

Grupparbete i hem- och konsumentkunskap

Cecilia Lindblom, Umeå universitet

Som lärare i hem- och konsumentkunskap får man ofta frågan när eleverna kliver in i klassrummet ”vem ska jag jobba med idag”? Redan i 1962 års läroplan för grundskolan (*Läroplan för Grundskolan [Lgr 62]*, 1962) finns tydliga signaler om att grupparbete skulle vara det naturliga arbetssättet i ämnet. I kursplanen från 1962 finns också beskrivet vilka fördelar det finns med att arbeta i grupp, exempelvis att grupparbete ger elever tillfälle att öva på att samarbeta och visa hänsyn samt att det ger elever möjlighet att ta egna initiativ. Där står till och med skrivet hur man som lärare ska genomföra indelning i grupper, att frivilliga grupperingar kan vara bäst men att en viss omgruppering på lärarens initiativ ibland kan behövas. Några sådana skrivningar finns inte längre i kursplanen, men att arbetssättet grupparbete sedan ämnets införande i grundskolan har präglat ämnet blir tydligt när man läser *Lgr 62*. När grupparbete är en central del är det viktigt att man som lärare problematiserar vad grupparbete har för möjligheter och utmaningar för elever och deras möjlighet till lärande.

Ibland förs det diskussioner om vad som klassas som en grupp och det finns ibland åsikter om att arbete två och två inte innebär ett grupparbete. I denna text kommer dock ett arbete med två eller fler personer att klassas som ett grupparbete så länge gruppen erkänns av minst en annan (Brown & Pehrson, 2019). I texten, som exemplifieras utifrån hem- och konsumentkunskap, avses i första hand grupparbete när eleverna matarbetar. Texten kan naturligtvis appliceras även på andra typer av grupparbeten men utgångspunkten är i första hand när eleverna matarbetar.

Grupparbete i skolan

Det finns idag ett starkt vetenskapligt stöd gällande fördelar med grupparbete (Forslund Frykedal, 2008; Hammar Chiriac, 2020a; 2013b; Hensvold, 2006; Johnson & Johnson, 1989; 2002; Vygotsky & Cole, 1978) och redan på 30-talet argumenterade Vygotsky för att elever som arbetar i grupp lär sig mer än om de skulle ha arbetat individuellt (Vygotsky & Cole, 1978). Ett grupparbete kan vara gynnsamt för elever med olika akademiska färdigheter. Elever som nått längre i sin kunskapsutveckling lär sig genom att förklara för andra och på så sätt sätta ord på sina kunskaper medan de elever som inte nått lika långt i sin kunskapsutveckling lär sig nya strategier genom att observera andra elever (Hensvold, 2006). När elever arbetar i grupp ställs de ofta inför olika utmaningar och problem som de måste lösa tillsammans (Johnson & Johnson, 1989). Detta kan

främja problemlösningsförmåga och kreativt tänkande. Många elever tycker också att det är mer engagerande att arbeta tillsammans med sina klasskamrater än att arbeta ensamma (Hammar Chiriac, 2020a).

Grupparbete kan öka motivationen att lära sig och delta aktivt i skolarbetet. Det ger också elever möjlighet att samarbeta med människor från olika bakgrunder, vilket kan, om det används på rätt sätt, möjliggöra förståelsen för mångfald och inkludering (Hammar Chiriac, 2020b). Forskning har också visat att grupparbete kan ge möjlighet att öka elevers självkänsla (Johnson & Johnson, 2002). Eleverna kan få större förståelse för andra människors perspektiv genom att arbeta i grupp, vilket kan främja färdigheter som kommunikation och empati (Hammar Chiriac, 2020a).

Forslund Frykedal (2008) understryker dock i sin doktorsavhandling att för att de positiva aspekterna med ett grupparbete ska uppfyllas krävs att det finns klara mål med uppgiften, att konstruktionen av uppgiften är genomtänkt och faktiskt fungerar för ett grupparbete. Även sammansättningen av personer i gruppen är av betydelse för hur grupparbetet fungerar.

