

La elevene slippe gruppearbeid

En kvalitativ oppgave om gruppearbeid i samfunnsfag

Thomas Martinius Kjeldsberg



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2016

La elevene slippe gruppearbeid

En kvalitativ oppgave om gruppearbeid i samfunnsfag

© Thomas Martinius Kjeldsberg

2016

La elevene slippe gruppearbeid – en kvalitativ oppgave om gruppearbeid i samfunnsfag

Thomas Martinius Kjeldsberg

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Gruppearbeid er en av flere undervisningsmetoder lærere kan benytte seg i undervisningen, og anses som en hensiktsmessig metode å benytte seg av i samfunnsfaget (Koritzinsky 2012). Det er en elevsentrert metode som kjennetegnes ved at elevene tar større del i utformingen av undervisningen. Gruppearbeid er et stort felt som utforskes av flere disipliner innenfor akademia. Det gjør at temaet kan virke uoversiktlig og vanskeliggjøre utformingen av en helhetlig taksonomi om temaet (Springer, Stanne & Donovan 1999). Det er også en metode som blir utsatt fra en del kritikk i media, både fra forskere, men også fra foreldre og elever. På bakgrunn av dette og egne erfaringer med metoden, har jeg undersøkt hvorfor og hvordan vi skal benytte oss av gruppearbeid i samfunnsfaget.

Temaet er altså gruppearbeid i samfunnsfag, og problemstillingen er: *Hvordan begrunner samfunnsfaglærere sin bruk av gruppearbeid i samfunnsfag, og hvordan brukes det?* Dette undersøkte jeg ved å intervju tre lærere, samt observere gruppearbeid i to forskjellige klasser.

Det virker som om erfaring med gruppearbeid fra studenttiden, men også fra lærerpraksis har innvirkning på lærernes bruk av gruppearbeid i samfunnsfag. Det er ikke nødvendigvis negativt, men det kan være et symptom på ulik eller liten opplæring fra lærerutdanningen i hvorfor og hvordan vi skal anvende gruppearbeid. Dette underbygger jeg med tre funn fra studien. Det første er at lærerne operer med ganske forskjellige begrunnelser for hvorfor de skal benytte seg av gruppearbeid, og i utformingen av gruppearbeidet legger de vekt på forskjellige parametere de mener er viktig for at det skal være produktivt. Vi finner altså tegn på individuelle lærerpraksiser i datamaterialet. Det andre er at de hovedsakelig benytter seg av et produktorientert gruppearbeid, hvor lærerne setter struktur og rammer for hvordan arbeidet i grupper skal utfolde seg. De har fokus på at gruppearbeidene skal ende i et produkt i kontrast til prosessorientert gruppearbeid, som har fokus på prosessen i gruppene, gjennom dialog og interaksjon mellom medlemmene. Det tredje punktet er at lærerne i liten grad trener elevene på hvordan de skal jobbe og opptre i grupper, noe litteraturen anser som viktig for å få gruppearbeid til å være effektive og produktive (Webb & Palinscar 1996). De tre funnene kan være tegn på at lærere har et behov om å diskutere bruk av gruppearbeid for å utvikle egen praksis. På bakgrunn av dette mener jeg at lærerutdanningen i større grad må utforske og utvikle kunnskap om gruppearbeid i samfunnsfagdidaktikken og undervise studenter og lærere i hvorfor og hvordan vi skal bruke gruppearbeid i samfunnsfag.

Forord

Aller først vil jeg takke for all veiledning Elin Sæther har gitt meg. Det har vært lærerikt, hyggelig, og du har kommet med verdifulle tilbakemeldinger, i tillegg til å være en viktig støtte i arbeidet.

Jeg er også takknemlig for lærerne som stilte opp til intervjuer, slik at jeg fikk undersøkt et tema jeg lenge har vært interessert i, men også slik at jeg fikk gjennomført forskningsprosjektet mitt. Dere var hyggelige og bidro til fruktbare samtaler om gruppearbeid. Takk for at dere tok dere tid i en ellers hektisk hverdag.

Til dere som leser oppgaven, enten du er student, sensor, lærer eller interessert i samfunnsfagdidaktikk: Jeg håper den vil bidra til refleksjon og gi noen nye perspektiver til hvorfor og hvordan vi skal benytte oss av gruppearbeid i samfunnsfag.

Thomas Martinius Kjeldsberg

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Formål og problemstilling	2
1.2	Gruppearbeidets muligheter og didaktisk relevans for feltet.....	3
1.3	Oppgavens struktur	4
2	Teori	5
2.1	Hva er grupper?	5
2.1.1	Samarbeidslæring	6
2.2	Teoretiske perspektiver på gruppearbeid.....	9
2.3	Individuell og kollektiv læring	9
2.3.1	Individuelle prosesser.....	9
2.3.2	Kunnskapen oss imellom	11
2.3.3	Den nærmeste utviklingssonen.....	13
2.3.4	Relasjonen mellom individuell og kollektiv tenkning	14
2.4	Interthinking, språkets betydning i grupper.....	14
2.4.1	Elevers språk og dialog i grupper.....	15
2.4.2	Regler for dialog.....	17
2.5	Motivasjon i gruppearbeidet	18
2.6	Gruppearbeid i praksis.....	19
2.7	Samfunnsfaget i skolen.....	22
2.7.1	Læreplanen i samfunnsfaget.....	23
2.7.2	Formålet med Samfunnsfaget.....	23
2.7.3	Kompetansemål.....	26
3	Metode.....	28
3.1	Problemstilling og forskningsdesign	28
3.2	Kvalitativt forskningsintervju.....	29
3.3	Observasjon	31
3.4	Utvalg – lærere, klasser og fag	32
3.5	Tematisk innholdsanalyse.....	33
3.6	Forskerrolle.....	35
3.7	Etiske refleksjoner	36
3.8	Reliabilitet og validitet	37

4	Empiri.....	40
4.1	Informantene.....	40
4.2	Observasjon	40
4.2.1	Klasse A	41
4.2.2	Klasse B.....	42
4.3	Lærerintervjuene.....	43
4.4	Gruppearbeids HVA.....	43
4.4.1	Erfaring og tanker om metoden.....	44
4.5	Gruppearbeidets HVORDAN.....	46
4.5.1	Gruppesammensetning	46
4.5.2	Antall.....	48
4.5.3	Lærerens rolle i gruppearbeidet.....	49
4.5.4	Øvelse i gruppearbeid.....	50
4.5.5	Mål og vurdering.....	52
4.6	Gruppearbeidets HVORFOR.....	54
4.6.1	Begrunnelse av gruppearbeid ovenfor elevene	54
4.6.2	Elevansvar	55
4.6.3	Samfunnsfaget.....	56
4.6.4	Tilbakemelding fra elever	57
5	Diskusjon.....	60
5.1	Hvordan realisere læreplanen i samfunnsfag ved hjelp av gruppearbeid?	60
5.2	Grupper og gruppearbeid.....	60
5.3	Hvorfor bruke gruppearbeid?	62
5.3.1	Kognitive ferdigheter	63
5.3.2	Sosiale ferdigheter.....	65
5.3.3	Motivasjon.....	66
5.4	Hvordan praktiseres gruppearbeid?	68
5.4.1	Gruppeinndeling.....	68
5.4.2	Lærers rolle i utforming av regler, kontroll, vurdering	70
5.4.3	Øvelse i gruppearbeid.....	73
6	Avslutning	75
	Litteraturliste	80
	Vedlegg	88

1 Innledning

Overskriften på oppgaven er tatt fra en avisartikkel¹ og gir et innblikk i hva denne oppgaven skal handle om. Få undervisningsmetoder i skolen får så hard medfart som gruppearbeid, både fra politikere, elever, lærere og de fleste som har gjennomført skolegang møter vi meninger om gruppearbeid. Søker vi opp gruppearbeid på søkemotorer, finner vi flere artikler fra forskere som kritiserer metoden for å være uproduktiv, finner foreldre som klager over at deres barn bærer andre frem, og vi finner elever som er fremhever den urettferdige følelsen det er å få samme vurdering på et produkt på tross av forskjellig innsats². Likevel blir gruppearbeidet anvendt i de fleste klasserom, men hvorfor skal vi benytte oss av det?

Vi har alle erfaringer med gruppearbeid og grupper; det er et sosialt fenomen vi møter i dagliglivet, enten det er på jobben eller i fritiden. Selv sitter jeg med både gode og dårlige erfaringer da jeg som et barn av prosjektida³ har deltatt i mange prosjekter og gruppearbeid gjennom hele skolegangen. Det var gøy å jobbe sammen, enten det var fremføringer, rollespill, debatter eller lignende former. Gleden av å få god tilbakemelding på et produkt i samarbeid med andre satte sitt preg. Likevel var ikke alt rosenrødt og når karakterene begynte å få større betydning, kunne frustrasjon bli en gjenganger. Ujevn innsats bygde opp om frustrasjonen, eksemplifisert av gratis-passasjeren som alltid var til stede. På universitetet dukket det samme mønsteret opp, vi havnet i de samme rollene vi opplevde både på grunnskolen og videregående. Det fikk meg til å stoppe opp og spørre: «Hvorfor skjer dette i gruppearbeid? Hva er det med metoden som gjør at vi havner i de samme rollene? Hvorfor benytte oss av en metode det finnes så mange negative holdninger til?» Jeg håpet å få svar på dette i samfunnsfagdidaktikken og pedagogikken, men da jeg ikke fikk eller fant noen gode løsninger på dette, vekket det en interesse som aldri slapp. Hva er gruppearbeid? Hvordan kan det brukes fornuftig, og hvordan kan jeg som kommende samfunnsfagslærer bruke det effektivt i faget?

Gruppearbeidet ses på som en elevorientert arbeidsmetode hvor lærere i større grad fasiliterer for læring, i kontrast til lærerorientert undervisning, som har større fokus på overføring av kunnskap (Biggs, 2001). Det å iscenesette et gruppearbeid være problematisk, og selv om det

¹ La elevene slippe gruppearbeid – Øystein Skundberg <http://www.nrk.no/ytring/la-elevne-slippe-gruppearbeid-1.12081498>

² Gruppearbeid er en katastrofe – Astrid S. Dypvik <http://framtida.no/articles/gruppearbeid-er-ein-katastrofe#.V1WXnf5f270>

³ Se L97 s. 77 om prosjektarbeid.

kan ses på som en overføring av ansvar fra lærere til elever (se Lyng 2004; Johnson & Johnson 1999), har lærerne fortsatt det pedagogiske ansvaret i klasserommet (Granström, 2008). Temaet er vidt, og blir blant annet forsket på av mange forskjellige retninger innenfor akademia (Littleton & Mercer 2013). Dette mener Springer et al. (1999) vanskeliggjør en diskusjon om temaet, siden forskere ofte undersøker fenomenet med utgangspunkt i forskjellige perspektiver.

1.1 Formål og problemstilling

Gruppearbeid brukes, og lærere legger til rette for slikt arbeid på bakgrunn av læreplaner, men også for variasjonen del. Gruppearbeid eller prosjektarbeid er mye brukt i norsk skole spesielt etter den reformpedagogiske vendingen på 70-tallet, der innføringen av elevsentrerte arbeidsformer⁴ fikk sitt gjennomslag (Lyng 2004). Solhaug (2006) påpeker at gruppearbeid har vært vanlig i samfunnsfag, blant annet fordi at det var krav om vurdering av et prosjektarbeid i den gamle læreplanen for videregående, R94⁵. Men også på bakgrunn av samfunnsfagets sosiale art, altså dets kobling til samfunnet gjennom temaene som det undervises i⁶, at det vil være fruktbart å kombinere individuelt arbeid, med det sosiale i form av gruppearbeid. Ifølge Koritzinsky (2012) kan denne formen for undervisning kan være med på å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger, som læreplanen i samfunnsfag har som mål at elevene skal sitte igjen med etter endt skolegang.

I oppgaven vil jeg undersøke hvordan lærere i samfunnsfag begrunner sine valg. Hvorfor er det hensiktsmessig å benytte seg av denne metoden, og hvordan og når bør den anvendes? Dette spørsmålet munner ut i min problemstilling:

Hvordan begrunner samfunnsfaglærere sin bruk av gruppearbeid i samfunnsfag, og hvordan brukes det?

Det er altså to spørsmål i problemstillingen; hvordan samfunnsfaglærere begrunner eller legitimerer bruk av denne metoden, og hvilke faktorer de ser på som viktige for å få et godt gruppearbeid.

⁴ Elevsentrerte arbeidsformer står i kontrast til lærersentrerte former, og kjennetegnes ved at elevene har større deltagelse i undervisningen (Biggs 2001).

⁵ Se punkt 3.4 «Spesielle forhold som gjelder faget» i R94

http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/felles-allmenne-fag/5/lareplan_samfunnslare.rtf

⁶ Blant annet demokrati, sosialisering, arbeids- og næringsliv, kulturkonflikter og så videre.

For å undersøke problemstillingen har jeg intervjuet forskjellige lærere som underviste i samfunnsfag på VG1. Poenget er å finne ut hvilke tanker det har om gruppearbeid, og hvordan de praktiserer det i samfunnsfaget. Jeg observerte også metoden i praksis, for å innhente flere perspektiver. I oppgaven ligger fokuset på lærerne, og hovedsakelig vil jeg finne ut hvilke tanker de har om til gruppearbeidet i samfunnsfag, og hvordan metoden kan begrunnes ut ifra læreplanens kompetansemål. Problemstillingen besvares ved hjelp av en kvalitativ tilnærming til feltet, og det åpner opp for tolkning og refleksjon, men det vil ikke kunne gi noen generaliserbare eller kvantifiserbare data i kvantitativ forstand, da utvalget er for lite.

Målet med oppgaven er dermed å gi innsikt om forskjellige måter å tenke på gruppearbeid, hvordan vi kan bruke det i undervisningen på en hensiktsmessig måte, og gi en viss veiledning i hvordan vi kan bruke metoden på en best mulig måte i samfunnsfag. Analysen vil ta utgangspunkt i observasjonene, læreres intervjuer i sammenheng med teori fra feltet. Selv om oppgaven har et lærerperspektiv vil jeg også presenterer noen elevperspektiv i teorien, da jeg mener dette vil hjelpe oss til å forstå hvorfor vi kan og bør bruke gruppearbeid i undervisningen.

1.2 Gruppearbeidets muligheter og didaktisk relevans for feltet

Opgaven hadde vært uinteressant hadde jeg ikke hatt en tro på metoden som et godt verktøy i skolehverdagen, derfor vil jeg naturligvis se på teori om gruppearbeid. Jeg vil ha en preskriptiv tilnærming til datamaterialet, og forhåpentligvis vil det være et bidrag til det vitenskapelige feltet innenfor samfunnsfagdidaktikk. Rolf Mikkelsen (2009 s. 87) påpeker at den nye læreplanen har gitt lærerne «*absolutt metodefrihet.*» Dermed blir det opp til lærere og forskere å finne frem til metodene som skaper optimal læring for elevene i de fagene det undervises i. «Kunnskapsløftet etterspør på denne måten økt vekt på metodedelen av fagdidaktikken i lærerutdanningene» (Mikkelsen 2009 s. 87). En utforskende oppgave om gruppearbeid håper jeg kan være med på å utvikle dette.

Fokuset på gruppearbeidets læringseffekter fikk sitt gjennombrudd på 90-tallet (se Boeakaerts og Corno 2005; Webb og Palinscar 1996). Internasjonalt har forskning om effektene av gruppearbeid hatt en eksponentiell vekst de siste tiårene (Järvelä og Järvenoja 2011), hvor forskere har sett på diverse effekter gruppearbeid har, og hvilke strategier elevene utvikler i denne arbeidsmetoden. Denne oppgaven vil ikke utforske læringseffektene gruppearbeid kan

gi, men heller benytte seg av denne forskningen, og i kombinasjon med skolehverdagen, og læreres oppfatninger om gruppearbeid, bidra til å åpne feltet opp for diskusjon.

1.3 Oppgavens struktur

I dette kapittelet har jeg presentert tema og problemstilling. I kapittel to vil jeg presentere teori og forskning om temaet. Først vil jeg introdusere og diskutere gruppebegrepet, og vise til forskjellige teorier om hvordan vi skal forstå gruppearbeid. Deretter ser jeg på hvordan vi lærer både individuelt og kollektivt, med utgangspunkt i det konstruktivistiske- og det sosiokulturelle læringsperspektivet. Disse perspektivene er viktige for å legge grunnlag for hvorfor gruppearbeid er et nyttig verktøy for lærere og elever i samfunnsfag. Jeg vil også se på hvordan motivasjon oppstår i gruppearbeid, før jeg viser til forskning om hva forskere anser som viktige aspekter for å få gruppearbeid til å fungere. Til slutt vil jeg se på hvordan vi kan begrunne gruppearbeidet ut ifra læreplanen i samfunnsfag. Poenget med teoridelen er å finne ulike perspektiver på samarbeid i skolen, som kan være med på å forklare hvorfor det er hensiktsmessig å benytte seg av denne metoden.

