå trygg med att jag lyckats fånga upp det mest väsentliga och skaffat mig en god överblick över forskningsfältet.

Bilaga 2

Informationsbrev till rektor

Information till rektor på X-skolan om studien Elevers röster om delaktighet vid kooperativt lärande.

Hej!

Jag heter Sofia Gille och är doktorand i pedagogiskt arbete vid Högskolan Dalarna. Jag planerar att under läsåret 19/20 genomföra en forskningsstudie på din skola. I det här brevet får du information om studien och om vad det innebär för elever och lärare att delta. En blankett för ditt samtycke skickas ut tillsammans med detta brev. Informationsbrev samt samtyckesblankett kommer därefter att lämnas till lärare samt vårdnadshavarna i den klass där studien ska genomföras. Eleverna kommer också att få information och ges möjlighet att muntligt lämna sitt samtycke till att delta. Forskningshuvudman för studien är Högskolan Dalarna. Med forskningshuvudman menas den organisation som är ansvarig för studien.

Vad handlar studien om?

Studien handlar om att undersöka hur elever talar om och uppfattar delaktighet i undervisningen när de arbetar tillsammans i grupper, i det som kallas kooperativt lärande. Den forskning som redan finns kring kooperativt lärande visar att denna undervisningsmodell kan vara ett bra sätt att öka elevers delaktighet i skolan, men dessa studier har inte undersökt hur eleverna själva upplever detta. Det är därför elevernas perspektiv som jag ska undersöka i denna studie.

Hur går studien till?

Studien kommer att genomföras genom att jag är med i skolan under lektioner då eleverna arbetar med kooperativt lärande. Jag kommer att observera deras arbete under en veckas tid och fotografera deras arbetsuppgifter. (Eleverna kommer inte att fotograferas.) Dessa foton kommer senare att användas vid enskilda intervjuer med eleverna, där de får berätta om sina tankar och upplevelser under dessa lektioner. Intervjun kommer att ljudinspelas, transkriberas (skrivas av) och analyseras med fokus på delaktighet. Intervjun beräknas ta ca 20 min och kommer att ske under skoltid i samråd med lärare och eleven, för att inte påverka elevens undervisning.

Möjliga följder och risker med att delta i studien

Det finns inga uppenbara risker med att delta i studien. Min närvaro i klassrummet under observationerna har inte för avsikt att påverka undervisningen och elevernas arbete. Att reflektera och samtala om delaktighet upplevs förhoppningsvis positivt. Skulle uppföljning ändå behövas kommer jag att ge eleven stöd till vidare kontakt med skolans personal.

Vad händer med insamlade uppgifter?

I forskningsstudien kommer information om eleverna att samlas in och registreras. Den information som samlas in är foton och inspelade intervjuer. Detta material kommer att förvaras på en lösenordsskyddad enhet och endast hanteras av mig, samt i oidentifierad form i forskningsssammanhang. I de texter jag skriver om studien kommer varken lärares eller elevers identitet att kunna spåras. Ansvarig för insamlade personuppgifter är Högskolan Dalarna. Om du har frågor angående detta kan du i första hand kontakta de ansvariga för studien (se nedan). I andra hand kan frågor ställas till Högskolan Dalarnas dataskyddsombud Anders Forsman som nås på dataskydd@du.se eller 023-77 89 56. Datainspektionen är tillsynsmyndighet.

Information om resultatet av studien

Du kommer att kunna ta del av forskningsresultaten genom de publicerade texter som studien resulterar i. Du kommer dock inte ges möjlighet att ta del av de vetenskapliga analysresultaten som föregår texterna, då dessa är en del av forskningsmaterialet som skyddas av sekretess.

Deltagandet är frivilligt

Deltagande är frivilligt och såväl lärare som elever kan när som helst välja att avbryta deltagandet utan att uppge varför. Om de vill avbryta deltagandet ska de kontakta de ansvariga för studien.