Trots att många forskningsresultat visat på fördelar med grupparbete för elevers möjlighet till lärande (Forslund Frykedal, 2008; Hammar Chiriac, 2020a, 2013b; Hensvold, 2006; Johnson & Johnson, 1989, 2002; Vygotsky & Cole, 1978) har grupparbete minskat som metod i skolan till förmån för mer individuellt arbete (Granström, 2006b). Möjliga orsaker till detta kan vara många men några listas nedan.

- a) lärare känner sig osäkra på hur man organiserar ett bra grupparbete (Gillies, 2008)
- b) lärare upplever att de har mindre kontroll på själva grupprocessen (Granström, 2006a)
- c) lärare kan ha haft tidigare negativa erfarenheter av att låta elever arbeta i grupp och därför blir mer återhållsamma med att använda arbetssättet (Granström, 2006a)
- d) lärares föreställning om metoden (Forslund Frykedal & Hammar Chiriac, 2012)
- e) lärare upplever svårigheter med bedömning av elevers kunskaper när de arbetar i grupp (Forslund Frykedal & Hammar Chiriac, 2017).

I *Lgr 22* är det dock tydligt framskrivet att elever efter genomgången grundskola ska ha kunskaper om ”att lära, utforska och arbeta både självständigt och tillsammans med andra” (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr22]*, 2022, s. 13). Det innebär att elever ska få möjlighet att arbeta tillsammans i skolan.

Effektiva grupparbeten: Att jobba i en grupp mot att jobba som en grupp

Inom forskning om grupparbete brukar man skilja på att jobba *i* en grupp och att jobba *som* en grupp. Att jobba *i* en grupp betyder att eleverna jobbar med separata uppgifter som sedan förs ihop till en helhet tillsammans i gruppen medan att jobba *som* en grupp innebär att man utnyttjar elevers kompetens, kunskaper och förmågor i ett ömsesidigt beroende av varandra för att uppnå ett gott resultat av ett samarbete (Hammar Chiriac & Forslund Frykedal, 2011). Det finns några viktiga aspekter för att uppnå ett arbete *som* en grupp (Hammar Chiriac, 2020a).

Tidigare forskning framhäver att ett välfungerande grupparbete ofta involverar en grupp bestående av tre elever, helst med varierande bakgrund och ambitionsnivåer (Hammar Chiriac & Granström, 2012). Eleverna bör tilldelas tillräcklig tid för sitt grupparbete, och det är också viktigt att arbetsmiljön främjar lugn och trygghet. Elevernas vilja att aktivt bidra till grupparbetet har visat sig ha en betydande påverkan enligt tidigare forskning (Lotan, 2006). För möjlighet till ett lyckat grupparbete är det väsentligt att de tilldelade uppgifterna är begripliga och väcker elevernas intresse. Lärarens entusiasm och förmåga att väcka nyfikenhet vid arbetsstart har också identifierats som faktorer som påverkar kvaliteten på grupparbetet (Hammar Chiriac & Granström, 2012).

Hur grupparbetet ska redovisas har också betydelse för kvaliteten på arbetet (Gillies & Boyle, 2010). Det är viktigt att samtliga elever delar på ansvaret för redovisningen, och för att säkerställa detta måste instruktionerna för redovisningen vara formulerade på ett sätt som kräver delaktighet från samtliga gruppmedlemmar.

Det är en utmaning för lärare att genomföra bedömning av gruppuppgifter. Det är här av avgörande betydelse att vara tydlig för eleverna i fråga om tidpunkten för bedömningen, hur bedömningen kommer att utföras, vilka kriterier som tillämpas och på vilket sätt elevernas kunskaper kommer att värderas (Gillies & Boyle, 2010; Hammar Chiriac & Granström, 2012).