I kapittel tre vil jeg forklare studiens design og metoden jeg har benyttet meg av i lys av problemstillingen. Hvilke valg jeg tok når jeg samlet inn dataene, og hvordan de ble behandlet i analysen. Empirien vil komme i kapittel fire, her vil jeg presentere observasjon- og intervjuene etter en tematisk inndeling.

I kapittel fem vil jeg i lys av problemstillingen diskutere empiri og teori opp mot hverandre for å finne ut hvordan lærerne begrunner bruke av gruppearbeid, men også hvordan det brukes. Avslutningsvis, i kapittel seks, vil jeg sammenfatte oppgaven, og begrunne hvordan den kan bidra til samfunnsfagdidaktikken, praksisfeltet og lærerutdanningen.

2 Teori

I dette kapittelet vil jeg finne ut av hvorfor gruppearbeidet kan være en god metode å benytte seg av i samfunnsfaget, men også hvilke faktorer eller aspekter som påvirker metodens anvendelighet. Jeg vil starte med å forklare hvordan vi kan forstå grupper og gruppearbeid i skolen, presentere læringsperspektiv, og hvordan det kan støtte opp om motivasjon. Jeg vil også se på forskning på gruppearbeid for å inkludere perspektiver på hva som skal til for å legge til rette for et godt gruppearbeid. Til slutt vil jeg presentere samfunnsfaget, og hvordan gruppearbeid kan benyttes for å nå læringsmålene i læreplanen.

2.1 Hva er grupper?

A group consists of two or more people who interact and are interdependent in the sense that their needs and goals cause them to influence each other (Aronson, Wilson og Akert 2007 s. 272).

Sitatet er hentet fra forskere innenfor sosial-psykologien, og tar utgangspunkt i hvordan klassifisere grupper. Dette er en enkel dog vid definisjon på hva vi kan anse som grupper, og i definisjonen er det er tre kriterier som bør forklares for et mer presist gruppebegrep (Stensaasen & Sletta, 1996). Det første handler altså om at en gruppe må ha *to eller flere personer*. Dette er likevel litt omdiskutert da er noen forskere som mener en må være tre eller flere slik at det kan danne seg koalisjoner innad i gruppen. I oppgaven vil jeg for enkelthetens skyld, og med tanke på at det å samarbeide to og to er utbredt i skolen, benytte meg av dette kriteriet. Aronson et al. (2007) mener at seks personer er maksgrensen for antall personer. Denne maksgrensen kan virke tilfeldig, men forskerne argumenterer for at hvis det er flere personer i gruppen, vil det være vanskelig å interagere med alle. Dermed utelukkes for eksempel klasseromsdialogen. Springer et al. (1999) kaller dette for *smågruppelæring*. Med tanke på at oppgaven vil handler spesifikt om denne typen grupper, vil jeg holde meg til termen gruppearbeid. Videre sier Stensaasen & Sletta (1996) at medlemmene i en gruppe *påvirker hverandre gjensidig*, det vil si at de må være engasjert i en form for sosialt samspill hvor de påvirker hverandre. Det siste kriteriet er at individene er *gjensidig avhengig av hverandre*, det vil si at det hver enkelt gjør får betydning for andre. Vi yter noe i grupper og får noe igjen for det, i grupper er man et lag som jobber sammen for å oppnå et spesifikt mål eller en ønsket situasjon.

Denne enkle definisjonen danner altså et utgangspunkt for videre diskusjon av denne arbeidsmåten, men innenfor skoleforskning finnes det flere måter å snakke om gruppearbeid eller samarbeidslæring. Overordnet kan vi finne to begreper som er gjennomgående i ny og gammel skoleforskning, og det er *collaborative* og *cooperative learning*. Det er ingen god oversettelse for disse begrepene på norsk, de havner begge inn under paraplybegrepet samarbeidslæring (Johnson, Johnson, Haugaløkken, Aakervik 1996). Det blir likevel upresist å behandle de som samme fenomen da det i engelsk litteratur blir sett på som to forskjellige måter å utforme, men også å forske på samarbeidslæring⁷. Med utgangspunkt i problemstillingen blir det viktig å undersøke disse begrepene, da dette vil bidra med å legge et rammeverk for hvordan tenke og snakke om gruppearbeid i skolen, men også hvordan de ulike formene kan være verdifulle i samfunnsfaget.

2.1.1 Samarbeidslæring

College and university faculty members and administrators have been rediscovering recently that two or more students working together may learn more than individual student working alone: two heads are better than one. Some people call this rediscovery cooperative learning. Others call it collaborative learning. Is there really any difference between the two? If so, what is it, and does it matter? (Bruffee 1995 s.12)

Sitatet viser til noe av problematikken vi møter ved begrepet samarbeidslæring; hva er det egentlig? Ifølge Panitz (1999) er det ikke er en klar og sementert forståelse av forskjellen mellom disse to formene, men er enig i det Bruffee (1995) påpeker, at vi må tenke på de to begrepene som to sider av samme sak; samarbeid.

Slavin (2015 s. 5) sier at: «*Cooperative learning* refers to teaching methods in which students work together in small groups to help each other learn academic content.» Hovedpoenget i *cooperative learning* ligger i den gjensidige avhengigheten elevene har til hverandre for å nå de oppsatte målene. Elevene i en gruppe er avhengig av at alle gjennomfører sine mål. En elevs fullførelse av sine oppgaver i en gruppe, krever at de andre også fullfører sine mål (Johnson & Johnson 1991). «The success of the group is dependent on everyone in the group succeeding» (O'Donnell & Hmelo-Silver 2013 s.3). I denne formen for gruppearbeid får læreren et ansvar for

⁷ Det må sies at flere forskere behandler de to begrepene som samme fenomen (O'Donnell og Hmelo-Silver 2013 s.2). Når jeg velger og ikke gjøre dette, er det fordi jeg mener et skille mellom disse formene er gunstig for å diskutere gruppearbeid senere i oppgaven.

strukturen for arbeidet og gi instruksjoner, og for å legge til rette for at elevers utførelse av en viss oppgave eller prosjekt. Læreren strukturerer arbeidet ved å tildele mål til gruppene, men også hvordan selve arbeidet skal fungere, for eksempel gjennom tildeling av roller til gruppe-medlemmene. Denne rolleinndelingen kan være med på å ansvarliggjøre medlemmene. Disse strukturene kan bidra til utviklingen av de sosiale ferdighetene en trenger for å samarbeide effektivt sammen (Springer et al. 1999 s. 24). Innenfor disse rammene finnes det flere måter å legge opp gruppearbeidet, hvor sammensetting av grupper blir viktig, avhengig av oppgavens utforming. Elevene kan bli vurdert som gruppe eller individuelt. Det har et produktfokus, hvor elevene jobber med å skape noe som ender i produkter. En norsk betegnelse på *cooperative learning* kan altså være produktorientert gruppearbeid. Det å benytte oss av gruppearbeid for å levere et produkt, er noe vi kjenner igjen i den norske skolen.

I kontrast til *cooperative learning* har vi *collaborative learning*, som i større grad handler om prosesser (Littleton & Häkkinen 1999). Fokuset ligger på prosessen i gruppene, hvor medlemmene jobber sammen for å forstå et tema. Det er ikke produktet som er det viktige, men veien dit gjennom interaksjon, kommunikasjon og deling av individers forskjellige forståelser. Springer et al. (1999) påpeker at denne formen for samarbeid er mer ustrukturerte prosesser, hvor medlemmene forhandler om mål, definerer problemer, utvikler prosedyrer og konstruerer kunnskap sammen. Videre i oppgaven vil jeg kalle dette prosessorientert gruppearbeid. Panitz (1999) mener at det underliggende premisset i denne formen for samarbeid er at det skal bygge på en konsensus blant deltagerne. Gjennom å teste forskjellige forståelse mot hverandre, er målet å enes om det beste forslaget.

Dette er likevel to idealiserte fremstillinger av de forskjellige formene for gruppearbeid, i praksis kan vi ofte se en kombinasjon av dette (Springer et al. 1999 s. 24). I forskningslitteraturen finner vi forskjellig bruk av disse begrepene (Dillenbourg, 1999).

En mulig inngang til å skille de to formene kan være ved å se på kunnskap, eller hva slags kunnskap de kan være med på å fremme. Bruffee (1995) skiller mellom *foundational* og *nonfoundational knowledge*, som jeg har valgt å oversette til grunnleggende og ikke-grunnleggende kunnskap. Grunnleggende kunnskap er basis kunnskap som samfunnet enes om, som for eksempel $2+2=4$, rettskriving, eller historiske fakta, som at Norge var med i andre verdenskrig. Dette møter elever hovedsakelig i grunnskolen, men også i høyere utdanning. Ikke grunnleggende kunnskap handler om kunnskap som det ikke nødvendigvis er enighet om i samfunnet (Bruffee, 1995). Denne kunnskapen kan reise tvetydige og tvilsomme spørsmål hvor

vi ikke finner åpenbare svar. Dette utfordrer individenes tenkning og forståelse, og det krever trening og samarbeid for å komme frem til adekvate svar. I samfunnsfaget på videregående finner vi flere tema som kan være eksempler på slike vanskelige spørsmål, som for eksempel det å forklare fattigdom, demokrati eller menneskerettigheter.

Bruffee (1995) forklarer at hva slags type kunnskap som formidles påvirker lærerens autoritet. En kan forvente større autoritet hos læreren som skal formidle grunnleggende kunnskap i motsetning til ikke-grunnleggende kunnskap, da læreren selv ikke har fasiten i den ikke-grunnleggende kunnskapen⁸. Bruffee (1995 s.16) sier at: «With regard to the educational career of any individual person, collaborative learning is designed to pick up where cooperative learning leaves off.»

Forskere operer altså med et produktfokusert og en prosessorientert måte å forstå gruppearbeid på. Hvis vi da skal følge Bruffees (1995) argumentasjon kan altså temas kompleksiteter spille en avgjørende rolle for hvilken metode lærere kan benytte seg av.

Innunder disse to begrepene påpeker Springer et al. (1999) at gruppearbeid dukker opp i mange forskjellige former og variasjoner og viser til Kagan (1994) som har identifisert over 100 former av forskjellige typer gruppearbeid, enten det er i form av jigsaw, gruppeutforskning, problemorientert undervisning eller andre måter. Dette vanskeliggjør en helhetlig diskusjon om temaet, eller som de sier: «Underscoring the problems in developing a comprehensive taxonomy of small-group learning» (Springer et al. 1999 s. 25). Årsaken til at samarbeidslæring er vanskelig å samle sammen i en helhetlig teori er fordi forskere benytter seg av forskjellige metodikk til å forske på fenomenene (O'Donnell & Hmelo-Silver 2013). Dette henger sammen med at gruppearbeid blir utforsket av forskjellige disipliner innenfor akademia⁹. I tillegg til dette tar forskere utgangspunkt i forskjellige teoretiske perspektiver når de undersøker gruppearbeid, enten de har et *cognitive, motivational* eller *affective perspective* (Springer et al. 1999 s. 24). Selv om disse perspektivene henger sammen vil fokuspunkt gi forskjellige resultater. Det at temaet er såpass uoversiktlig er likevel ikke bare negativt, da det samtidig

⁸ Her kan en spørre seg om hva slags forståelse av lærerrollen som ligger til grunn for denne påstanden. For selv om læreren ikke nødvendigvis har fasiten til alle spørsmål, kan hun likevel inneha kunnskap om hvordan best utforske disse temaene.

⁹ Blant annet sosial-, kognitiv-, utviklings- og utdanningspsykologi, sosiokulturell forskning, sosiologi og forskjellige skoleforskningsprosjekter som computer-supported learning etc (O'Donnell og Hmelo-Silver 2013 s.1).

bidrar til at vi kan innhente forskjellige syn på hvilke effekter gruppearbeid kan være med på å skape.

2.2 Teoretiske perspektiver på gruppearbeid

De teoretiske perspektivene har som sagt utgangspunkt i kognisjon, motivasjon og affeksjon. Jeg valgt å fokusere på de to første perspektivene; kognisjon og motivasjon. For å diskutere bruk av gruppearbeid i skolen og samfunnsfaget, er det viktig å redegjøre for disse perspektivene. Begrunnelsen for å velge bort det affektive perspektivet er fordi det er tett sammenvevd i motivasjonsperspektivet (Rogat, Linnenbrink-Garcia, & DiDonato, 2013), og jeg ser det dermed ikke nødvendig med en fullstendig redegjørelse for dette.

Jeg vil starte med å redegjøre for det kognitive perspektivet, som tar utgangspunkt i læringsperspektiver, for å undersøke hvilke mekanismer som bidrar til læring. Dette vil være med på å legge et grunnlag for hvordan vi kan forstå læring i grupper. Deretter vil jeg ta for meg motivasjonsperspektivet.

2.3 Individuell og kollektiv læring

En begrunnelse for bruk av gruppearbeid kan vi finne læringsperspektivene. Hadde vi ikke sett for oss en læringseffekt ved denne arbeidsmetoden, kunne vi ikke forsvart en anvendelse av den. Dette skaper likevel noen spørsmål; hva lærer vi, og hvordan lærer vi i samarbeid med andre? Forskjellige perspektiver er viktige for å finne en mulig begrunnelse i hvorfor vi bør og kan benytte oss av denne arbeidsmetoden i klasserommet. De forskjellige perspektivene gir et utgangspunkt i hvordan forskere forstår de kognitive effektene av gruppearbeid. Først ut, individets behandling av kunnskap.

2.3.1 Individuelle prosesser

Syn på læring har utviklet seg igjennom historien. Ludvigsen & Handal (2002) påpeker at de tidlige oppfatningene om læring var basert på en tro om at kunnskap kunne bli overført i en enveiskommunikasjon fra en formidler, i besittelse av kunnskapen, til de lærende, gjerne elever. Dette er uttrykk for en behavioristisk tankegang som lenge dominerte skolesystemet. En vanlig metafor for dette perspektivet er stimulus og respons. Helstrup (2002) definerer dette synet på læring som et produkt, at det kan overføres fra en person til en annen, og hvor prinsippet om

«øvelse gjør mester» dominerer. Læreres oppgave innenfor dette synet er å opprettholde motivasjon for læring gjennom belønninger, som igjen ville føre til fremgangsrik puggbasert læring (Helstrup 2002 s. 24 – 25). Ytre motivasjon er viktig i dette perspektivet.

Behavioristisk tankegang har satt sitt preg på skolen, og fortsatt benyttes flere av de pedagogiske ideene fra dette synet. Selv om denne teorien fortsatt gir oss noen pedagogiske verktøy som anvendes i dag, blir dets teorier om læring sett på som avleggs, altså at kunnskapen blir overført fra en ekspert til en novise. Dagens diskusjoner om læring ligger mellom et grunnleggende kognitivt perspektiv og et grunnleggende sosiokulturelt perspektiv (Bråten, 2002).

Et kognitivt eller konstruktivistisk perspektiv har et individuelt utgangspunkt og fremhever de biologiske prosessenes behandling, prosessering og lagring av de erfaringene vi gjør. Gjennom vår persepsjon av omverden får vi, tilgang til erfaring, begreper og eksempler (Ludvigsen & Handal, 2002). Dette kobles sammen og videreutvikles hos den lærende, og individet konstruerer så kunnskapsstrukturer. Poenget i dette perspektivet, er at kunnskap ikke noe som finnes i seg selv, men er et produkt av vår søken etter å forstå verden rundt oss. Vi konstruerer selv vår forståelse av fenomenene vi opplever (Imsen, 2014).

Ifølge Imsen (2014) er det psykologen Piaget som er den mest innflytelsesrike teoretikeren innenfor dette synet. Hos han ligger nøkkelen til læring gjennom det han kaller adaptasjon, altså at individer hele tiden forsøker å oppnå balanse i sine kognitive skjema¹⁰. Denne balansen oppnår vi gjennom to prosesser; akkomodasjon og assimilasjon. Kort fortalt handler det om å tilpasse nye fenomener til de mentale strukturene vi innehar, eller restrukturere og skape nye kunnskapsstrukturer ved møte med fenomener som ikke kan tilpasses de skjemaene vi allerede besitter (O'Donell & Hmelo-Silver 2013 s. 6). Ut ifra dette perspektivet krever læring at elever blir utsatt for erfaringer eller beviser som motsier deres forestillinger, hvor de blir utfordret til å skape nye konstruksjoner eller skjema. Lærere må altså være bevisst på elevenes forståelse eller forkunnskap, og utfordre dette med å presentere fakta som skaper en kognitiv konflikt hos elevene. Likevel kan vi ikke være sikre på utfallet hos elevene i deres møte med motstridende erfaringen. Dette påpeker O'Donell & Hmelo-Silver (2013) som sier at selv om lærere har lagt til rette for en slik erfaring, er det ikke sikkert at elevene selv opplever dette.