Ansvariga för studien

Sofia Gille
Doktorand
Akademin Utbildning, hälsa och samhälle
Högskolan Dalarna
sgi@du.se

Jenny Rosén
Huvudhandledare
Akademin Humaniora och medier
Högskolan Dalarna
jro@du.se

Vänliga hälsningar

Sofia Gille
Doktorand i Pedagogiskt arbete
Utbildning och lärande vid Högskolan Dalarna
HÖGSKOLAN DALARNA

Bilaga 3

Samtyckesblankett till rektor

Samtyckesblankett för rektor: _____
Ditt namn

Jag har skriftligen informerats om studien *Elevers röster om delaktighet vid kooperativt lärande* och förstått informationen om dess syfte, metod och genomförande samt vilken tid den tar i anspråk.

Jag har fått tillfälle att få mina frågor angående studien besvarade innan den påbörjas och vet vem jag ska vända mig till med frågor under studien.

Jag är medveten om att den data som samlas in används i forskningssyfte, samt att Högskolan Dalarna behandlar personuppgifter i enlighet med gällande dataskyddslagstiftning.

Kryssa i *ett* av alternativen nedan:

Alternativ 1: Jag samtycker till att studien genomförs på skolan.

Alternativ 2: Jag samtycker ej.

Ort, datum

Underskrift

Bilaga 4

Informationsbrev till lärare

Information till lärare på x-skolan om studien *Elevers röster om delaktighet vid kooperativt lärande*.

Hej!

Jag heter Sofia Gille och är doktorand i pedagogiskt arbete vid Högskolan Dalarna. Jag planerar att under läsåret 19/20 genomföra en forskningsstudie på den skola och i den klass där du undervisar. I det här brevet får du information om studien och om vad det innebär att delta. En blankett för ditt samtycke skickas ut tillsammans med detta brev. Informationsbrev samt samtyckesblankett kommer därefter att lämnas till vårdnadshavarna i din klass. Dina elever kommer också att få information och tillfrågas om samtycke till att delta. Forskningshuvudman för studien är Högskolan Dalarna. Med forskningshuvudman menas den organisation som är ansvarig för studien.

Vad handlar studien om?

Studien handlar om att undersöka hur elever talar om och uppfattar delaktighet i undervisningen när de arbetar tillsammans i grupper, i vad som kallas kooperativt lärande. Den forskning som redan finns kring kooperativt lärande visar att denna undervisningsmodell kan vara ett bra sätt att öka elevers delaktighet i skolan, men dessa studier har inte undersökt hur eleverna själva upplever detta. Det är därför elevernas perspektiv som jag undersöker i denna studie.

Hur går studien till?

Studien kommer att genomföras genom att jag är med i skolan under lektioner då eleverna arbetar med kooperativt lärande. Jag kommer att observera deras arbete under en veckas tid och fotografera deras arbetsuppgifter. (Eleverna kommer inte att fotograferas.) Dessa foton kommer senare att användas vid enskilda intervjuer med eleverna, där de får

berätta om sina tankar och upplevelser under dessa lektioner. Intervjun kommer att ljudinspelas, transkriberas (skrivs av) och analyseras med fokus på delaktighet. Intervjun beräknas ta ca 20 min och kommer att ske under skoltid i samråd med dig som lärare och eleven, för att inte påverka elevens undervisning.

Möjliga följder och risker med att delta i studien

Det finns inga uppenbara risker med att delta i studien. Min närvaro i klassrummet under observationerna har inte för avsikt att påverka undervisningen och elevernas arbete. Att reflektera och samtala om delaktighet upplevs förhoppningsvis positivt. Skulle uppföljning ändå behövas kommer jag att ge eleven stöd till vidare kontakt med skolans personal.

Vad händer med insamlade uppgifter?