Framför allt är det dock lärarens roll som utgör den mest avgörande faktorn. Det innefattar främst hur läraren organiserar grupparbetet och det stöd som erbjuds under hela processen. Att inte överge eleverna i sitt grupparbete utan i stället stötta och uppmuntra dem genom hela arbetsprocessen är av yttersta vikt.

I en studie av Rusk & Rønning (2020) visade det sig att elever behöver ha många olika kompetenser för att kunna hantera olikheter i ett grupparbete. Det gör det viktigt att elever i skolan både får diskutera hur de vill att ett grupparbete ska fungera och att de får träna på olika typer av grupparbeten som de sedan får utvärdera. Det visade sig också i Rusk & Rønnings studie att om en elev i en grupp är väldigt tydlig och envis med att den inte kan (eller kan) en viss uppgift som ska göras i ett grupparbete så kan det ”döda”

diskussionerna och lärandet i gruppen. Det blir liksom inte någon idé att diskutera olika lösningar på ett problem om någon redan i förväg har bestämt sig för att den inte kan (eller kan) uppgiften. Dock visade studien att om eleverna under deras grupparbete fick ny information, till exempel att en gruppmedlem gick till en annan grupp för att se hur de gjorde kunde grupparbetet byta karaktär och bli mer öppet.

Grupparbetes utmaningar och påverkan på lärande i hem- och konsumentkunskap

Skolinspektionens (2019) senaste kvalitetsgranskning av ämnet hem- och konsumentkunskap visade att någon form av gruppaktivitet ingick i flertalet av de 78 observerade lektionerna. Dock var arbetsuppgifterna ofta inte anpassade till gruppstorleken eller så fanns det inte tillräckligt omfattande uppgifter för lektionens längd vilket medförde att arbetsron och tryggheten påverkades negativt. Eleverna tenderade också att ägna sig åt andra saker under lektionerna än det som var planerat. Att lektioner bedömdes som välstrukturerade var mycket tack vare lärarens medvetna elevsammansättning i grupperna. Även Lindblom et al. har i sina studier visat att gruppstorlek och klassrumsdesign i hem- och konsumentkunskap medförde att elever ofta arbetade i grupp vilket visade sig ha betydelse för elevers möjlighet till lärande (Lindblom et al., 2013; Lindblom et al., 2016).

I den observationsstudie som gjordes av Lindblom et.al (2016) framkom det fyra olika typer av grupparbeten i hem- och konsumentkunskap: a) integrerat, b) expert, c) delat och d) parallellt. Integrerat grupparbete var den typ av grupparbete som var mest framträdande. I den typen av grupparbete arbetade eleverna tillsammans, diskuterade recept och tillagningsmetoder. Eleverna tilltalade varandra med en positiv ton, lyssnade till varandras förslag och bekräftade dessa.

Elev 1: blir det här en bra baguette?

Elev 2: det blir jättebra. Blir det här bra då?

Elev 1: uuum [jakande ljud]

(Två elever i årskurs 9)

Det näst vanligaste grupparbetstypen var det som kallas expertgrupparbete (Lindblom et al., 2016). I dessa grupper var det vanligt att det fanns en som var mer dominerande än sin kökskompis, av olika anledningar. Ibland handlade det om att experten hade erfarenhet av det som skulle tillagas, eller så tog eleven på sig rollen som expert mest för att kunna styra och ställa i gruppen. Vid vissa tillfällen var experten nedlåtande och använde betyg för att trycka ned sin kökskompis. Experten bestämde över vad den andre fick göra i gruppen. I dessa fall var det tydligt att elever som arbetade med en expert

hade mindre möjlighet att vara kreativ, visa initiativförmåga, eller chans att träna på metoder som denne inte behärskade.

Elev 1: ser det inte väldigt fin ut nu [syftar på köttfärsås]

Elev 2 (expert): jag tycker att det är lite torrt

Elev 1: det här?

Elev 2 (expert): ja det

Elev 1: ser det torrt ut? Det här? Det ser torrt ut?