¹⁰ Våre mentale modeller av verden, det er i skjemaene vi organiserer vår kunnskap (Imsen 2014).

Læring blir likevel ikke bare sett på som en individuell prosess. Ludvigsen & Handal (2002) fremhever de sosiale og kulturelle sidene ved læring og hvordan kunnskap er sosialt konstruert, altså etablert, vedlikeholdt og endret i en historisk, sosial og kulturell sammenheng i samhandling mellom dem som bruker den, eller som de sier: «Det er den felles forståelsen (i kulturen) av begrepene og handlingene våre som gjør det mulig for oss å snakke og samhandle – oss imellom – på en meningsfull måte» (Ludvigsen & Handal 2002 s. 46). Det er viktig å forstå hvordan vi lærer på individnivå, men det sosiokulturelle læringsperspektivet kan gi noen perspektiver for å forstå hvordan vi lærer i grupper.

2.3.2 Kunnskapen oss imellom

Det sosiokulturelle perspektivet har vokst frem som et alternativ til det individorienterte. Ifølge Chiriac (2008) har det sosiokulturelle perspektivet fokus på at læring skjer hos individer i sosiale sammenhenger, gjennom språklig interaksjon med lærere og/eller andre studerende. Säljö (2001) tar utgangspunkt i både Dewey og Vygotsky, og sier at det er viktig at vi forstår at læring oppstår i et kommunikativt perspektiv og i et sosiohistorisk perspektiv. Det er nemlig slik at kunnskapen vi har ervervet oss gjennom historien først og fremst er samspill mellom mennesker, og denne kunnskapen blir en del av individet i situasjoner¹¹. Ifølge Säljö (2001) handler læring, eller problemet med læring, om hvordan vi skaffer oss ressurser for å tenke og utføre prosjekter. Samfunnets kunnskaper har for lengst passert den biologiske begrensningen til hjernen. Kunnskaper og ferdigheter, som for eksempel å analysere poesi og likninger, er bygd opp og utviklet i samfunnet gjennom historien. Denne kunnskapen får vi ikke tilgang til uten å være i interaksjon med andre mennesker. Dermed kommer vi til grunntanken i den sosiokulturelle teorien: «Det er gjennom kommunikasjon at sosiokulturelle ressurser blir skapt, men det er også gjennom kommunikasjon de blir ført videre» (Säljö 2001 s.22).

Olga Dysthe (1996) sier at «Læring skjer [...] først og fremst ved å delta i den sosiale praksisen i ei gruppe som kan kallast eit kunnskapsfellesskap» (Olga Dysthe 1996 s. 16). Dette utdyper Wittek (2007) og skriver at kunnskap, læring og kognisjon i det sosiokulturelle perspektivet er «*sosiale, historiske og situerte* i sin natur. Den kollektive dimensjonen ved læringsprosesser blir dermed en dimensjon ved selve læringen, og kognisjon forstås som distribuert mellom

¹¹ Læringens situerte natur handler om at kunnskapen vi innehar ikke bare kan appliseres i en hvilken som helst situasjon. Vår måte å resonnerer og løse problemer på er avhengig av hvordan vi definerer situasjonen vi er i (Säljö 2002 s. 50 – 51). Dette innebærer at kulturen vi deltar i avgjør hvilken mening vi kan legge i situasjonen (Wittek 2007 s. 73).

individer og omgivelser, som integrert i sosiale handlinger» (Wittek 2007 s. 72). Det at kognisjonen er distribuert mellom oss viser til den kollektive dimensjonen, vi har egne kunnskapsstrukturer, men disse er et resultat av samhandlingen mellom andre. Det kollektive og individuelle blir dermed gjensidig avhengige (Wittek 2007 s. 72).

For å forklare hvordan kunnskap, læring og kognisjon henger sammen individuelt og kollektivt kan Vygotskys syn på individers utvikling være nyttig. Han mener samhandling med omgivelsene i et kulturelt og historisk fellesskap legger grunnlaget for individers kognitive utvikling (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Vygotsky skiller mellom biologisk betinget utvikling, altså det som omhandler vår persepsjon, sansing, oppmerksomhet og minne, og kulturelt betinget utvikling, som omhandler utvikling av høyere mentale prosesser. Den biologiske utviklingen blir av Vygotsky klassifisert som lavere og elementære prosesser, mens den kulturelle er høyere psykologiske prosesser som er kunstig og skapt av mennesket gjennom historien. Eksempler på dette er språk, regning, telling og tegning (Bråten 1996 s.22). Selv om han betegner de to utviklingene som lavere og høyere prosesser betyr ikke det at han ser på de som en lineær fortsettelse av hverandre, men heller som to forskjellige psykologiske prosesser som opptrer samtidig. De høyere mentale prosessene er sosialt avhengige, og vi kan ikke forstå hvordan disse utvikles uten å se på den sosiale samhandlingen individene er en del av, fordi den er resultatet av sosial aktivitet (Bråten 1996 s.22). For å forklare hvordan disse mentale prosessene blir utviklet gjennom den sosiale samhandlingen benytter Vygotsky (1978) seg av to begreper; *intermental activity* (sosial samhandling) og *intramental activity* (individets kognitive tenkning). Han hevder at utviklingen av de høyere psykologiske prosessene skjer gjennom den sosiale aktiviteten mellom mennesker, så gjennom en indre aktivitet i individet. «Individenes indre psykologiske prosesser er med andre ord internaliserte versjoner av prosessenes grunnleggende, kollektivt utførte former» (Bråten 1996 s.24). Dermed vil individenes kognitive utvikling forstås som en form for indre tale som er overført og internalisert med utgangspunkt i sosial samhandling (Bråten & Thurmann-Moe 1996 s. 124).

Sosial samhandling er altså viktig for individers utvikling av tenkning, men Vygotsky mente dette også var viktig for utvikling av regulering av egen atferd. Vygotskys teorier så ikke den sosiale samhandlingen utelukkende som utvikling av tenkning, men også som utvikling av selvregulering¹². Individers erfaring med å bli regulert av andre i sosiale settinger, kan bli

¹² Selvregulering er ferdigheter i å kontrollere sine tanker, oppfatninger og handlinger i utfordrende situasjoner, for å nå de målene en har satt seg (Weinstein, Bråten og Andreassen 2006).

modeller for hvordan de kan regulere seg selv (Littleton & Mercer 2013 s. 101). Dette skjer på samme måte som utviklingen av de høyere mentale prosessene, gjennom *intermental* og *intramental activity*.

Hvordan dette kan implementeres i undervisningen kan eksemplifiseres gjennom den nærmeste utviklingssonen.

2.3.3 Den nærmeste utviklingssonen

Den nærmeste utviklingssonen er et kjent pedagogisk begrep i utdanningsforskningen, og gruppearbeid kan legitimeres i dette begrepet. For å forstå begrepet er det to faktorer som blir viktige å klargjøre; instruksjonens rolle, men også individenes kompetanse. Miller (2011) påpeker at i instruksjonen i lærings- og undervisningsprosesser er nødvendige for utviklingen av ny forståelse. Implisitt i instruksjonen er en form for samarbeid mellom lærer og elev. Dette forholdet bygger på en ide om at læreren innehar forståelsen for hvordan løse et problem mens eleven må erverve denne forståelsen. Samtidig ligger ikke læringen i selve instruksjonen, men i handlingene hos elevene.

The role of instruction is not to transmit understanding, but to generate action on the part of the learner. In collaboration with teacher, learners act by following instruction but they learn and understand on their own; teachers do not teach understanding, or models, or systems, or structures (Miller 2011 s. 175).

Det er altså et samarbeid mellom individene som skal lære noe, og de individene som skal lære det bort.

Den andre faktoren i utviklingssonen er at vi må forstå individers kompetanse ut ifra to synsvinkler. For det første må vi forstå hvor i den kognitive utviklingen de allerede er, altså hvilke ferdighet- og kunnskaper de allerede besitter, og ved hjelp av denne kunnskapen, ane hvilket potensiale barnet har (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Vi må altså finne ut hvilket nivå individet enda ikke forstår eller mestrer, men som det kan nå «i samarbeid med voksne eller mer kompetente kamerater» (Bråten & Thurmann-Moe 1996 s. 125). Det er dette feltet som er sonen for utvikling. Sammen med andre kan individene prestere mer enn de ville klart alene, og til slutt er poenget at gjennom internaliseringen av den intermentale aktiviteten, skal individet kunne utføre problemløsningen alene (Vygotsky 1978 s. 86). Det er ikke først og fremst samarbeidets betydning i den aktuelle problemløsningen som er viktig, men heller

potensialet for videre læring som ligger i samarbeid (Bråten & Thurmann-Moe 1996 s. 125). Poenget er at når en befinner seg i den nærmeste utviklingssonen er en mottakelig for ny forståelse, men samtidig avhengig av støtte utenfra (Säljö 2002 s. 54).

2.3.4 Relasjonen mellom individuell og kollektiv tenkning

Det sosiokulturelle perspektivet tar altså utgangspunkt i kunnskapen oss imellom, som vi gjennom interaksjon med andre får tak på, og som så kan internaliseres og videreutvikles i oss selv. Det sosiokulturelle perspektivet avskriver likevel ikke det kognitive perspektivet, men har heller et annet utgangspunkt for hvordan vi lærer. Hvilken teori en bør ta utgangspunkt i blir stadig diskutert (se Greeno et al. 1996; Sfard 1998). I forhold til oppgavens fokus på gruppearbeid, ser jeg det mest hensiktsmessig å ha et sosiokulturelt utgangspunkt på læring, uten at jeg neglisjerer de individuelle faktorene. Dette henger sammen med det Ludvigsen & Handal (2002) påpeker, om at vi må forstå at læring ikke bare er en kognitiv prosess som foregår hos den enkelte, men at kunnskapen vi lærer i stor grad er sosial og kulturelt konstruert. «Det er den felles forståelsen (i kulturen) av begrepene og handlingene våre som gjør det mulig for oss å snakke og samhandle – oss imellom – på en meningsfull måte» (Ludvigsen & Handal 2002 s. 46).

I et gruppearbeid skjer læringen i samarbeid med andre lærende og formidlere, og elever jobber i fellesskap og men også hver for seg. Den kollektive kunnskapen blant gruppemedlemmene, gir tilgang til forskjellige oppfatninger og kunnskapsstrukturer. Dessuten prøves studentene i artikulering av sin forståelse og kan rekonstruere sine skjema på bakgrunn av kunnskapen de får tilgang til i fellesskap (Ludvigsen & Handal, 2002). Men interaksjon og kommunikasjon krever en struktur for å fungere, det kan derfor være fruktbart å se på forskning om hvordan språket blir benyttet av elever i gruppearbeid. Littleton & Mercer (2013) har forsket på språk og dialoger i gruppearbeid, og hvordan dette kan være med på å strukturere samarbeidet. Dette prøver de å forklare gjennom sin teori om *interthinking*.

2.4 Interthinking, språkets betydning i grupper

Littleton & Mercer (2013) prøver, gjennom et sosiokulturelt perspektiv, å forklare hvordan vi ved å bruke språket i grupper, kan tenke kreativt og produktivt sammen. Dette kaller de *interthinking* som uttrykker en blanding av interaksjon og det å tenke – *sammenking*, som jeg

har valgt å oversette det til. Denne måten å tenke sammen på, men også å løse oppgaver på, hevder de har vært viktig for menneskets utvikling, og de fremhever samarbeidets betydning i mange av livets situasjoner. Forskerne innehar et positivt syn til gruppearbeid som metode, men påpeker et paradoks innenfor gruppearbeidet i skolen. Med henvisninger til forskning, viser de hvordan gruppearbeid kan være et fruktbart virkemiddel i flere fag for å fremme læring, men også viktig for utviklingen av resonerings- og kommunikasjonsferdigheter (se Slavin 2009; Howe 2010; Vass & Littleton 2010). Samtidig viser annen forskning at vi i de fleste klasserom opplever mye uproduktivt gruppearbeid (se Littleton & Howe 2010). Dette er noe de selv har observert i flere klasserom (Littleton & Mercer 2013 s. 14 – 15). En av grunnene til dette hevder de kan være fordi skolen i liten grad benytter seg av, men også har forsket på hvordan de kan bruke et prosessorientert gruppearbeid til å løse oppgaver sammen. (Littleton & Mercer 2013 s.2) De mener dette paradokset oppstår og henger sammen med at mange studenter ikke vet hvordan de skal snakke og/eller jobbe sammen i grupper, men at lærere tror elevene innehar disse ferdighetene.

2.4.1 Elevers språk og dialog i grupper

Ifølge Littleton & Mercer (2013) krever samarbeid og problemløsning en eller annen form for struktur, og språket er det mest effektive til å strukturere dette, selv om det er mulig å benytte seg av andre medium¹³ i situasjonene. Likevel er språket et komplekst medium, som medfører at vi ikke kan være sikker på at det som blir sagt, blir tolket og forstått på samme måte av andre individer. «While we all use language to share information, often effectively and with some precision, it cannot be described only as a means for safely transmitting ideas in a precise, unchanged form from one individual brain to another» (Littleton og Mercer 2013 s. 8). Dette kan og ses på som en av styrkene i språket, ved at individer kan tolke og forstå ting annerledes, avhengig av hvilke perspektiv og bakgrunnskunnskaper de har med inn i dialogen. Dette har røtter i Bakhtins (1981) tanker som hevdet at vi tolker det vi hører på grunnlag av vår relevante kunnskap innenfor temaet, og at tolkningen legger grunnlaget for eventuelle svar. Språket anses dermed som et kulturelt verktøy, fordi det kan aktivisere tanker hos mottakeren (Littleton & Mercer 2013 s. 9). Men er det alltid slik at dialoger eller språket fungerer på denne måten?

¹³ Som for eksempel bilder eller ikke verbale handlinger. (Littleton og Mercer 2009 s. 7)

I sin forskning på grupper har de identifisert tre måter elever snakker sammen på i grupper. De kaller dette *disputational talk*, *cumulative talk* og *exploratory talk*¹⁴ (Littleton og Mercer 2013 s. 15 – 16). Jeg har valgt å oversette dette til konfliktfylt, kumulativ, og utforskende dialog. Konfliktfylt dialog kjennetegnes i grupper ved at det er mye uenighet mellom medlemmene og avgjørelser blir tatt for seg selv i stedet for gruppen som helhet. Påstander preger dialogene, og få ganger prøver elevene å komme til enighet. Atmosfæren er i større grad preget av konkurranse enn samarbeid. I Littleton & Mercer (2013) sine analyser av engelske klasserom finner de at denne formen for dialog var den vanligste innenfor gruppearbeid, noe som kan være en av årsakene til at vi ofte kan oppleve uproduktive gruppearbeid.

Den andre formen for dialog Littleton & Mercer (2013) identifiserer er den kumulative dialogen som kjennetegnes ved at medlemmene i grupper i stor grad aksepterer og er enig i hva de andre sier. De bruker dialogen til å dele sin forståelse og ideer, men de utdyper også sine meninger. Likevel preges denne typen for dialog av at elevene er ukritiske til ideene som blir fremført og evaluerer dem ikke. Denne typen for dialog er også en hyppig gjenganger i gruppearbeid (Littleton & Mercer 2013 s. 16).

Den siste dialogen de identifiserer, den utforskende, kjennetegnes ved at individene i gruppene er kritiske men konstruktive til ideer og forståelser som finnes mellom medlemmene. De deler sine perspektiver, og disse blir igjen diskutert og klargjort før de prøver å komme til enighet om hvilket eller hvilke perspektiv(er) de skal legge til grunn for videre arbeid. Littleton & Mercer (2013) påpeker at den siste formen for dialog, har stor læringseffekt og viser til sin åtte måneder lange studie av syv klasser på grunnskolen. «By examining the talk of children working together, we not only found that the groups in the target classes came to use Exploratory talk, but that those using it not tended to achieve the best solutions to problems» (Littleton & Mercer 2013 s. 97). Dette er noe også andre forskere har funnet i lignende studier (se Wegerif, Perez, Rojas-Drummon, Mercer og Velez 2005) Littleton & Mercer (2013) påpeker samtidig at denne utforskende dialogen er lite anvendt av elever i gruppearbeid. Grunnen til dette mener de kan begrunnes i hvilke regler læringsmiljøene legger opp til.