I forskningsstudien kommer information om dina elever att samlas in och registreras. Den information som samlas in är foton och inspelade intervjuer. Detta material kommer att förvaras på en lösenordsskyddad enhet och endast hanteras av mig, samt i oidentifierad form i forskningssammanhang. I de texter jag skriver om studien kommer varken din eller dina elevers identitet att kunna spåras.

Ansvarig för insamlade personuppgifter är Högskolan Dalarna. Om du har frågor angående detta kan du i första hand kontakta de ansvariga för studien (se nedan). I andra hand kan frågor ställas till Högskolan Dalarnas dataskyddsombud Anders Forsman som nås på dataskydd@du.se eller 023-77 89 56. Datainspektionen är tillsynsmyndighet.

Information om resultatet av studien

Du kommer att kunna ta del av forskningsresultaten genom de publicerade texter som studien resulterar i. Du kommer dock inte ges möjlighet att ta del av de vetenskapliga analysresultaten som föregår texterna, då dessa är en del av forskningsmaterialet som skyddas av sekretess.

Deltagandet är frivilligt

Ditt deltagande är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta deltagandet utan att uppge varför. Om du vill avbryta ditt deltagande ska du kontakta de ansvariga för studien.

Ansvariga för studien

Sofia Gille

Doktorand

Akademien Utbildning, hälsa och samhälle

Högskolan Dalarna

sgi@du.se

Jenny Rosén

Huvudhandledare

Akademien Humaniora och medier

Högskolan Dalarna

jro@du.se

Vänliga hälsningar

Sofia Gille

Doktorand i Pedagogiskt arbete

Utbildning och lärande vid Högskolan Dalarna

HÖGSKOLAN DALARNA

Bilaga 5

Samtyckesblankett för lärare

Samtyckesblankett för lärare: _____
Ditt namn

Jag har skriftligen informerats om studien *Elevers röster om delaktighet vid kooperativt lärande* och förstått informationen om dess syfte, metod och genomförande samt vilken tid den tar i anspråk. Jag är medveten om varför jag tillfrågats och vad målet med mitt deltagande är.

Jag har fått tillfälle att få mina frågor angående studien besvarade innan den påbörjas och vet vem jag ska vända mig till med frågor under studien.

Jag är medveten om att deltagande i studien är helt frivilligt och om att jag när som helst under studiens gång kan avbryta mitt barns deltagande utan att jag behöver förklara varför.

Jag är medveten om att den data som samlas in om mitt barn används i forskningssyfte, samt att Högskolan Dalarna behandlar mina personuppgifter i enlighet med gällande dataskyddslagstiftning.

Kryssa i *ett* av alternativen nedan:

Alternativ 1: Jag samtycker till deltagande.

Alternativ 2: Jag samtycker ej.

Ort, datum

Underskrift

Bilaga 6

Informationsbrev till vårdnadshavare

Information till vårdnadshavare på X-skolan om studien *Elevens röster om delaktighet vid kooperativt lärande*

Hej!

Jag heter Sofia Gille och är doktorand i pedagogiskt arbete vid Högskolan Dalarna. Jag planerar att under läsåret 19/20 genomföra en forskningsstudie på den skola där ditt barn går. I det här brevet får du information om studien och om vad det innebär att delta. För att ditt barn ska kunna delta i studien behöver du som vårdnadshavare lämna ditt samtycke. En blankett för samtycke skickas ut tillsammans med detta brev. Ditt barn kommer också att få information och ges möjlighet att muntligt lämna sitt samtycke till att delta. Forskningshuvudman för studien är Högskolan Dalarna. Med forskningshuvudman menas den organisation som är ansvarig för studien.

Vad handlar studien om?

Studien handlar om att undersöka hur elever talar om och uppfattar delaktighet i undervisningen när de arbetar tillsammans i grupper, i det som kallas kooperativt lärande. Den forskning som redan finns kring kooperativt lärande visar att denna undervisningsmodell kan vara ett bra sätt att öka elevernas delaktighet i skolan, men dessa studier har inte undersökt hur eleverna själva upplever detta. Det är därför elevernas perspektiv som jag undersöker i denna studie.