Elev 2 (expert): ja

Elev 1: det är inte torrt

Elev 2 (expert): jag tycker det

Elev 1: kolla det här...känn... eller känn kanske inte

Elev 2 (expert): ja smart idé, vad sa du att du hade i HK? Ett G eller vad...haha.

Jag tycker att vi håller i lite vatten

Elev 1: inte så mycket...nej det räcker?

(Två elever i årskurs 9)

Det delade grupparbetet framkom endast när elever arbetade tre i samma grupp (grupper om fler elever förekom inte i studien) (Lindblom et al., 2016). Då var det två som arbetade integrerat och diskuterade med varandra på ett positivt sätt medan den tredje blev lämnad ensam och fick inte komma in i diskussionerna. Den eleven fick ofta ta det som blev över av arbetet vilket inte gav eleven möjlighet att testa sådant som var obekant eller som denne behövde öva på. Inte heller fick den bidra till att ta initiativ i gruppen eller hitta lösningar på olika problem som eventuellt uppstod under arbetet.

När det gäller parallellt grupparbete så var det i princip inte något grupparbete (Lindblom et al., 2016). Eleverna arbetade i samma köksenhet men på var sin sida. De kommunicerade inte mer än det som var absolut nödvändigt. De tittade på varandras arbete och bestämde utifrån det vad de själva skulle göra. Man kunde också se vid observationerna att de var missnöjda med samarbetet och gav varandra blickar som inte utstrålade att de var nöjda med situationen.

En annan viktig analys av observationerna i hem- och konsumentkunsklassrummet var att elever oberoende av vilken grupptyp de tillhörde uttryckte att de gärna överlät uppgifter som de inte kände sig säkra på till någon kökskompis som eventuellt hade mer erfarenhet av uppgiften (Lindblom et al., 2016). Det ger funderingen kring om läraren varit tydlig med att lyfta att eleverna är i klassrummet för att lära sig att använda olika metoder och att eleverna i undervisningen ska få möjlighet att öva på sådant de känner sig osäkra på samt att deras kunskaper inte bedöms under dessa lektioner så att eleverna känner att de vågar testa och träna på nya metoder för sitt lärande.

Många lärare i hem- och konsumentkunskap anser nog att det är viktigt att eleverna vet när det sker en bedömning av deras kunskap och vilken kunskap det är som då bedöms. Då skulle de kunna undvika de situationer som uppkom i studien, att eleverna inte vågade testa nya metoder och att eleverna hade en känsla av att deras kunskaper bedömdes summativt allt för fort.

En annan aspekt av varför eleverna gärna överlämnade metoder som de själva inte behärskade till någon kökskompis som klarade av det bättre kan vara för att de gärna ville ha ett lyckat resultat eftersom de sedan skulle äta det de tillagade. Det hände också att lärare ibland frågade vid måltiden om maten blev lyckad eller om det blev gott. Det är i sig inte så konstigt eftersom det ofta är frågor vid en måltidssituation. Dock kan det göra att elever tolkar det som att fokus är på slutresultatet. De lärare som fokuserar frågorna mer mot arbetsprocessen än mot slutresultatet brukar kunna undvika den typen av missförstånd.

Bedömningsuppdraget

Som lärare i de högre årskurserna har man ett uppdrag att utvärdera och bedöma elevers kunskaper utifrån de betygskriterier som finns i kursplanen för ämnet (*Lgr22*, 2022). Bedömning har dock många olika syften och Skolverket (2011a) har identifierat fem olika syften med bedömning:

- att kartlägga kunskaper
- att värdera kunskaper
- att återkoppla lärande
- att synliggöra praktiska kunskaper
- att utvärdera undervisning.