¹⁴ I forskningslitteraturen benyttes også *accountable talk* (se Resnick 1999)

2.4.2 Regler for dialog

I de fleste sosiale settinger finnes det sosiale normer for hvordan vi skal snakke og oppføre oss, enten det er i forelesninger, intervjuer eller andre situasjoner. Littleton & Mercer (2013) forklarer at i hvilket som helst samfunn finnes det regler for hvordan oppføre seg. Det betyr likevel ikke at de kan endres eller utvikles. Forskerne hevder at for å legge opp til et produktivt og lærerikt gruppearbeid trenger vi regler for hvordan dialogene i klasserommet skal være. Littleton & Mercer (2013) presenterer en figur de mener kan støtte opp om en utforskende dialog i grupper (Hentet fra Littleton & Mercer 2013 s. 38).

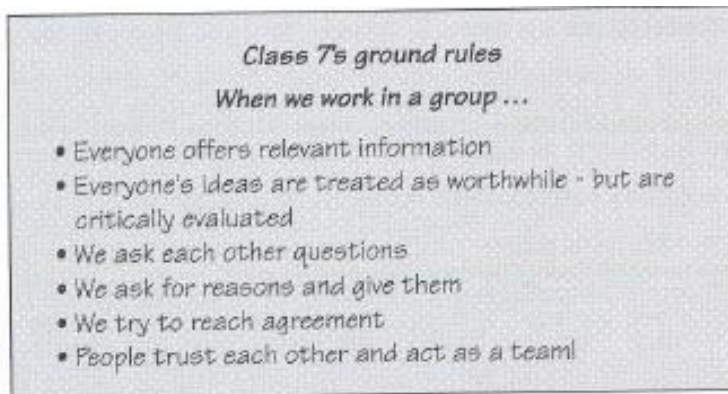


FIGURE 2.1 Ground rules for Exploratory Talk.

Det er likevel ikke slik at ved presentasjon av disse reglene, vil elevene begynne å følge dem. Det krever at lærerne konsekvent jobber med hvordan disse reglene skal benyttes, gjennom å vise og trene elevene i det. Et punkt som kan virke litt problematisk i figuren er punkt 5, *we try to reach agreement*. Vil ikke dette motvirke uttalelser av visse meninger, og kan ikke vi av og til være enige om å være uenige? Littleton & Mercer (2013) mener at denne regelen er viktig og viser til Howe (2010), som i sin forskning fant at elever som prøver å komme til enighet ender opp med bedre løsningsforslag enn andre. Årsaken til dette mener hun kommer av at: «This seeking of agreement seemed to encourage group members to “go the extra mile” and critically evaluate any possible solutions, and so engage more deeply with relevant knowledge» (Howe 2010 ref. i Littleton & Mercer 2013 s. 38). Det er likevel ikke alltid slik at den utforskende dialogen er nødvendig i et gruppearbeid, det avhenger av oppgaven gruppen får (Littleton & Mercer s. 39).

Gruppearbeidet kan altså knyttes opp mot det sosiokulturelle perspektivet for læring, og på bakgrunn av denne kan vi forklare hvordan denne metoden kan være et nyttig verktøy som kan bidra til læring. Det er likevel viktig å forstå at det krever en form strukturering. Språket er

nøkkelen her, men det krever at elevene har ferdigheter i hvordan bruke det i gruppearbeid. Et annet viktig punkt med gruppearbeid er hvordan det kan påvirke motivasjon for læring.

2.5 Motivasjon i gruppearbeidet

Rogat et al. (2013 s. 250) påpeker at det er viktig å vurdere potensialet motivasjon har for læring og engasjement i gruppearbeid. Selv om studier av motivasjon hovedsakelig har vært innrettet mot individet, er ikke prinsippene kun forbeholdt individer, de kan brukes for å forstå hvilken rolle motivasjonen har i gruppearbeid. Motivasjon i læring defineres gjennom en psykologisk drivkraft som leder til kognitivt engasjement og til slutt måloppnåelse (Järvelä et al. 2010 s. 16).

Det finnes tre posisjoner innenfor forskning på motivasjon; *achievement goal theory*, *self-determination theory* og *social cognitive theory* (Rogat et al. 2013). Disse teoriene utforsker hvordan situasjoner påvirker motivasjon, men også rollen andre individer påvirker dette, enten det er lærere eller elever. Dermed kan vi disse teoriene opp mot gruppearbeid og hvordan denne metoden påvirker studenters motivasjon, men også hvordan motivasjon påvirker læring og engasjement i grupper. Selv om teoriene viser tar et litt forskjellig utgangspunkt, finner vi mange av de samme poengene i dem. Jeg ser det dermed ikke nødvendig å forklare alle i dybden, men vil heller gi en dypere redegjørelse for en av teoriene som jeg finner mest relevant i forhold til oppgaven; *self-determination theory*.

Self-determination theory

Deci & Ryan (2000) utviklet det som i motivasjonsteorien blir kalt for *self-determination theory*. Denne differensierer mellom to former for motivasjon; en ytre og en indre. Den ytre motivasjonen kommer fra betingelser utenfor individet, for eksempel gjennom karakterer, for å imponere læreren, eller ved å se fremtidig verdi av utførelsen av aktiviteten. Det er eksterne konsekvenser for aktivitetene elevene deltar i, og mulig belønning eller straff styrer atferden deres. Den indre motivasjon på sin side, springer ut ifra en interesse eller nysgjerrighet ved å lære og utførelse av aktiviteter kommer fra en iboende glede ved læringen (Deci & Ryan, 2000). Det er likevel ikke sånn at en elev enten er ytre- eller indre motivert, men det er ofte en kombinasjon av disse formene (Elstad 2009). På bakgrunn av disse kategoriseringene av motivasjon kan vi identifisere to grunner til at elever engasjerer seg i læring; gjennom

controlled regulation eller *autonomous regulation*¹⁵ (Honkala, Heikkinen, Lehtovuori, & Leppavirta, 2015, s. 297). Det er tre behov som er knyttet opp til indre motivasjon; 1) autonomi, altså mulighetene til å påvirke egen læring, 2) mestringstro (self-efficacy), forstått som troen på egne ferdigheter til å fullføre oppgaver og nå sine mål, og 3) sosial tilhørighet, følelsen av å tilhøre en gruppe og ha kontakt med lærerne i et læringsmiljø (Honkala et al. 2015). Men hvordan gjør dette seg gjeldende i gruppearbeid?

Forskerne påpeker at gruppearbeid kan bygge opp under autonomien til elevene, da de kan få større ansvar for egen læring enn i et klasserom hvor læreren instruerer gjennom instruks. Dessuten kan det være muligheter for å velge tema og planlegge hvordan utføre de forskjellige oppgavene (Honkala et al. 2015). Det kan også være med å fremme mestringstro gjennom innsats i å utføre en utfordrende oppgave tilpasset elevenes nivå. Rogat et al. (2013) eksemplifiserer dette gjennom et gruppearbeid kalt *Jigsaw* (se Brown og Campione 1996), som går ut på at elevene blir eksperter innenfor tema som de igjen lærer videre til medelever og dermed utvikler gruppens forståelse. Til slutt kan gruppearbeid være med på å utvikle elevens sosiale tilhørighet til læringsmiljøet ved å forsterke relasjoner mellom medelever, men også lærere, som igjen kan bidra til at det blir lettere å delta og være en del av læringsmiljøet.

Med utgangspunkt i det kognitive- og motivasjonsperspektivet vil jeg presentere empirisk forskning om hvorfor og hvordan gruppearbeid kan være en effektiv metode for å bidra til læring hos elevene, og hvilke aspekter som er viktige for å få til dette.

2.6 Gruppearbeid i praksis

Gruppearbeid kan være med å utvikle kunnskap gjennom sosial samhandling, og det kan fremme motivasjon for læring. Dette blir understreket av Gillies, Ashman, & Terwel (2007) som påpeker at gruppearbeid gir muligheter for å utvikle både kognitive ferdigheter, gjennom analyse og problemløsning, men også sosiale ferdigheter, som empati og fokus på å hjelpe hverandre. Både ferdigheter i analyse og problemløsning, og sosiale ferdigheter er kompetanser læreplanen i samfunnsfag fremhever at faget skal fremme¹⁶. Men Littleton & Mercer (2013) påpeker at ikke gruppearbeid ikke automatisk vil føre til læring. Dette er noe Kreijns, Kirschner, & Jochems (2003) også påpeker i sin studie om samarbeidslæring, hvor de identifiserte to

¹⁵ Elever motivert gjennom ytre faktorer engasjerer seg i læring gjennom *controlled regulation*, og de som er motivert gjennom indre faktorer engasjerer seg i det som bli kalt *autonomous regulation* (Honkala et al. 2015).

¹⁶ <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal>

fallgruver i denne formen for læring. Den første er at lærere ofte tar det for gitt at elever vil interagere med hverandre fordi det er lagt opp til det i læringsmiljøet, og for det andre, at lærere ofte neglisjerer den sosiale dimensjonen i den sosiale samhandlingen, som samhold, tillit, respekt og tilhørighet.

En mulig løsning på dette er å se på forskning som har undersøkt hvordan elever ter seg i grupper, og som prøver å svare på hvorfor de oppfører seg nettopp slik. Järvelä, Volet, & Järvenoja (2010) påpeker et viktig poeng som vi fort kan glemme når vi snakker om grupper, nemlig at en gruppe er satt sammen av unike individer, med forskjellig selvdisciplin, motivasjon, kognisjon og følelser.

Utfordringer i gruppearbeid

I grupper blir en satt sammen med andre individer, det kan være med på å gi rom for læring gjennom sosial samhandling, men det kan også skape utfordringer. Disse utfordringene kan oppstå på bakgrunn av individers forskjellige målsettinger, prioriteringer og forventninger til skolearbeidet, eller på bakgrunn av forskjellige arbeids- eller kommunikasjonsstiler (Järvelä et al., 2010). Volet & Karabenick (2006) påpeker at disse forskjellene kan være spesielt utfordrende i grupper bestående av elever med forskjellig kulturell bakgrunn. Da elevene ofte kan ha utviklet forskjellige måter å kommunisere og argumentere på. Uvante situasjoner kan da påvirke og eventuelt hemme interaksjonen elevene imellom. Ifølge Järvelä et al. (2010) kan disse utfordringene være med på å legge et press på elevenes følelser, motivasjon, som igjen kan hindre at læring skjer. Hijzen, Boekaerts, & Vedder (2006) påpeker at innstillingen elever har inn mot gruppearbeidet er en viktig faktor. Hvis elevene er negativt innstilt til samarbeid, kan det påvirke hvordan de jobber i grupper. For eksempel kan elevene jobbe alene i stedet for sammen, de kan forstyrre hverandres læringsprosesser eller innsats, som igjen påvirker engasjement- og fokuset mot oppgavene. Dette finner også Pekrun, Goetz, Titz og Perry (2002) som forklarer at negative tanker og følelser ikke har en direkte effekt på læring, men heller en indirekte effekt, ved at den påvirker motivasjon og selvreguleringen til elevene, noe som fører til dårligere måloppnåelse. En positiv stemning i klasserommet vil i kontrast øke resultatene.

For å motvirke disse utfordringene trenger elevene å utvikle ferdigheter i hvordan regulere sin motivasjon og sine følelser, dette kan læres gjennom sosial samhandling mellom lærer og elever, men også av andre elever.

Vellykkede gruppearbeid

Det finnes mange former for gruppearbeid, enten det er prosessorientert, produktfokusert eller andre former. Hijzen et al. (2006) mener det er et par faktorer som påvirker utfallet av gruppearbeid. For det første krever gruppearbeid at elevene har en positiv innstilling til metoden. Samtidig må de ha kunnskap og ferdigheter i å samarbeide for å fungere i grupper. For det tredje trenger studentene å føle et ansvar for hverandres læringsprosess, og erfare gruppetilhørighet og gjensidig avhengighet til hverandre. Disse faktorene må støttes opp om, men det krever at lærere har en forståelse for hvordan læringsmiljø og struktur påvirker elevene.

Lærerenes rolle

Ifølge Hijzen et al. (2006) har læreres rolle i utformingen av gruppearbeid stor betydning for hvor vellykket det blir. Lærere skal fasilitere slik at elevene klarer å løse oppgavene på egenhånd. Samtidig må de observere og kontrollere arbeidet, altså påse at det er læringstrykk, og intervensere når det trengs, enten for å gi assistanse med oppgavene, eller for å hjelpe til med selve gruppene. Dette er spesielt viktig med elever som enda ikke har utviklet samarbeidsferdigheter. Elstad (2009) påpeker lærere kan kontrollere arbeidet gjennom krav og/eller støtte, og knytter dette opp mot ytre motivasjon. Krav kan for eksempel være mål elevene skal gjennomføre i løpet av en time, en innlevering hvor lærerne kan kontrollere at arbeidet elevene skulle utføre har blitt gjort, dette kan igjen bidra til læringstrykk i undervisningen (Elstad 2009). Støtte på sin side handler om å hjelpe elevene når de sitter fast, enten det er å veilede eller rettlede dem for å nå målene sine. Det er likevel noen negative effekter ved for stort fokus på å kontrollere arbeidet. Elstad (2009) forklarer at en lærer må være oppmerksom på at kontrollerende teknikker, kan underminere elevens indre motivasjon, ved å føle seg mindre autonome, eller få lavere tro på egne ferdigheter ved for mye veiledning. En annen utfordring med lærernes kontrollfunksjon er at de kan være vanskelig å ha kontroll over alle gruppene. Ifølge Koh, Wang, Tan, Liu, & Ee (2009) føler lærere ofte at de ikke har tid til å observere eller hjelpe alle gruppene, fordi de har for mange grupper å kontrollere. En løsning på dette er å skape gjensidig tillit mellom lærer og elever (Elstad 2009). Dette kan skapes gjennom klare forventninger for arbeidet for eksempel gjennom regler.

Webb & Palincsar (1996) påpeker at lærere, i tillegg til den kontrollerende faktoren, må være klare ovenfor elevene om hvilke regler som ligger til grunn for gruppearbeidet. Lærere må fortelle og modellere for elevene hvordan de skal oppføre seg, lære dem strategier for å samarbeide, men også gi dem klare oppskrifter for hvordan et suksessfullt gruppearbeid utarter seg. Dette er noe Boekaerts & Cascallar (2006) er enig i, og sier at interaksjonen elever har med

lærerne spiller en vital rolle for å utvikle deres selvregulerende ferdigheter i gruppearbeidet. Flere forskere (se Gillies & Ashmann 1996; Webb & Farivar 1994) har vist hvordan eksplisitt læring av gruppestrategier korrelerer med kvaliteten på gruppearbeid, men dette krever at lærere innehar disse ferdighetene. De Hei, Strijbos, Sjoer, & Admiraal (2015) finner i sin studie at lærere ser på gruppearbeid som en viktig metode for å skape læring, men at de kan oppleve vansker med å skape god interaksjon i klassene sine. De Hei et al. (2015) mener dette skjer fordi lærere ikke har en klar forståelse for 1) å sette sammen gode og effektive grupper, 2) begrenset kunnskap om forskning og teoretiske perspektiver på gruppearbeid, 3) begrenset kunnskap om å overføre teoretiske og empiriske funn over til praktiske strategier for gruppearbeid. De mener altså at lærere må få mer kunnskap om dette.

Læringsmiljøet spiller også rolle i gruppearbeidet, og Hijzen et al. (2006) påpeker at et godt læringsmiljø vil påvirke kvaliteten på samarbeidet. I sin kvantitative studie om kontekst og gruppearbeid, finner de at miljøet i klasserommet er viktig med tanke på kvaliteten på samarbeidet. «[...] we found that the quality of CL was best predicted by a combination of social support goals, evaluations of the extent students were taught cooperation skill, perception of teacher monitoring, and the availability of academic and emotional peer support (Hijzen et al. 2006 s. 9).

Gruppearbeid kan være med på å utvikle kognitive, så vel som sosiale ferdigheter, men lærere må ta aktiv del i utformingen av gruppearbeid for å oppnå denne utviklingen. Det er viktig at de skaper et læringsmiljø som er basert på tillit, gjennom å klargjøre forventninger og regler, som igjen kan bidra til at læreren i mindre grad trenger å kontrollere arbeidet, da det kan svekke elevenes indre motivasjon. I neste del vil jeg se hvilken relevans gruppearbeid kan ha for å nå kompetansemålene læreplanen i samfunnsfag.

2.7 Samfunnsfaget i skolen

Samfunnsfaget er et gjennomgående fag på grunnskolen, samt i hvert fall ett år på videregående skole. Faget har innslag og omfatter flere fag fra universitetet, blant annet: sosiologi, sosialantropologi, statsvitenskap, samfunnsøkonomi, men også innslag av jus og sosial psykologi. Ifølge Solhaug (2006) bidrar dette til å skape en uklar identitet, som kan være en av årsakene til at faget mangler en fagdidaktisk kanon eller modell, som kunne vært med på å strukturere mål og sentralt innhold, men også det som er viktig i denne oppgaven; arbeidsmåter.