Hur går studien till?

Om du och ditt barn samtycker till att ditt barn deltar i forskningsstudien kommer jag att vara med i skolan under lektioner där eleverna arbetar med kooperativt lärande. Jag kommer att observera deras arbete under en veckas tid och fotografera deras arbetsuppgifter. (Barnen kommer inte att fotograferas.) Dessa foton kommer senare att användas vid enskilda intervjuer med eleverna, där de får berätta om sina tankar och upplevelser under dessa lektioner. Intervjun kommer att ljudinspelas, transkriberas (skrivas av) och analyseras med fokus på delaktighet. Intervjun beräknas ta ca 20 min och kommer att ske under skoltid i samråd med lärare och elev, för att inte påverka elevens undervisning.

Möjliga följder och risker med att delta i studien

Det finns inga uppenbara risker med att delta i studien. Min närvaro i klassrummet under observationerna har inte för avsikt att påverka undervisningen och elevernas arbete. Att reflektera och samtala om delaktighet upplevs förhoppningsvis positivt. Skulle uppföljning ändå behövas kommer jag att ge eleven stöd till vidare kontakt med skolans personal.

Vad händer med insamlade uppgifter?

I forskningsstudien kommer information om ditt barn att samlas in och registreras. Den information som samlas in är foton och inspelade intervjuer. Detta material kommer att förvaras på en lösenordsskyddad enhet och endast hanteras av mig, samt i oidentifierad form i forskningsssammanhang. I de texter jag skriver om studien kommer ditt barns identitet inte kunna spåras. Ansvarig för ditt barns personuppgifter är Högskolan Dalarna. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du och ditt barn rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om ditt barn som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om ditt barn raderas samt att behandlingen av ditt barns personuppgifter begränsas. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta de ansvariga för studien (se nedan). Högskolan Dalarnas dataskyddssombud Anders Forsman nås på dataskydd@du.se eller 023-77 89 56. Om du är missnöjd med hur ditt barns personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Datainspektionen, som är tillsynsmyndighet.

Information om resultatet av studien

Du och ditt barn kommer att kunna ta del av forskningsresultaten genom de publicerade texter som studien resulterar i. Ni kommer dock inte ges möjlighet att ta del av de vetenskapliga analysresultaten som föregår texterna, då dessa är en del av forskningsmaterialet som skyddas av sekretess.

Deltagandet är frivilligt

Ditt barns deltagande är frivilligt och både du som vårdnadshavare och ditt barn kan när som helst välja att avbryta deltagandet. Om du väljer att inte låta ditt barn delta eller vill avbryta ditt barns deltagande behöver du inte uppge varför. Om du vill avbryta ditt barns deltagande ska du kontakta de ansvariga för studien.

Ansvariga för studien

Sofia Gille
Doktorand
Akademin Utbildning, hälsa och samhälle
Högskolan Dalarna
sgi@du.se

Jenny Rosén
Huvudhandledare
Akademin Humaniora och medier
Högskolan Dalarna
jro@du.se

Vänliga hälsningar

Sofia Gille
Doktorand i Pedagogiskt arbete
Utbildning och lärande vid Högskolan Dalarna
HÖGSKOLAN DALARNA

Bilaga 7

Samtyckesblankett till vårdnadshavare

Samtyckesblankett för: _____
Barnets namn

Jag har skriftligen informerats om studien *Elevers röster om delaktighet vid kooperativt lärande* och förstått informationen om dess syfte, metod och genomförande samt vilken tid den tar i anspråk. Jag är medveten om varför jag tillfrågats och vad målet med mitt barns deltagande är.

Jag har fått tillfälle att få mina frågor angående studien besvarade innan den påbörjas och vet vem jag ska vända mig till med frågor under studien.

Jag är medveten om att deltagande i studien är helt frivilligt och om att jag när som helst under studiens gång kan avbryta mitt barns deltagande utan att jag behöver förklara varför.