Det hörs ibland röster från elever att de anser att mycket av det de gör i hem- och konsumentkunskapsklassrummet bedöms, men att de är osäkra på *vilka* kunskaper som bedöms. Det riskerar att göra eleverna osäkra och otrygga. De kanske inte vill åta sig svåra eller okända uppgifter eftersom de upplever en risk för att det kan ligga dem till last vid senare betygsättning (Skolverket, 2011b). De lärare som gör att eleverna känner sig trygga i klassrummet brukar vara mycket tydliga med när bedömning kommer att ske och vilket syfte bedömningen har.

I hem- och konsumentkunskap är ett av de tre betygskriterierna ”eleven planerar och tillagar måltider och hanterar andra praktiska uppgifter som förekommer i ett hem genom att använda i huvudsak fungerande tillvägagångssätt. Eleven värderar på ett enkelt sätt hur arbetsprocessen har påverkat resultatets kvalitet” (*Lgr22*, 2022, s. 46). Att bedöma elevers kunskaper utifrån betygskriteriet ovan är särskilt utmanande när

elever arbetar i grupp. Tidigare forskning har också visat att den bedömning som sker när elever arbetar i grupp ofta saknar tydligt fokus (Forslund Frykedal et al., 2019). Elever vet ibland inte vad i grupparbete som bedöms, om det är elevers individuella kunskapsutveckling eller gruppens prestationer (Ross & Rolheiser, 2003). Det gör att det blir extra viktigt att det finns utarbetade strategier för att det ska bli så rättssäkert som möjligt och tydlig för eleverna vad det är som bedöms i deras grupparbete (Forslund Frykedal et al., 2019; Forslund Frykedal, 2011). För att öka tydligheten brukar en hel del lärare involvera eleverna i samtal om hur bedömningen kommer att genomföras.

Betydelsen av kunskap och lärande i handling och grupparbete i hem- och konsumentkunskap

Ämnet hem- och konsumentkunskap vilar på kunskapsteorin kunskap och lärande i handling, vilket innebär att elever ska få möjlighet att reflektera i handling genom att öva på olika uppgifter för att sedan stanna upp och begrunda det som gjorts utifrån olika perspektiv (Skolverket, 2022). Som tidigare nämnts är klassrummet av avgörande betydelse för vilken typ av undervisning som är möjlig att genomföra i hem- och konsumentkunskap (Lindblom, 2016). Inte bara klassrummet påverkar undervisningen utan även utrustning, antal elever och lektionslängd har påverkan på elevers möjlighet till adekvat undervisning och lärande. Ramfaktorer enligt ovan gör att grupparbete mer eller mindre blir ett obligatorium. Det gör att grupparbete blir en integrerad del av undervisning och lärande i klassrummet och elever blir en viktig del i varandras möjlighet till lärande. Många lärare är också väl medvetna om grupparbetets förtjänster och utmaningar och kan organisera grupparbetet så att förtjänsterna överväger nackdelarna.

Analysen av den befintliga forskningen om grupparbete i skolan, särskilt inom hem- och konsumentkunskap, tyder på att det är viktigt att variera sammansättningen av grupperna. Eleverna bör inte arbeta tillsammans i samma grupp under många lektioner i följd (Lindblom, 2019). Det är också av betydelse att eleverna får möjlighet att prova på olika gruppstorlekar. Ibland kan de arbeta individuellt, ibland individuellt men inom samma köksenhet, ibland i par, ibland i grupper om tre eller fyra. Genom att variera arbetssätten har eleverna chans att visa sina kunskaper på olika sätt. Eleverna får också träna på att arbeta både med olika personer och med olika antal personer. Om en elev upplever att den arbetar i en grupp vars sammansättning inte är positiv för möjligheten till lärande vet den att gruppkonstellationen inte gäller under så lång tid.

Dessutom är det av vikt att elever får prova på det arbetssätt som är dominerande vid eventuella praktiska prov. Om eleven alltid genomför ett praktiskt prov enskilt behöver den få träna på det arbetssättet även under tidigare lektioner.