Samtidig kan dette være en av styrkene i faget, noe som gir det sitt særpreg og unike status i skolen. Solhaug (2006) fremhever forbindelsen mellom faget, skolen, samfunnet vi lever i, dagsaktuelle tema og det sosiale aspektet ved læring. For å belyse dette benytter han seg av den amerikanske psykologen John Dewey som blant annet interesserte seg for forholdet mellom samfunnet, utdanning og demokrati. Det er spesielt tre forhold i Deweys tenkning som blir lagt vekt på: 1) «at all kunnskap er forbundet med menneskelig og dermed sosial virksomhet.» 2) «at et sentralt mål med utdanning er å stimulere til fri, selvstendig og kreativ tenkning.» 3) «skolens oppgave med å stille seg kritisk til skolens tradisjonelle kunnskap, doktriner og metoder, fordi frigjøring av tenkning i utdanning skal lede til samfunnsmessig fornyelse» (Solhaug 2006 s. 228 - 229). Disse forholdene kan vi finne igjen i læreplanen i samfunnsfaget.

2.7.1 Læreplanen i samfunnsfaget

For en samfunnsfaglærer er læreplanen det viktigste verktøyet når det kommer til å planlegge en undervisningsøkt. Den kan være med på å veilede oss om hva, hvorfor og hvilke tema det skal undervises i. Det den dessverre ikke gir er metodiske svar til lærerne. I utformingen av den siste læreplanen var et av de viktige punktene at det «ikke skulle inneholde forslag til påbud om arbeidsmåter i fagene» (Koritzinsky 2012 s. 169). Dette i kontrast til den forrige læreplanen, R94, hvor samfunnsfaget blant annet hadde påbud om å benytte seg av prosjektarbeid i løpet av skoleåret¹⁷. Begrunnelsen for fraværet av arbeidsmåter i den nye læreplanen begrunnes i større autonomi for læreren, dessuten skulle de grunnleggende ferdighetene bli integrert i samfunnsfagets læreplaner, og sånn sett gi anvisninger til arbeidsmåter (Koritzinsky 2012). En lærer i samfunnsfag har altså et stort rom å spille på når det kommer til valg av arbeidsmåter. For å begrunne, men også velge arbeidsmåter, må vi altså utforske fagets formål, og kompetansemål, men også være innforstått med de grunnleggende ferdighetene.

2.7.2 Formålet med Samfunnsfaget

Læreplanen i samfunnsfag¹⁸ påpeker i formålet at i et demokratisk samfunn er medvirkning og likeverd viktige prinsipper. Et sentralt mål i faget er at «i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling.» Samtidig skal samfunnsfaget «stimulere til og gje erfaring med aktivt

¹⁷ Se Punkt 3.4 *Spesielle forhold som gjelder faget*. http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/felles-allmenne-fag/5/lareplan_samfunnslare.rtf

¹⁸ <http://www.udir.no/k106/SAF1-03/Hele>

medborgarskap og demokratisk deltaking.» Det har fokus på individet så vel som samfunnet; «som reflekterende og handlande individ og fellesskap kan menneska bidra til å forme seg sjølve, og både påvirke og bli påverka av omgjevnadene sine.» Faget skal «fremje evna til å diskutere, resonnerer og løyse problem i samfunnet ved å påvirke lysta og evna til å søkje kunnskap om samfunn og kulturar.» Slik at elevene «gjennom kunnskap om samfunnet omkring seg blir [...] undrande og nysgjerrige og stimulerte til refleksjon og skapande arbeid.» Det er altså flere aspekter ved formålet i samfunnsfaget vi kan tenke oss at gruppearbeidet kan hjelpe til med å nå. Poenget er at «formålet i samfunnskunnskapen skal realiseres gjennom undervisningen» (Fjeldstad 2009 s. 262). Dermed vil jeg diskutere og forklare hvordan gruppearbeid i samfunnsfaget kan være en bidragsyter innenfor utviklingen av kunnskap og ferdigheter, verdier og holdninger men også til demokratisk medborgerskap.

Kunnskap og ferdigheter

Gruppearbeidet kan være med å utvikle ferdigheter og kunnskap som er knyttet til sosialiseringen inn i samfunnet. Et gruppearbeid kan «gi elevene gode og varierte muligheter til å finne fram til viktig kunnskapsstoff» (Koritzinsky 2012 s. 172). Dette begrunner Koritzinsky (2012) i ansvarliggjørelsen elevene opplever gjennom prosjekter, hvor de har større ansvar til å ta del i oppgavens utforming. De kan dermed få trening i å samle inn, bearbeide og eventuelt presentere lærestoff for andre. Dette kan vi også knytte opp mot motivasjonsperspektivet gruppearbeid kan være med på å skape. Men det er ikke bare innenfor innsamlingen av kunnskap elevene utvikler kompetanse. Som tidligere sagt i oppgaven er grupper noe vi møter i alle livets situasjoner, enten det er på jobben, på fritiden eller i politiske grupper. Ifølge Koritzinsky (20012) kan gruppearbeidet på skolen være en arena hvor elevene tilegner seg ferdigheter i hvordan opptre sammen med andre. Hvis gruppearbeidet er lagt til rette, og læreren har forklart spillereglene i disse arbeidene, kan det være en god inngang til å utvikle toleranse og respekt for andre mennesker, men også få erfaring med å inngå kompromisser til det beste for deltagerne.

Et annet aspekt ved gruppearbeidet, som også tidligere er poengtert gjennom teorikapittelet er at gruppearbeidet kan være med på å videreutvikle ferdigheter i det å argumentere for sitt syn, men også drøfte og reflektere over andres perspektiver. Et godt gruppearbeid kan være en arena for diskusjon men også det å veilede og vurdere andre elevs bidrag (Koritzinsky 2012). Dette kan vi knytte opp mot muntlige ferdigheter som alle fag skal fremme. Rammeverket for grunnleggende ferdigheter forklarer at: «Muntlige ferdigheter er en forutsetning for utforskende

samtaler der vi skaper og deler kunnskap med hverandre»¹⁹. I læreplanen for samfunnsfag kommer de til uttrykk gjennom at «faget skal fremje evna til å diskutere, ressonere og løyse problem.» Et annet viktig aspekt er å lytte, tolke og vurdere disse utsagnene. Gjennom situasjoner hvor elevene møter andres perspektiver og poenger, får de erfaring i å sette seg inn i andres syn.

Holdninger og verdier

Koritzinsky (2012) understreker også gruppearbeidet som en viktig metode for holdningsutvikling. For eksempel kan gruppene være en enkel form for diskusjonsfora, hvor elevene under mindre rammer enn for eksempel en klasse, kan diskutere egne meninger, men også bli utfordret for de meningene de besitter. I et klasserom vil vi, som Iversen (2014) skriver, møte individer fra forskjellige kulturer, kastet inn i et fellesskap de selv ikke har valgt²⁰. Det er derfor naturlig å anta at klasserommet er innehaver av forskjellige verdier og tankesett. Dette kan bidra til konflikter, men gruppearbeid kan være en trygg ramme for meningsutveksling (Koritzinsky 2012). Poenget er at mindre grupper kan få elever til og tørre å fremføre sine oppfatninger. I forhold til samfunnsfaget blir dette viktig fordi faget inneholder mye aktuelt, men også kontroversielt lærestoff. Det viktige er at de trenes i hvordan opptre, godta og tolerere andre verdier.

Demokratisk deltakelse

I møte med andres meninger og verdier, men også i samarbeid, kan gruppearbeidet være med å utvikle samfunnsdeltakelse og demokratiske verdier. Berge og Stray (2012) sier at skolen skal forberede barn og unge, gi dem evner og ferdigheter til deltagelse i demokratiet, og bli demokratiske medborgere. «Skolen er et møtested og et sted det mening skaper, korrigeres og utvikles» (Stray 2012 s. 27). Som vi leser i formålsparagrafen har samfunnsfaget en aktiv jobb i denne dannelsen av demokratiske medborgere. Wittek (2012 s. 180) skriver at demokrati i praksis handler om «å innvie elevene i dialogiske deltakerstrukturer det man får øve seg systematisk på deltagelse og utforskning av kunnskap.» Et vanlig gruppearbeid kan være en slik praksis; en induktiv måte for elevene å oppleve det å samarbeide med hverandre for å nå de målene lærere eller de selv har satt. Strategier for å nå dette læres av hverandre, men også

¹⁹ http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf

²⁰ Dette gjelder hovedsakelig grunnskolen, da det i hvert fall i Oslo er en del valgfrihet knyttet til valg av videregående, dog ikke for alle her heller.

av læreren, som kan modellere for elevene hvordan strukturer for deltagelse skal være, og gjennom trygge forhold gi dem erfaringer med hvordan et deliberativt demokrati fungerer.²¹

Samtidig kan det gruppearbeidet være en arena for kommunikasjon og meningsutveksling. For at dette skal være med å danne demokratisk deltagelse, krever det øvelse i å argumentere hvor man står til ansvar for det en sier. Berge (2012) poengterer at et bærekraftig norsk demokrati forutsetter at unge mennesker på skolen har fått muligheten til å tilegne seg ferdigheter i å ytre seg hensiktsmessig og overbevisende. Skal vi klare å opprettholde og utvikle vårt demokrati må elevene får rom og tid til å lære seg hvordan opptre i arenaene for diskusjon. Utenfor skolen, i et demokratisk samfunn vil en møte på meningsmotstandere, dermed er det gunstig at de har utviklet ferdigheter til og hankses med denne uenigheten. Et gruppearbeid med fokus på dialoger kan i så måte være med å utvikle denne aktive delen av demokratiet.

Formålet fremhever at elevene skal slutte opp om visse ideer i samfunnet, og som statens utsendte har læreren som oppgave å presentere disse ideene. Samtidig skal elevene lære å være kritiske til kunnskapen de blir presentert, og være oppmerksom på at dette ikke alltid kan være det riktige. Dewey fremhever dette poenget, og understreker at kunnskapen er fortolkende og tentativ, og vi må være åpne for at fremtidig innsikt kan legge grunnlaget for ny kunnskap (Vaage 2000). Det blir dermed viktig som Stray (2012 s.25) påpeker at elevene går ut av skolen og inn i samfunnet med evne til å reflektere over egne verdier, handlinger og tiden de er i. Tidligere i oppgaven har jeg forsøkt å skille mellom to typer gruppearbeid som blir benyttet i skolen, og selv om disse blir fremstilt idealtypisk, vil jeg hevde at et utforskende gruppearbeid, med fokus på dialog, og utfordring av hverandres perspektiver kan være med på utvikle elevers kritiske sans til tema, og forståelse om at de kan ta feil.

2.7.3 Kompetansemål

Kompetansemålene i samfunnsfag viser til formålet, og gjennom visse tema hvilke ferdigheter og kunnskap de skal sitte igjen med etter fullført skolegang. Det er tre verb som er gåt igjen i disse målene og det er å *definere*, *diskutere* og *drøfte*. Kompetansemålene strekker seg fra kunnskap om individer og helt til kunnskap om internasjonale forhold. Gruppearbeid kan i så måte være anvendbart på flere måter. Det kan for eksempel benyttes ved en overlatelse til elevene om å innhente informasjon og bearbeide denne for å komme frem til definisjoner, noe

²¹ For en god redegjørelse av *deliberativt demokrati* se Young (2000)

som kan ses på som et produktorientert gruppearbeid. En annen måte er at de kan brukes for diskutere, men også drøfte tema innenfor skolen, noe som et prosessorientert gruppearbeid kan være med på å fremme.

I teorien har jeg diskutert hvordan vi kan forstå grupper og gruppearbeid, og hvordan vi kan knytte læringsteorier og motivasjon opp mot metoden. I tillegg har det blitt presentert problematiske sider ved gruppearbeidet, men også hva forskere mener er viktige aspekter for å legge opp til et vellykket gruppearbeid, og hvordan gruppearbeid kan være med på å oppfylle kompetansemål i læreplanen i samfunnsfag. På mange måter har jeg i teorikapittelet forsøkt å beskrive hvorfor det kan være formålstjenlig å benytte seg av denne metoden i samfunnsfag, men også hvordan gruppearbeid bør legges opp. Oppgavens formål er imidlertid å se på hvorfor lærere benytter seg av metoden, og hvordan de legger opp til et slikt arbeid. Jeg vil i metodekapittelet som følger forklare hvordan jeg utførte observasjon-, intervjuer og analyse.

3 Metode

I metodekapittelet vil jeg gjøre rede for, men også begrunne valg av forskningsdesign, diskutere etiske dilemmaer ved forskningen. For å bygge opp om troverdigheten til oppgaven vil jeg tydeliggjøre måten datainnsamlingen har utartet seg, for å styrke oppgavens validitet og reliabilitet (Thagaard 2009). «Validering ikke bør begrenses til en bestemt fase av intervjuundersøkelsen, men derimot prege alle fasene» (Kvale & Brinkmann 2015 s. 272). Validering vil altså diskuteres gjennomgående i metodekapittelet. Til å begynne med vil jeg redegjøre for oppgavens problemstilling og hvordan metoden kan bygge opp under denne. Jeg vil redegjøre for intervju og observasjon, før jeg diskuterer utvalg og etiske dilemma knyttet opp mot oppgaven. Til slutt vil jeg beskrive analysen og forskerrollen, og vurdere reliabilitet, validitet og overførbarhet.

3.1 Problemstilling og forskningsdesign

I teorien finner vi flere koblinger mellom gruppearbeidet, og hvordan metoden kan være med på å oppfylle samfunnsfagets læreplanmål. Målet med oppgaven er å finne ut hvordan lærere begrunner, men også benytter seg av denne arbeidsmåten. For å undersøke dette utformet jeg problemstillingen: *Hvordan begrunner samfunnsfaglærere sin bruk av gruppearbeid i samfunnsfag, og hvordan brukes det?*

Ifølge Thagaard (2009 s.47) er problemstillingen retningsgivende for hvilke personer og situasjoner som kan studeres, hvilke metoder som benyttes og hvordan analysen skal utføres. Cohen et al. (2011 s.115) påpeker at metodevalget må velges på bakgrunn av problemstillingens stilling og utforming. For å undersøke problemstillingen valgte jeg dermed å benytte meg av et kvalitativt forskningsdesign av typen *case-studie*. Thagaard (2009) forklarer at denne typen studie kjennetegnes ved at den studerer mye informasjon fra få enheter. Det interessante er å finne ut læreres holdninger og begrunnelser til og for gruppearbeid, dermed så jeg det hensiktsmessig å utforske dypt heller enn bredt. I valg av design handler i stor grad om valget mellom dybde/bredde (Patton 2015 s.227). Kvalitative metoder gir mulighet til og utforske fenomener mer detaljrikt, samtidig som du kan få med kontekst og nyanser. Baksiden av medaljen er at utvalget blir mindre, noe som bidrar til at det vanskeligere å generalisere og overføre forskningen til andre situasjoner. Det har likevel ikke vært min intensjon å kunne generalisere frem noen funn, både på grunn av det komplekse fenomenet gruppearbeid er, men

også med tanke på tid og ressurser. Jeg har likevel tro på at jeg kunne finne tendenser om temaet. Hovedpoenget er å få rik informasjon fra de enhetene som studien fokuserer på.

Oppgaven kan sies å være deskriptiv, da jeg forsøker å innhente åpne, nyanserte beskrivelser av lærernes verden, og hvordan de beskriver gruppearbeid og forståelse av metoden (Kvale 1997 s. 39). I tillegg til intervjuene har jeg også observert to klasser. I problemstillingen finner vi to deler, hvordan de begrunner sin bruk, men også hvordan det brukes. Observasjonene vil være med på å supplere den andre delen av problemstillingen, da det vil gi perspektiver fra praksis om hvordan gruppearbeid foregår, som kanskje lærerne ikke er klar over.

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Patton (2015) påpeker at vi ikke kan observere alt, vi kan ikke observere følelser, tanker eller intensjoner. For å få et grep om disse må vi altså benytte oss av en metode som åpner opp for å få informasjon om dette. Et kvalitativt intervju kan være med på å åpne dette. Kvale (1997) sier at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å sette oss inn i perspektivene til informantene, og forstå sider ved deres dagligliv. For å besvare problemstillingen vil det være hensiktsmessig å benytte denne formen for datainnsamling. Kvale (1997 s.20) viser til to metaforer for å beskrive informasjonen intervjuet innhenter; *gruvearbeidermetaforen* og *reisemetaforen*, som representerer hvert sitt syn på kunnskapsdanning. Den første metaforen betegner et syn hvor kunnskap er noe som er gitt, noe vi kan grave etter i et intervju, mens reisemetaforen betegner en konstruktiv oppfatning hvor kunnskapen skapes i skjæringspunktet mellom intervjuerens og den intervjuedes synspunkter. Kunnskapen skapes altså i samtalen, men et forskningsintervju kan ikke klassifiseres som en hverdagslig samtale mellom to parter, da den kjennetegnes ved en «metodisk bevissthet rundt spørreformen, fokusering på dynamikken i interaksjonen mellom intervjueren og den intervjuede, og en kritisk innstilling til det som blir sagt» (Kvale 1997 s.31). Vi finner dessuten et asymmetrisk maktforhold i forskningsintervjuet i møte mellom forsker og intervjuobjekt, fordi det er intervjueren som definerer situasjonen gjennom samtaleemnet, og styrer intervjuet gjennom spørsmålene (Kvale 1997 s.74).