Jag är medveten om att den data som samlas in om mitt barn används i forskningssyfte, samt att Högskolan Dalarna behandlar mitt barns personuppgifter i enlighet med gällande dataskyddslagstiftning.

Kryssa i *ett* av alternativen nedan:

Vårdnadshavare 1

Alternativ 1: Jag samtycker till att mitt barn observeras.

Alternativ 2: Jag samtycker till att mitt barn observeras och intervjuas.

Alternativ 3: Jag samtycker ej.

Ort, datum

Underskrift

Vårdnadshavare 2

Alternativ 1: Jag samtycker till att mitt barn observeras.

Alternativ 2: Jag samtycker till att mitt barn observeras och intervjuas.

Alternativ 3: Jag samtycker ej.

Ort, datum

Underskrift

Bilaga 8

Intervjuguide

Syftet med vårt samtal är att du ska få berätta om arbetet i grupp/par utifrån dig själv, vad du själv tänker om arbetet. Vad som är bra och vad du tycker är mindre bra. Vi ska prata om dig och dina tankar och inte om andra elever eller lärare. Vi utgår från de foton som du väljer och några frågor som jag har förberett.

Frågor/samtalsunderlag

Foton

Nu får du välja ut något/några foton som du vill prata om.

Berätta vad ni gjorde när det här fotot togs? Vad gjorde du?

Hur hade ni valt att ni skulle göra just detta?

Vad tänker du om den här uppgiften/aktiviteten

Berätta vad du minns av hur du tänkte/vad du tänkte på när ni gjorde den här aktiviteten?

Arbetet i klassrummet

Berätta hur ni brukar jobba i klassrummet. Hur brukar du göra?

Vad tycker du är bra med det?

Vad är inte så bra?

Arbeta i grupp/par

Hur brukar det gå till när ni ska jobba i grupp/par?

Berätta vad ni brukar göra.

Hur bestäms det vem som ska arbeta tillsammans?

Hur bestäms det vad ni ska arbeta med och hur ni ska göra det?

Roller i gruppen – hur bestäms de?

Fördelar/nackdelar med arbete i grupp/par

Hur är det att arbeta i grupp/par tycker du?

Om du tänker på arbetet i grupp jämfört med att arbeta ensam, vilka fördelar och nackdelar finns det, tycker du?

Bilaga 9

Samtyckesblankett till elever

Hej, jag heter Sofia Gille och arbetar som doktorand på Högskolan Dalarna. Jag genomför just nu en forskningsstudie som heter *Elevens röster om delaktighet vid kooperativt lärande*.

Dina föräldrar har redan skrivit på en blankett där de säger ja till att du får delta i min studie, men det är också viktigt att du själv får ta ställning till om du vill delta eller inte. Du tackar ja genom att skriva på det här papperet.

Min studie handlar om att jag vill ta reda på vad elever på mellanstadiet kan berätta om hur det är att vara elev i ett klassrum där man jobbar mycket tillsammans med andra i grupp. Därför vill jag prata med dig i form av en intervju om detta, för att höra vad just du kan berätta.

Jag kommer att spela in vårt samtal för att jag ska kunna gå tillbaka och skriva ner det som sägs, men det är bara jag som kommer att lyssna på det sedan. Jag kommer att skriva en text om vårt samtal, men i texten kommer jag inte att använda ditt riktiga namn så det ska inte gå att lista ut att det är just du som har sagt det du säger.

Du får möjlighet att tacka ja eller nej till att delta i studien. Även om du samtycker genom att tacka ja nu så kan du när som helst välja att avbryta ditt deltagande, utan att förklara varför. Det gör du genom att säga till mig att du inte vill delta. Det är helt frivilligt för dig att vara med.

Jag, _____
Elevens namn

Samtycker till att delta i forskningsstudien
Samtycker ej till att delta i forskningsstudien

Ort och datum