Inte bara själva konstruktionen av grupperna är viktigt för ett optimalt grupparbete utan, som tidigare nämnts, även konstruktionen av gruppuppgifter är av stor vikt för ett optimalt grupparbete (Forslund Frykedal, 2008). För hem- och konsumentkunskap kan det betyda att i de grupper där samarbetet inte fungerar optimalt, kan läraren behöva styra inte bara vilka elever som samarbetar, utan även vilka uppgifter inom gruppen som eleverna ansvarar för.

Vikten av att tydligt beskriva hur elever kan arbeta med grupparbete

Att dela in elever i olika grupper och ta för givet att eleverna automatiskt kan arbeta i grupp är kanske lite naivt. Thomas Wedérus beskriver det så här: ”att lära ut samarbete genom att kasta in elever i grupparbeten där de får klara sig på egen hand är jämförbart med att lära ut kemi genom att kasta in elever i ett laboratorium och gå därifrån” (Wedérus, 2022, stycke 4). Elever behöver få lära sig att arbeta i grupp på precis samma sätt som man lär sig andra ämneskunskaper (Johnson & Johnson, 1999). Genom att ha en tydlig uppgiftskonstruktion som lärare kan man få eleverna att uppleva att de faktiskt behöver varandra för att klara uppgiften (Hattie, 2009). För att elever ska få möjlighet att utvecklas i sitt grupparbete är det viktigt att de får sätta ord på hur arbetet har fungerat och vad man som elev har bidragit med för att främja ett positivt grupparbete (Galton et al., 2009).

Även om hem- och konsumentkunskapsläraren i regel har stor erfarenhet av att planera, organisera, genomföra och bedöma grupparbete, är det viktigt att komma ihåg att det är hela skolans ansvar att lära eleverna att arbeta i grupp. Läraren i hem- och konsumentkunskap kan dock säkert bidra med många värdefulla erfarenheter och kunskaper i detta gemensamma ansvar.

Avslutande kommentarer

I denna text har jag gått igenom på vilket sätt elever och lärare kan använda grupparbetet som en viktig resurs för lärande i hem och konsumentkunskap. Grupparbete kan vara en viktig parameter för möjlighet till lärande i ämnet men det kan också vara en begränsning om grupparbetet inte fungerar optimalt för eleverna. Jag har diskuterat på vilket sätt lärare kan jobba för att öka det fruktsamma grupparbetet bland elever och vad som är viktigt att tänka på när man bedömer elevers kunskaper i ämnet vid grupparbete. Inte bara elevers grupparbete är viktigt för möjlighet till lärande, lärares samarbete och kollegiala samtal om undervisning och lärande är också viktiga parametrar för att öka möjligheterna till att utveckla undervisningen vilket denna modul syftar till.

Referenser

- Brown, R., & Pehrson, S. (2019). *Group processes: Dynamics within and between groups*. John Wiley & Sons.
- Forslund Frykedal, K. (2008). *Elevers tillvägagångssätt vid grupparbete: om ambitionsnivå och interaktionsmönster i samarbetssituationer* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Forslund Frykedal, K., & Hammar Chiriac, E. (2011). Assessment of students' learning when working in groups. *Educational Research*, 53(3), s. 331–345.
- Forslund Frykedal, K., & Hammar Chiriac, E. (2012). Group work management in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(2), s. 222–234.
- Forslund Frykedal, K., & Hammar Chiriac, E. (2017). To make the unknown known: assessment in group work amongst students. *Journal of Educational Research*, 10(2), s. 149–162.
- Forslund Frykedal, K., Hammar Chiriac, E., & Rosander, M. (2019). Efficacy beliefs and interdependence when being assessed working in a group. *Educational studies*, 47(5), s. 509–520.
- Galton, M., Hargreaves, L., & Pell, T. (2009). Group work and whole-class teaching with 11-to 14-year-olds compared. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), s. 119–140.
- Gillies, R. M. (2008). The effects of cooperative learning on junior high school students' behaviours, discourse and learning during a science-based learning activity. *School Psychology International*, 29(3), s. 328–347.
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and teacher Education*, 26(4), s. 933–940.
- Granström, K. (2006a). *Dynamik i arbetsgrupper: Om grupprocesser på arbetet*. Studentlitteratur.
- Granström, K. (2006b). Group phenomena and classroom management in Sweden. I: C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 1141–1160).
- Hammar Chiriac, E. (2020a). Forskning om grupparbete. I: E. Hammar Chiriac & A. Hempel (Red.), *Handbok för grupparbete -att skapa fungerande grupparbeten i undervisningen* (Vol. 4, s. 33–77). Studentlitteratur.