Jeg valgte å ta utgangspunkt i et semistrukturert intervju²². Ifølge (Kvale & Brinkmann 2015 s.162) søker dette intervjuet å innhente beskrivelse av den intervjuedes livsverden med henblikk

²² Også kalt delvis strukturert tilnærming (Thagaard 2009 s. 89)

på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene. Det baserer seg på en intervjuguide, som fungerer som en guide for intervjueren gjennom temaene som skal undersøkes (Patton 2015 s. 439). En viss struktur på intervjuet vil gjøre det lettere å reprodusere intervjuene fra gang til gang. Samtidig preges denne intervjuformen av åpenhet og fleksibilitet, slik at rekkefølgen av spørsmål og tema kan endres etter kontekst og hva informantene sier (Kvale & Brinkmann 2015).

Kvale (1997 s.77) sier også at spørsmålene bør være «*tematisk* relatert til intervjuemnet, til de teoretiske begrepene som ligger til grunn for undersøkelsen, og til den påfølgende analysen.» Intervjuguiden var uten faste rammer, men inneholdt forslag til rekkefølgene av temaene som jeg søkte informasjon om. Guiden bestod av åpne spørsmål for at informantene skulle tenke og få reflektere rundt de tema som ble tatt opp. Dette førte til at hvert intervju levde sitt eget liv, siden intervjuobjektene hadde forskjellige interesse for forskjellige tema. For eksempel kunne en ha større fokus på egne erfaringer om temaet, mens en annen kunne ha fokus på hvordan legge til rette for gruppearbeidet. Dette bidro til at jeg fikk forskjellig informasjon fra de forskjellige lærerne, ut ifra det de ser på som viktig i gruppearbeid.

Det er viktig å understreke at intervjusituasjonene ikke oppstår naturlig, men er konstruert og planlagt. Cohen et al. (2011) sier en må være oppmerksom på at det en aktøren sier, kan være en form for selvrapporing. Informanten har kontroll over kunnskapen hun har om seg selv, og velger selv hva hun vil dele med intervjueren (Thagaard 2009 s. 88). Dessuten tolker personene verden på sin måte, som kan føre til misforståelser.

Jeg vil også påpeke eventuelle svakheter ved innsamlingen av datamaterialet. Både Kvale & Brinkmann (2015), Patton (2015) og Thagaard (2009) fremhever at kvalitative metoder krever trening for å gjennomføres på en god måte. Dette var mitt første møte med kvalitative metoder, og selv om det ble utført proto-intervju på medstudenter, kan jeg ikke si at jeg var dreven innenfor dette håndverket. Det var en læringsprosess, og jeg merket en utvikling fra første til siste intervju, både ved å gjennomgå datamaterialet rett etter intervjuene, men også ved å reflektere rundt hva som fungerte og hva som ikke fungerte i intervjuene. Da så jeg eventuelle mangler, og rettet dette til neste intervju.

I ettertid ser jeg at noen svar burde blitt undersøkt mer, og noen interessante utsagn burde blitt mer utdypet og fundert på om det hadde vært mer forhåndstjenelig med en mer strukturert intervjuform, om jeg kunne vært mer eksplisitt i spørsmålsformuleringene, og forberedt lærerne

mer på hvilke spørsmål som skulle bli stilt. Likevel har jeg landet der hvor jeg mener denne formen var det beste i forhold til temaet som ble undersøkt; holdninger lærere har til gruppearbeidet. Hvor jeg fikk inntrykk av hvordan de så på gruppearbeidet akkurat i det øyeblikket.

3.3 Observasjon

Observasjonene kan bidra med å gi et perspektiv på hvordan gruppearbeid praktiseres, og dermed supplere det lærerne sier i intervjuene. Thagaard (2009) påpeker at et grunnprinsipp i observasjon, er at observasjon av mindre enheter kan gi informasjon om generelle sammenhenger. Verdien av kvalitativ observasjon kan ifølge Patton (2015) være en veldig god metode til å få et innblikk i et tema eller situasjon en er ute etter og utforske. Det fordrer likevel noen krav til forskeren, hvis observasjonene skal bli gode. «What people «see» is highly dependent on their interest, biases, and backgrounds» (Patton 2015 s. 330). Forskeren må være oppmerksom på hvilke fordommer hun tar med seg inn i observasjonene, samt holde observasjonene fri for egne tolkninger så langt det lar seg gjøre. Likevel innebærer observasjon en form for seleksjon (Thagaard 2009 s.66). Forskeren avgjør omfanget av sin deltakelse og velger ut situasjoner hun vil fokusere på. Som forsker i et klassemiljø ble det dermed viktig å være klar over hvilke perspektiver jeg tok med meg inn i klasserommet, være klar på hva jeg lette etter, men også åpen for de tingene jeg ikke bevisst søkte. Det er problemstillingen som avgjør hva som er relevant å fokusere på (Thagaard 2009). På bakgrunn av dette hadde jeg fokus på hva læreren gjorde i timen, og hvordan elevene reagerte på dette. For å notere det som ble observert hadde jeg på forhånd gjort klart noen punkter jeg ville ha fokus på, som hvordan læreren hjelper til med arbeidet, hvordan arbeidet kontrolleres, men også hvordan elevene jobbet, og hvordan de lot seg påvirke av læreren. Samtidig prøvde jeg å være oppmerksom på ting jeg ikke hadde forberedt meg på å se. I tillegg til observasjonen spurte jeg noen elever om positive og negative sider ved gruppearbeid. Svarene ble notert ned i stikkordsform.

Et viktig punkt med å være til stede blant informantene er at personenes handlinger, og relasjonene mellom personene, kan studeres i deres egne omgivelser (Thagaard 2009 s. 67). Spørsmålet som gjerne reises i deltakelse av informantens miljø er, hvordan forskerens inntreden påvirker omgivelsene. For å imøtegå denne utfordringen sier Thagaard (2009 s. 80) at forskeren må reflektere rundt hvordan hun oppfattes av personene som studeres, og hvilken betydning det kan ha. Elevene i klassene spredte seg rundt i flere rom for å jobbe i grupper, og

for å få observert dem, betød det at jeg måtte gå rundt. Det kan derfor tenkes at de ble påvirket av min inntreden, i motsetning til om alle hadde vært i klasserommet og jeg hadde vært bak i klasserommet og notert.

Som sagt krever kvalitative metoder trening, og også observasjonene kunne til en viss grad bære preg på usikkerhet til metoden. Det er mye som skjer i et klasserom, og fokuset var kanskje i for stor grad rettet mot det jeg selv lette etter i situasjonene. Et annet poeng er at jeg observerte det samme gruppearbeidet i to ganske like klasser, med samme lærer. Dette kan bidra til svekke overførbarheten av observasjonene, det betyr likevel ikke at de er uten verdi, og noen generelle trekk fra dem kan overføres, blant annet ved det Thagaard (2009) sier om gjenkjennelse.

3.4 Utvalg – lærere, klasser og fag

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg. Det vil si at informantene blir valgt på bakgrunn av egenskaper som kan svare på problemstillingen (Thagaard 2009 s.55). De egenskapene jeg så etter var lærere som underviste i samfunnsfag på videregående skole. Samtidig var ikke jeg i en posisjon hvor jeg kunne velge og vrake mellom lærere, men måtte «nøye» meg med de som ville stille opp eller var tilgjengelige. For å få tilgang til informanter sendte jeg ut mail til skoler i og rundt Oslo, hvor jeg forklarte om prosjektet mitt. Det førte til at datainnsamlingen ble gjort på to videregående skoler, en i Oslo og en i Akershus. Skolen i Oslo svarte umiddelbart på utsendt mail og det var to lærere som ville la seg intervju, det var også her jeg observerte to klasser. Den siste læreren fikk jeg kontakt med via en skole i Akershus. En utfordring med denne frivillige seleksjonen, er at de som melder seg til intervju kan gjøre det på bakgrunn av en interesse for temaet, i dette tilfellet gruppearbeid, eller fordi de føler at de mestrer temaet. Dette kan føre til en skjevhet i utvalget, og påvirke kunnskapen som blir konstruert (Thagaard 2009 s. 57). Dette betyr likevel ikke at prosjektet har en verdi, men en må være klar over om, eller hvordan dette kan påvirke dataene.

Kvale & Brinkmann (2015 s. 148) sier at antallet informanter avhenger av hvor mange en trenger for å finne ut det en trenger å vite. Det avhenger av formålet med undersøkelsen. Når jeg skal finne ut hvordan samfunnsfaglærere begrunner sin bruk av gruppearbeid, vil større antall kunne gi et rikere bilde av fenomenet. Samtidig setter tiden begrensninger for antall informanter, da intervjuene må etterbehandles og analyseres. Kvale & Brinkmann (2015) påpeker dessuten at et økt antall respondenter, etter et visst punkt, vil tilføre mindre ny

kunnskap. Et inntrykk fra nyere intervjuundersøkelser påpeker at det ofte er mer hensiktsmessig med et mindre antall informanter, og heller bruke tiden på å forberede og analysere intervjuene (Kvale & Brinkmann 2015 s. 148). På bakgrunn av dette bestemte jeg meg for å intervju tre lærere. Flere informanter vil gjøre forskningen mer flerstemt, og få fram nyanser innenfor feltet som igjen kan styrke kvaliteten på forskningen.

Lærerne som deltok i intervjuene var altså med på frivillig basis. De hadde god erfaring med temaet, og jobbet som samfunnsfaglærere over flere år. De fikk tildelt prosjektbeskrivelse og tema for oppgaven. Selv om de fikk innblikk i temaene, holdt jeg tilbake visse deler av mine hypoteser slik at det ikke skulle forberede seg for mye til intervjuene. Begrunnelsen for dette var at jeg var ute etter deres subjektive meninger om gruppearbeid i samfunnsfag, og ville ikke påvirke disse ved gjennom for mye informasjon. Mer utfyllende informasjon om informantene kommer i empirien.

Samtidig som jeg spurte om å få intervju lærere, forhørte jeg meg om det var mulig å kunne observere noen klasser. Dette fikk jeg mulighet til gjennom en lærer som gjerne ville vise hvordan gruppearbeid fungerte i hans timer. Jeg fikk observere to 45 minutters økter, i to forskjellige klasser på studiespesialiserende i førsteklasse på videregående. Dette reiser igjen spørsmålet om skjevhet i utvalget, likevel ga dette rikere informasjon om fenomenet.

Jeg bestemte meg tidlig for å ta kontakt med lærere som underviste i samfunnsfaget på VG1. Bakgrunnen for dette var min antagelse om at gruppearbeid blir brukt mye i disse timene. Dermed så jeg for meg at faget var en god kilde til en del informasjon om gruppearbeid, og at lærere som underviser i dette faget har en del erfaring med metoden. Dessuten er det et fag som er obligatorisk for alle elever i videregående skole. Det er ikke elever som har valgt seg inn i faget på bakgrunn av sine interesser. Jeg antok at det kanskje kunne være et større kulturelt mangfold, enn for eksempel i politikk og menneskerettigheter eller andre valgfag. Som sagt i teorien kan kulturell variasjon gjøre det vanskeligere å gjennomføre gruppearbeid, og kreve mer av lærerne.

3.5 Tematisk innholdsanalyse

Når de innsamlede dataene skulle tolkes og analyseres benyttet jeg meg av en induktiv tilnærming, altså at «det teoretiske perspektivet utvikles på grunnlag av analyse av dataene» (Thagaard 2009 s. 189). Denne strategien prøver å identifisere mønstre og formulere potensielle

forklaringer på disse (Kvale & Brinkmann 2015 s. 224). Samtidig ville jeg ha en deskriptiv til inngang til temaet, altså å spørre informantene hvorfor de opplever og handler som de gjør (Kvale & Brinkmann 2015 s. 48).

Når jeg analyserte dataene fra empirien benyttet jeg meg av koding- og kategorisering. Det innebærer at forskjellige utsagn eller tekstsegmenter blir knyttet til «nøkkelord» slik at det blir enklere å identifisere det senere (Kvale & Brinkmann 2015 s. 226). En slik analyse vil bidra til at jeg blir godt kjent med materialet, samtidig som det skaper en oversikt over dataene. Programmet jeg benyttet meg av for å gjøre dette var Nvivo 11. Kategorisering innebærer at meningen i intervjuuttalelesene reduseres til noen få enkle kategorier (Kvale & Brinkmann 2015 s. 288). Disse kan være skapt på forhånd eller utformes etter hvert som en blir kjent med materialet. Jeg bestemte meg for å ha tre forhåndskategorier; et HVA segment, et HVORDAN segment og et HVORFOR. Dette for å kunne knytte eventuelle funn opp mot den didaktiske trekanten. Innenfor disse kategoriene ble det utviklet underkategorier, som baserte seg på viktige punkter innenfor de tre forhåndskategoriene.

For å besvare problemstillingen holder imidlertid ikke bare å bryte ned teksten av dataene, det krever en analyse, og jeg valgte å fokusere på å tolke meningen i materialet, gjennom det Kvale & Brinkmann (2015) kaller meningsfortolkning. «Mens koding bryter ned en tekst i mindre enheter, kan meningstolkning utvide den opprinnelige teksten ved å legge til hermeneutiske lag som muliggjør forståelse» (Kvale & Brinkmann 2015 s. 230). En fortolkning innebærer en rekontekstualisering av utsagnene innenfor bredere referanserammer, ved at fortolkeren går utover det som blir direkte sagt, og finner mening i det som ikke direkte fremtrer i en tekst (Kvale & Brinkmann 2015 s. 234).

Jeg kodet altså materialet ved å finne nøkkelord og utsagn i teksten som definerte handlinger og opplevelser hos informantene. Disse ble så kategorisert inn i forhåndskategoriene, i tillegg til å legge grunnlaget for underkategorier. Deretter sammenlignet jeg intervjuene for å se etter forskjeller og likheter blant lærerne, for å kunne identifisere noen mønstre blant lærerne, og om jeg kunne finne noen årsaker for disse mønstrene. Til slutt sammenlignet jeg observasjonene med intervjuene, og hvordan funnene kan knyttes til teori og forskning. Et poeng er at ingen form for fremsilling, tekst eller rapport er uskyldig, de er ladet med forskerens interesser og hensikter (Kvale & Brinkmann 2015 s. 310). Fortolkning springer ut av forskerens forforståelse og vitenskapsteoretiske forankring. Det er derfor vesentlig å diskutere min egen forskerrolle.

3.6 Forskerrolle

Thagaard (2009 s. 35) forklarer at «forskerens vitenskapsteoretiske forankring har [...] betydning for hva hun eller han søker informasjon om, og danner et utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler.» I og med at jeg var interessert i lærernes tanker, holdninger og forståelse til gruppearbeid i samfunnsfag, kan dette knyttes opp mot fenomenologien. «Et begrep som peker på en interesse for å forstå sosial fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann 2015 s. 45). I kvalitativ forskning vil det si å forstå fenomener på grunnlag av informantenes perspektiv, deres subjektive opplevelser, og å beskrive omverden slik den erfarer av dem (Thagaard 2009 s.38).

Analysen tar utgangspunkt i en hermeneutisk meningsfortolkning. Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard 2009 s.39). Det finnes ikke en sannhet, men fenomener kan tolkes på flere nivåer, og mening forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. Det er en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom del og helhet, som er en følge av den *hermeneutiske sirkel* (Kvale & Brinkmann 2015 s. 237). Vi forstår delene i lys av helheten og omvendt. «Tolkningen av intervjuetekster kan ses på som en dialog mellom forsker og tekst. Målet er å oppnå en gyldig forståelse av teksten» (Thagaard 2009 s. 39). I analysen fortolket jeg læreres forståelse av sine handlinger. Dette kan ses på som en *dobbelt hermeneutikk*. Fordi jeg fortolker et fenomen som allerede er fortolket av de som deltar i den samme virkeligheten (Thagaard 2009 s.41). Jeg ville forsøke å forklare deres opplevelser, som kommer til uttrykk i deres erfaringsnære begreper, gjennom erfaringsfjerne begreper, altså teori om emnet.