Hammar Chiriac, E. (2020b). Grupparbete för alla - mångfald i grupper. I: E. Hammar Chiriac & A. Hempel (Red.), *Handbok för grupparbete -att skapa fungerande grupparbeten i undervisningen* (Vol. 4, s. 249–275). Studentlitteratur.

Hammar Chiriac, E., & Forslund Frykedal, K. (2011). Management of group work as a classroom activity. *World Journal of education*, 1(2), s. 3–16.

Hammar Chiriac, E., & Granström, K. (2012). Teachers' leadership and students' experience of group work. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 18(3), s. 345–363.

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.

Hensvold, I. (2006). Elevaktiva arbetsmodeller i grundskolan: En kunskapsöversikt. *Myndigheten för skolutveckling: Forskning i fokus* (30).

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), s. 67–73.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), s. 95–105.

Lindblom, C. (2016). *Skolämnet Hem-och konsumentkunskap på 2000-talet: förutsättningar för elevers möjlighet till måluppfyllelse* [Doktorsavhandling, Umeå universitet].

Lindblom, C. (2019). Grupparbete i hem- och konsumentkunskap. I: K. Hjärleskog & K. Höijer (Red.), *Didaktik för hem- och konsumentkunskap* (Vol. 1, s. 83–94). Gleerups.

Lindblom, C., Arreman, I. E., Bohm, I., & Hornell, A. (2016). Group work interaction among pupils in Home and Consumer Studies in Sweden. *International Journal of Home Economics*, 9(1), s. 35–53.

Lindblom, C., Arreman, I. E., & Hörmell, A. (2013). Practical conditions for Home and Consumer Studies in Swedish compulsory education: a survey study. *International Journal of Consumer Studies*, 37(5), s. 556–563.

Lotan, R. A. (2013). Managing groupwork in the heterogeneous classroom. I: C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues* (s. 525–540). Routledge.

Läroplan för Grundskolan. (1962). Kungliga Skolöverstyrelsen.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet – Lgr22. (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>

Mulryan, C. M. (1994). Perceptions of intermediate students' cooperative small-group work in mathematics. *The Journal of Educational Research*, 87(5), s. 280–291.

Ross, J. A., & Rolheiser, C. (2003). Student assessment practices in cooperative learning. I: A. Asham & R. Gillies (Red.), *Cooperative Learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups*. (Vol. 1, s.119–135).

Rusk, F., & Rønning, W. (2020). Group work as an arena for learning in STEM education: Negotiations of epistemic relationships. *Education Inquiry*, 11(1), s. 36–53.

Skolinspektionen. (2019). *Hem- och konsumentkunskap i årskurs 7–9*. (400-2017:7330). <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2019/hem--och-konsumentkunskap-i-arskurs-79/>

Skolverket. (2011a). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. (978-91-86529-54-3). Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6596de/1553963978320/pdf2660.pdf>

Skolverket. (2011b). *Planering och genomförande av undervisningen: för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Skolverket. <https://kvutis.se/wp-content/uploads/2014/06/pdf2698.pdf>

Skolverket. (2022). *Kommentarmaterial till kursplanen i hem- och konsumentkunskap – Grundskolan*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9867>

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Wedérus, T. (2022). Gör upp med myten om grupparbetet. *Dagens arena*. <https://www.dagensarena.se/essa/myten-om-grupparbetet/>