Min forskerrolle kom eksplisitt til uttrykk i observasjonene, men spesielt i intervjuene, hvor jeg var i direkte interaksjon med lærerne. Thagaard (2009) forteller at vi ikke kan være helt sikre over hva informantene forteller om under intervjuet kan være preget av relasjonen til forskeren. Denne relasjonen som utvikles i intervjusituasjonen er et metodisk poeng, fordi tillit og troverdighet i intervjusituasjonen gir grunnlag for at informanten kan fortelle åpent om sine erfaringer. Thagaard (2009) påpeker at forskeren ofte kan assosieres inn i en kategori, og disse kategoriene kan virke forstyrrende på intervjusituasjonen, fordi de kan forvente at intervjueren kan bidra mer enn de gir uttrykk for. I min posisjon som lektorstudent, kunne både jeg og informantene identifisere oss i hverandre, og vi hadde et gjensidig ønske om å lære fra

hverandre, men også reflektere rundt tema på bakgrunn av en interesse om å lære mer om dette fenomenet. Jeg la frem mine synspunkter i starten av intervjuet, og var klar på at jeg søkte informasjon for å utvikle en forståelse for hvordan vi kan snakke om, men også bruke gruppearbeid i samfunnsfag. Lærerne var frivillig med på bakgrunn av en interesse om å lære mer om dette temaet, noe jeg mener bidro til å skape en situasjon for god meningsutveksling, da begge parter ville være med på å utvikle sin horisont innenfor temaet.

3.7 Etske refleksjoner

I kvalitativ forskning kan det være en spenning mellom ønsket om å oppnå kunnskap, og det å ta etiske hensyn. Etikken oppstår i spenningspunktet mellom profesjonell distanse og mellommenneskelige forholdet til informantene. En forsker vil prøve å innhente så mye kunnskap som mulig om temaene, samtidig være så respektfull som overhodet mulig (Kvale & Brinkmann 2015 s.96). Intervjueren bør være oppmerksom på mulige etiske krenkelser av den intervjuedes personlige grenser og være i stand til å behandle den mellommenneskelige dynamikken i samspillet. Kunnskapen produseres nettopp i dette samspillet (Kvale & Brinkmann 2015 s. 49). Et viktig etisk prinsipp er at deltakelse i forskningsprosjekter ikke på noen måte skal bidra til å skade informantene (Thagaard 2009 s. 110). Når det kommer til etikk i intervjuundersøkelser, finner vi etiske problemstillinger i alle de syv forskningsstadiene.²³ I oppgaven var det spesielt viktig å se på etikken i intervjusituasjonen og analysen.

Siden det var frivillig å stille til intervju, ble informantene ble informert om forskningens prosjekt før de eventuelt valgte å bli med. De fikk forklart at deres bidrag kom til å være helt anonymt, og at lagret data ville bli slettet når studien var avsluttet. De kunne dessuten trekke seg når de ville.

I analysen er ikke informanten lenger i direkte kontakt med materialet (Thagaard 2009 s. 111). Et viktig spørsmål en må tenke igjennom er hvordan informantene blir representert. I en temasentrert tilnærming er det ikke selve informantene som er i fokus, men heller sammenligningen dem imellom, de individuelle tekstene løsriver fra helheten. Temaene som analysen er rettet mot er definert av forskeren og preget av forskerens perspektiv. Dermed blir det viktig som Kvale & Brinkmann (2015 s.112) påpeker, å kontekstualisere, altså beskrive

²³ Disse stadiene er; tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale og Brinkmann 2015 s. 97).

hvordan sitatene henger sammen med konteksten den er produsert i. Et annet viktig punkt er anonymitet. For å opprettholde dette nå en holde seg unna sitater som er «preget av spesielle ord og uttrykk som kan bidra til identifikasjon» (Thagaard 2009 s. 187). Dette skjedde eksplisitt i transkripsjonen, jeg fjernet skoler og andre elementer som kan være med på å identifisere deltagerne. Samtidig fjernet jeg, eller skrev om en del muntlige uttrykk, for å forhindre identifikasjon, men også for tekstens leselighet, og for å fremstille informantene på en måte som ikke setter dem i et dårlig lys.

Et annet dilemma som oppstår er mellom forsker og forskermiljøet (Thagaard 2009 s.111). Forskeren ser informasjonen uten ifra. Det er likevel viktig å ha flere perspektiver samtidig, for en må også ha etikk ovenfor forskningsfeltet. «Dette innebærer at offentliggjøring av funn er så nøyaktig og representativ for forskningsområdet som mulig» (Kvale & Brinkmann 2015 s. 108). Kontrolleres og valideres så fullstendig som mulig

3.8 Reliabilitet og validitet

I innledningen påpekte jeg at validitet skal gjennomsyre alle fasene i forskningen for at konklusjonene skal være så troverdige som mulig. Nå er det slik at både validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning er debattert og kontroversielt (se Maxwell 2013 s. 122). Jeg skal ikke delta i den diskusjonen, men har et pragmatisk forhold til begrepene.

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet (Thagaard 2009) og har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann 2015). Vil en annen forsker oppnå de samme resultatene ved anvendelse av de samme metodene? Det kan altså knyttes til *repliserbarhet*, som fremhever nøytralitet, hvor resultatene av studien sees som uavhengig av relasjoner mellom forsker og det som studeres (Thagaard 2009 s. 198). Forskeren må tydelig vise hvordan dataene har blitt hentet og prosessert. Gjennom metodekapittelet har jeg fokusert på å være så gjennomsiktig som mulig ved å forklare de valgene jeg har tatt, samt vise til eventuelle svakheter og mangler.

Validitet er knyttet til tolkningen av data, og handler om gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen fører til (Thagaard 2009). Det handler om «en uttalelses sannhet, riktighet og styrke» (Kvale & Brinkmann 2015 s. 276). Det dreier seg om en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Ifølge Maxwell (2013 s. 121) blir det viktig, for å styrke validiteten, å spørre seg «How might you be wrong?» For å svare på dette, bør en altså vurdere alternative

tolkninger, men også datautvelgelsen; hvilke data har blitt ignorert, og hvordan forholder den seg til min for forståelse av temaet? Det er altså viktig å ha forståelse om hva som kan true konklusjonene og benytte seg av strategier for å motvirke dette. Maxwell (2013) viser til to forhold som kan true validiteten; *researcher bias*²⁴ og *reactivity*.²⁵ Gjennom metodekapittelet har jeg forsøkt å vise hvorfor jeg har valgt som jeg har gjort, og vist hvordan jeg har reflektert rundt disse valgene. Samtidig har prøvd å vise mine eventuelle forutinntattheter, som kan bidra til å svekke forskningen. Dette kan være med på å styrke en mulig overførbarhet av forskningen.

Overførbarhet

Overførbarhet knyttes til om forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner (Thagaard 2009), eller om det hovedsakelig har en lokal interesse (Kvale & Brinkmann 2015 s. 289). Overførbarhet er en viktig målsetting ved forskningsopplegg. Et viktig trekk med overførbarhet er om konklusjonene vekker gjenklang hos lesere med kjennskap til de fenomenene som studeres. Thagaard (2009 s.209-210) påpeker at gjenkjennelse har betydning for undersøkelsen overføringsverdi. Et kriterium for overføring blir da at lesere med forståelse for gruppearbeid i samfunnsfag kjenner seg igjen i tolkningen, og de konklusjonene som blir tatt på bakgrunn av teorien. Det betyr ikke nødvendigvis at de er enige i forståelsen, men bør kunne kjenne igjen fenomenet fra egen erfaring (Thagaard 2009 s 210).

Spørsmålet er om tolkningen som utvikles i oppgaven også kan være relevant, eller gjøre seg gjeldene i andre situasjoner eller sammenhenger (Thagaard 2009 s. 207). For å få til dette hevder Kvale & Brinkmann (2015 s. 291) at forskeren må spesifisere bevisene og gjøre argumentene eksplisitte. Ut ifra dette kan forskeren enten argumentere for generaliserbarheten i resultatene, eller tillate leserne selv å bestemme om hvor overførbar studien er.

En case-studie har få enheter, hvor målet er å oppnå kunnskap som peker utover de enhetene som er del av studie (Thagaard 2009 s.211). Jeg kan ikke si være sikker på at kunnskapen som er skapt i oppgaven direkte kan overføres til andre situasjoner, likevel mener jeg visse trekk kan vise til tendenser om emnet, og kan være med på å åpne opp en diskusjon og videre forskning.

²⁴ *Researcher bias* vil si å velge data som passer inn i teori, mål og forutinntatthet, og å velge de dataene som utmerker seg (Maxwell 2013 s. 124). Det handler om subjektiviteten til forskeren. Den kan ikke fjernes, men den kan forklares.

²⁵ *Reactivity* handler om at det som blir sagt i en intervjusituasjon blir påvirket av situasjonen og dialogen mellom de to partene. En må altså forstå hvordan informantens påvirkes (Maxwell 2013 s. 125).

I dette kapitlet har jeg forsøkt å tydeliggjøre hvordan dataene har blitt samlet inn og behandlet, og drøftet etiske refleksjoner og eventuell overførbarhet av studiet. I det påfølgende kapitlet vil jeg presentere visse empirien, altså dataene som ble innsamlet.

4 Empiri

I dette kapitlet vil jeg presentere datamaterialet fra innsamlingen. Observasjonen og intervjuene består av til sammen rundt 33 dataskrevne sider, hvor intervjuene er på 10 sider hver, mens observasjonene utgjør 3 sider. Observasjonen er to timer a 45 minutter hver, fordelt på to klasser. Intervjuene hadde en varighet på ca. 40 minutter hver. For oppgavens har jeg delt opp intervjuene tematisk i forhold til den didaktiske trekantens «hva, hvordan og hvorfor», dermed blir ikke intervjuene presentert hver for seg men heller innenfor hvert felt som er interessant ovenfor oppgaven. Denne delen er en deskriptiv del hvor jeg viser til innhold fra dataene som underbygger problemstilling og oppgavens tema.

4.1 Informantene

De to klassene jeg observerte var begge fra samme skole i Oslo. Det er VG1 klasser i samfunnsfag, som begge holdt på med et prosjekt i temaet arbeids- og næringsliv. Jeg har valgt å kalle dem klasse A og B, men dette er fiktive klassebetegnelser. Klassene var på ulikt stadium i et gruppearbeid som skulle vare i tre uker. Det er faglig sterke klasser på en skole som generelt holder et faglig høyt nivå.

De tre intervjuene er med tre ganske forskjellige lærere. To av dem kommer fra den samme skolen i Oslo hvor observasjonene er gjort, og den siste fra en skole i Akershus. Jeg har tildelt dem fiktive navn; Lone, Greger og Bendik. Første intervju var med Lone, en kvinnelig lærer som underviste i samfunnsfag, politikk og menneskerettigheter, og norsk. Hun har lang fartstid i skolen og er blant annet veileder for lærerstudenter. Det andre intervjuet var med Greger, en mannlig lærer fra samme skole, som har fire klasser i samfunnsfag på VG1, to klasser på studiespesialiserende og to klasser på helse og omsorg. Han har jobbet på flere skoler i Oslo og har lang erfaring med undervisning i samfunnsfag. Det siste intervjuet var med Bendik, en mannlig lærer fra en skole i Akershus, som har lang erfaring som lærer, men hovedsakelig innenfor mediefag. Nå underviser han i samfunnsfag og historie.

4.2 Observasjon

Observasjonene er fra et prosjekt i samfunnsfag i emnet nærings- og arbeidsliv. Elevene bestemte selv gruppene, men det måtte være mellom to og fire elever på hver gruppe. De fikk

også velge hva slags vurderingssituasjon de skulle gjennomføre. Dette kunne enten være en presentasjon foran klassen, en skriftlig samarbeidsprøve eller fagsamtale. Når de hadde bestemt seg for vurderingsform, fikk de utdelt tema av læreren innenfor emnet. Prosjektet skulle gå over tre uker, hvor de i første uke jobbet med vurderingskriteriene, lagde problemstillinger, men også spørsmål som skulle komme i vurderingssituasjonen.²⁶ I uke to skulle de jobbe videre med temaet, før de på slutten av uke tre skulle ha vurderingssituasjonen.

4.2.1 Klasse A

Klasse A var i avslutningsperioden av prosjektarbeidet, og jeg observerte siste time før de skulle gjennomføre vurderingssituasjonene. I klasse A er det 32 elever. Det er første time på dagen, og elevene faller fort til ro når læreren entrer rommet²⁷. Siden de er i siste fase av prosjektet har de et visst press på seg for å bli ferdig, noe læreren poengterer i starten av timen. Elevene gikk dermed raskt i gang med å arbeide så fort læreren ga klarsignal for det. De spredte seg over flere rom, både klasse- og grupperom, gang, men også læringsoasen, et stort rom med flere runde bord like ved klasserommet. Ifølge læreren var denne spredningen vanlig, og han hadde god erfaring med dette, da det førte til at færre elever ble værende i klasserommet, noe som han mente bidro til mindre støy. I klassen er det fire firergrupper, og 16 stykker som jobber to og to. Firergruppene skulle ha presentasjoner, men halvparten av elevene som jobber to og to skulle ha en skriftlig samarbeidsprøve, og de resterende skulle ha fagsamtale. Læreren forklarte at de hadde satt seg i grupper med dem de hadde til vane med å være sammen med på skolen, altså dem de hadde god relasjon til, og visste de fungerte med.

Læreren vandret rundt mellom rommene, han snakker med elevene og spør hvordan de ligger an, om de trenger hjelp med noe, men også om hvordan gruppearbeidet og samarbeidet har fungert. De fleste elevene er positive til metoden, og sier det er en fin variasjon til det vanlige individuelle arbeidet. Noen forteller om gratis-passasjerene, men hevder de ikke er tilstede når de selv får velge grupper. Lærerens inntreden i de forskjellige rommene bidrar til at dynamikken i gruppene endres. Elevene blir stille og jobber med sitt, og de bruker læreboka for å innhente fakta. I de fleste gruppene er det lite prat, og en kan observere arbeidsfordeling innad i gruppene, vet at de jobber med hver sin del av læreboka for å finne stoff til sitt tema. Viktige punkter noteres de ned i skrivebøkene deres. Elevene har altså hver sin del de jobber med frem mot

²⁶ Læreren benyttet disse spørsmålene som et utgangspunkt, men omformulerte dem, da han mente de ofte ble for enkle.

²⁷ Jeg er allerede i klasserommet.

vurderingen. Det er to toergrupper som skiller seg ut fra resten. De skal ha fagsamtale på slutten av prosjektet har slått seg sammen for å snakke om temaet, de stiller hverandre spørsmål og diskuterer forskjellige svar i motsetning til de andre som hovedsakelig sitter stille og jobber med sitt. Det er vanskelig å si om det skyldes lærers og min tilstedeværelse, eller at de er i en fase av gruppearbeidet hvor de ikke nødvendigvis trenger å prate så mye, eller at de ikke vanligvis prater så mye. For å undersøke dette spurte jeg elevene om hvordan de vanligvis jobber i gruppene. En gruppe på fire elever sier at de delte opp temaet i fire, og jobber med hver sin del før de fletter det sammen på slutten. De hevder dette er en vanlig måte å løse gruppearbeid på. Dette bekreftes av flere toergrupper som har fordelt tema i to. Elevene skal fremføre neste time, de mener tidspresset er positivt, da det bidrar til å ha større fokus på oppgaven siden fristen nærmer seg. Det mener det er først da de virkelig får opp tempoet. Generelt virker som om elevene jobber produktivt denne timen, da det noteres ned en del, og det at det jobbes stille bygger opp om dette.

4.2.2 Klasse B

Klasse B hadde startet en uke senere med prosjektarbeidet, de derfor på et annet sted i gruppearbeidet. Jeg observerte en time i uke to av prosjektet, så de hadde fortsatt noen timer igjen før vurderingssituasjonen. I klasse B er det 31 elever. Her satt elevene på grupper fire og fire, og pultene var vendt mot hverandre. I denne klassen hadde flere bestemt seg for å jobbe i firermannsgrupper, og læreren mente dette kunne ha noe med bordsammensettingen å gjøre. Gruppene hadde hovedsakelig dannet grupper på bakgrunn av det som var enklest strukturmessig, altså de dem satt på bord med, i motsetning til den andre klassen som hovedsakelig dannet grupper på bakgrunn av relasjonene til hverandre. Det var seks grupper på fire, tre toergrupper, og en som hadde bestemt seg for, og fått tillatelse, til å jobbe alene. Elevene kommer inn fra friminuttet, men faller likevel fort til ro idet de ser læreren. Etter en kort intro av læreren går de i gang med prosjektet. I motsetning til klasse A, ble flere elever sittende i klasserommet i denne klassen, bare noen som gikk ut til gangen og læringsoasen.

Læreren vandret rundt i denne klassen også, og hører med gruppene hvordan de ligger an, og spør om de trenger hjelp med noe. Siden flere grupper er i klasserommet i denne klassen er det litt lettere å ha oversikt over gruppene, samtidig er det vanskelig å si hvordan nærværet av læreren i kombinasjon med meg påvirker gruppene. Gruppene er nesten helt stille, bortsett fra en eller to elever som tar seg av praten. Læreren spør hva de synes om gruppearbeid, og elevene

forteller at de liker å jobbe sammen, at det er fint med variasjon, men de forteller også om mulige ulemper som kan oppstå i gruppearbeid, blant annet støy, utenomfaglig prat, eller gratispassasjeren. I denne klassen var det også en som hadde valgt å jobbe helt alene, altså jobbe individuelt inn mot vurderingssituasjonen. Han begrunner dette valget ved at han får større kontroll over arbeidsinnsatsen, og at resultatet fra vurderingen bare er opp til han. I denne klassen gjenkjenner jeg den samme arbeidsfordelingen som også ble observert i den andre klassen. Temaene de jobber med blir fordelt mellom medlemmene på gruppene, og de jobber stille med oppgavene hver for seg. Boken er kilden til opplysninger. Tidspresset i denne klassen er ikke like sterkt som i den andre klassen. Det er litt mer summing blant elevene, støynivået er likevel ikke veldig høyt. Dette kan være på grunn av at vurderingen er lenger unna, eller rett og slett fordi det er flere elever som har blitt sittende i klasserommet, og dermed flere personer. Selv om de ikke har det samme tidspresset i denne klassen virker det som om det jobbes ganske effektivt her også, da det noteres en del fra bøkene.

Oppsummert kan en gjenkjenne noen elementer fra disse observasjonene. Det er en klar arbeidsfordeling innad i gruppene, og bortsett fra noen få unntak jobbes det stille. Elevene er positive til gruppearbeid, men er likevel klar over mulige negative sider, spesielt gratispassasjeren blir nevnt av flere.

4.3 Lærerintervjuene

4.4 Gruppearbeids HVA

Til å begynne med var jeg interessert i å finne ut hva lærerne ser på som gruppearbeid. Altså deres korte definisjon på hva det er, og hvilke faktorer som må være tilstede for at de klassifiserer et arbeid som et gruppearbeid.

«Jeg tenker på, interaksjon mellom to personer som må produsere ett eller annet, er det definisjonen? Jeg har egentlig ikke tenkt på det.» Bendik var usikker på hva som kan kalles for gruppearbeid. Etter litt tenketid resonnererte seg frem til en form for definisjon. «Bare lage ett eller annet, ikke bare prate sammen, da blir det ikke gruppearbeid, for da er det ikke noen retning på det. Lage ett eller annet, da er det gruppearbeid.» Det var viktig for han å poengtere at gruppearbeid ikke bare var snakk i timen, men at det avsluttet med noe som kunne måles. «Ja et veldig enkelt mål gjerne, men ett eller annet som kan kvantifiseres.» Det var to punkter

han så på som viktige, interaksjon og en form for retning eller mål. Løs prat mellom personer ble altså ikke sett på som gruppearbeid, da det manglet en form for mål eller i hvert fall noe som kunne kvantifiseres.

Greger på sin side la vekt på tidsdimensjonen da han ble spurt om gruppearbeid. «Jeg har tenkt at det er noe som strekker seg over litt lenger tid.» Og han påpeker også at det må kunne ut i en artikkel eller vurdering. På tross av denne tidsdimensjonen sier han at det også kan bruke gruppearbeid i en time.

Ja... De kan få småoppgaver som de jobber med i timen, og da er det med de de sitter sammen med, og også sånn små diskusjonsgrupper. Altså, i stedet for at man hele tiden har hele klasse med, så, ja. Bruk nå to minutter til å summe over småting. Det blir litt mer ad-hoc grupper.

Det er altså viktig at det varer en liten stund, men han velger også etter litt tenketid å inkludere andre former for samarbeid som gruppearbeid, men påpeker at dette er gruppearbeid av typen *ad-hoc*, altså at det er litt utenfor det han vanligvis oppfatter som gruppearbeid.

Lone mener at et gruppearbeid er: «Et lite prosjekt, miniprojekt.» og påpeker at det må ha en form for vurdering. «Nesten så må man på en måte ha vurderingssituasjon umiddelbart etter.» Hun snakker om flere former for grupper, som også kan klassifiseres som gruppearbeid: «Fagsamtaler i grupper, men det er jo også gruppearbeid.» Likevel er det viktig at prosjektet, har klare mål som elevene forfølger og at det ender i en vurderingssituasjon.

Lærerne var ganske samstemte om at det viktigste i et gruppearbeid var at det måtte kunne ut i en form for vurdering, eller et strukturert mål. De knyttet det dermed opp mot en type prosjekt, i motsetning til løs prat i timen.

4.4.1 Erfaring og tanker om metoden

Lærerne ble spurt også om deres erfaringer fra gruppearbeid fra sin tid som elev, student og/eller lærer for å undersøke om dette hadde innvirkning på hva de så på som gruppearbeid, men også om det kunne knyttes opp mot deres forhold til metoden, og eventuelt om det påvirket hvordan de selv legger opp gruppearbeid.

Bendik forteller ivrig om sin erfaring med gruppearbeid fra sin tid i skolen.

Jeg var jo tydeligvis et barn av gruppearbeidstiden, så det er jo, jeg husker jo, at det ikke bare var like gøy nei, det var litt mye mas. Skulle jobbe med mye forskjellige personer. Fallgruvene,

det er jo så mye fallgruver, det er så mange måter som du sier å gjøre gruppearbeid antiproduktive på, hvis du bare skal ha gjort ting så bare hold deg unna andre folk og gjør i stedet for å sitte og vente på at de skal diskutere og sånt nå.

Han forteller også om sine erfaringer fra høyere utdanning:

Jeg gikk på [...] for eksempel, for 20 år siden. Da jobbet vi i grupper på tre og fire noen ganger, men, en ting er jo at det er slitsomt, det er så slitsomt å lede en og annen, hvis det er to andre i tillegg, og alle har like stort ego, så blir det bare tøys. [...] Uproduktivt rett og slett, med for mange.

Gruppearbeidet var under visse omstendigheter er uproduktivt og slitsomt. Dette ser ut til å ha påvirket hvordan han benytter seg av gruppearbeid i sine timer, men også hvordan han setter sammen grupper. Dette kommer jeg tilbake til litt senere.

Greger viser også til sin erfaring student, men har et litt annet syn.

[...] når jeg selv gikk på PPU, kunne jeg ha mye mer utbytte, å høre på mine andre medelever som hadde erfaring fra skolen, enn å høre på den som foreleste. For det, så det er jo veldig lærerikt.

Her snakker han om sluttproduktene til gruppearbeidene, enten det er snakk om presentasjoner, eller veggaviser som han også har god erfaring med. Verdien av medstudenters perspektiver var noe han satt høyt, noe han også har tatt med seg inn i sin egen undervisning.

Lone har den lengste fartstiden i skolen og er også den eldste av informantene. Da hun ble spurt om sine erfaringer er fokuset hennes på sin tid som lærer. Hun tenker i samme baner som Greger, nemlig verdien av at elevene får perspektiver fra hverandre.

[...] ofte har jeg ikke det heller, jeg vil at de skal introdusere, ikke sant? At tre og tre får en / et oppdrag i å introdusere fagstoffet slik som de hadde ønsket, eller er interessert i, hvis du skjønner. [...] så slipper læreren å stå der, ja du vet. Lærere har ofte munndiare, det er veldig vanskelig å slutte hvis du ikke er veldig bevisst på det.

Hun har fokus på gruppearbeidets potensiale til å aktivere elevene heller enn at læreren alltid skal stå for det introduserende. Hun trekker også opp interesse som en faktor, noe vi kan knytte opp mot motivasjon.

Erfaringer med gruppearbeid ser ut til å påvirke hvordan de legger opp gruppearbeid.

4.5 Grupperarbeidets HVORDAN

Informantene har fokus på en del av de samme faktorene i et gruppearbeid. Likevel har forskjellig inngang til hva som er det viktigste når de skal starte et gruppearbeid. Dette er tema de raskt peiler inn på i intervjuene. Innenfor denne delen har jeg gruppert inn noen områder som det jeg mener det er viktig å skille mellom, for å forstå faktorene som er viktige i hvordan legge opp til gruppearbeid.

4.5.1 Gruppesammensetning

Bendik har tydelige meninger om hvordan legge opp til gruppearbeid, noe som kan gjenspeile hans erfaringer med grupper i elev- og studenttiden.

Min erfaring med tilfeldige grupper er at de bør være veldig korte. Det hender jo at jeg setter sammen grupper på to – tre som skal prate sammen men skal det være over lenger tid, så må det være, må du matche dem fra evner, det nytter ikke å sette toeren sammen med sekseren. Da får du et problem, fordi toeren bare trekker seg unna og ikke deltar, hvis du har to seksere føler begge at de får noe ut av det, og hvis du har to toere må en av dem ta ansvar, minst, hvis det skal bli noe. Det nytter ikke å lene seg tilbake og satse på at den ene gjør noe fordi begge er like slappe.

Han benytter seg hovedsakelig av grupper på to og to elever, og har veldig fokus på det faglige nivået til elevene når det kommer til inndeling av grupper.

men erfaringen da er også da, at du bør sette elever på samme nivå sammen, det nytter ikke å kombinere så mange, selv om det er femmannsgrupper, spesielt når det er femmannsgrupper. Det vil alltid være noen som stikker unna, det er viktig at alle er like motiverte eller like umotiverte. Hvis alle er like umotiverte så tvinges noen til å jobbe likevel.

Bendik har fokus på at det faglige nivået på er tett knyttet opp med motivasjonen. Sterke elever jobber best med andre sterke for da er de like motiverte og ingen stikker unna. Svake elever på sin side tvinges til å jobbe da de ikke kan hvile på andres innsats. Han benytter seg av små grupper, fordi han lettere kan kombinere elevene etter deres faglige nivå.

Lone har en annen inngang til inndeling av grupper. «Jeg synes tilfeldighetsprinsippet fungerer ganske godt i mange av livets sammenhenger, rett og slett, for det er, det blir litt uforpliktende. Jeg har heller delt klassen i tilfeldige grupper, jeg liker det. Jeg peker, 1,2,3,4,5,6.» Hun har altså et annet fokus på inndelingen og benytter seg av det hun kaller tilfeldighetsprinsippet, noe

hun som også støtter opp om hennes begrunnelse for bruk av gruppearbeid, at de må lære å jobbe sammen med forskjellige mennesker, sånn som samfunnet ellers. Dette blir utdypet senere i kapitlet.

Greger er svært opptatt av sammensetninger av grupper, og kommer raskt inn på tematikken i intervjuet. Han har fokus på det faglige nivået blant elevene, men i motsetning til Bendik velger han å sette sammen elever som har et større faglig sprik for å skape en annen dynamikk i gruppene.

Et poeng er gruppesammensetning og størrelse, og om de velger grupper eller vi velger grupper for dem. Og her er det litt bevisst på at vi prøver å sette sammen grupper selv, altså vi lærerne. For da får du kanskje større dynamikk i gruppene, større sprik, altså hvis de setter sammen gruppene selv så er det jo gjerne at da, de som gikk på de samme skolene før, for nå er det jo VG1 vi underviser på, det kan være at, det er de samme kjønn, og det kan kanskje også være etnisitet faktisk, for selvalgte grupper da merker vi, at folk fra, det er ikke så mange med etnisk bakgrunn her, men en god del, og de har en tendens til å sitte sammen. Så det er litt interessant. [...] Jeg synes det er veldig viktig at de jobber med andre elever enn de er vant med å sitte sammen med.

Han tar opp to forskjellige måter å sette opp grupper på, en måte basert på elevers frivillige sammensetting og en hvor lærere tar ansvaret for dette. Han mener det er viktig at læreren setter sammen gruppene, for å få større sprik i gruppene, men også for at de skal jobbe med andre elever enn de er vant med. Videre påpeker Greger at en må kjenne elevene og deres nivå når det kommer til inndeling.

når jeg satt sammen grupper så for eksempel tok jeg utgangspunkt i en skriftlig gruppe de hadde hatt rett før, og fordelte de gode og de middels gode og dårlige elever [...] og du har sikkert lest en del teori om dette, og læringseffekten hos de gode elevene absolutt tilstede, for da må de lære de andre.

Han tar altså et annet standpunkt enn Bendik, og velger å sette sammen elever på forskjellig nivå for å få en god dynamikk i gruppen. Dette begrunner han i læringseffekten de gode elevene får ved å lære andre. Han legger vekt på sterke elevenes læringseffekt, og dette gjør han kanskje for å forsvare sin gruppesammensetning hvor faglig forskjellige elever settes sammen med de som kategoriseres til litt svakere.

Det stor forskjell blant lærernes preferanser når det kommer til det å sette sammen grupper. Det er verdt å merke seg hvordan de klassifiserer elevene, da dette hovedsakelig er knyttet til

fagkompetansen de innehar, og implisitt i dette, deres motivasjon mot arbeidet. Blant lærerne er det Lone som skiller seg ut, ved å ikke ha fokus på det faglige nivået, men heller ser samarbeidet gruppearbeidet bidrar til som en mulighet til å lære å jobbe med forskjellige mennesker. Dette kommer hun tilbake når hun forklarer hvorfor hun benytter seg av gruppearbeid.

4.5.2 Antall

En annen faktor i gruppesammensetning er antall elever per gruppe. Her er det også ulike tanker og innfallsvinkler blant lærerne.

Bendik har klare preferanser når det kommer til antallet.

Vanligvis to og to som er det ideelle. Har egentlig ikke jobbet med noe som er mer enn to og to. Det er liksom bare hvis det er arbeider som er så omfattende at det kreves at det er tre i gang samtidig eller et eller annet. [...] Hvis man kan unngå, så bør man ikke ha mer enn to eller tre. Med tre så har du jo veldig mange flere kombinasjoner av mennesker enn hvis man bare er to, det kan jo være en styrke, men det kan også være en mulig kilde til bråk.

Hovedsakelig deler han elevene i små grupper på to og to. Antallet gjør det lettere å kombinere elever på samme nivå sammen, og flere personer i en gruppe kan skape uro innad i gruppen.

Lone på sin side er opptatt av at en må kjenne klassen sin, og hvordan den fungerer med metoden før en bestemmer seg for hvor store grupper en kan ha. Hun viser meg et skjema over en gruppeinndeling til et prosjekt hvor det er fem elever på hver gruppe. Når hun blir spurt om hun ser på fem som det ideelle antallet sier hun at:

Det må du bare erfare om tror jeg, og spørre elevene om. Kanskje tre er ypperlig. Men da blir det jo så himla mange grupper. Jeg har jo sosiologi og så, så noen ganger har jeg fagsamtaler med tre og fire, tre- fire er kanskje fint da. Men nå gjorde jeg det sånn fordi, fordi herregud, blir man ferdig noen gang?

Siden de fleste gruppearbeid munner ut i en form for evaluering eller vurdering er hun oppmerksom på at flere grupper betyr mer arbeid. Hun vurderer om det kan være mer gunstig med færre elever i gruppene, men påpeker at det da vil skape mer jobb i ettertid.

Greger sier ikke noe eksplisitt om antallet, men viser et prosjekt han har gående nå. Her er det gjerne fire og fire elever som jobber sammen, og han mener dette fungerer fint. Han har som

sagt fokus på dynamikk i gruppene, hvor faglig forskjellige elever jobber sammen, og med fire stykker vil en kunne skape en slik dynamikk.

4.5.3 Lærerens rolle i gruppearbeidet

Når det kommer til lærerens rolle i gruppearbeidet finner vi forskjellig oppfatning av deres rolle som fasilitator. Som jeg kommer tilbake til litt senere er alle opptatt av at det må kunne ut i en vurdering, men under prosessen finnes det forskjellige løsninger for å passe på at det er et læringstrykk. Med sin bakgrunn fra media har Bendik en erfaring med digitale løsninger som verktøy for å kontrollere arbeidet.

Med f.eks «google-docs» så kan du jo samtidig, hvis de sitter med hver sin pc skriver mens ansikt til ansikt, så kan du jo se hvem som jobber også, se hvem som har levert ting ikke sant, ut ifra loggen.

Elevene skriver ofte artikler sammen og han benytter seg av google-docs' funksjon for å ha kontroll over at alle medlemmene i en gruppe bidrar. Hvis han ser en skjevhet, snakker han med gruppen om det er en grunn til dette, eventuelt hvordan samarbeidet fungerer på gruppa.

Lone har igjen fokus på relasjoner. Hun tar en aktiv del i inndeling av gruppene, og hun forteller at en må følge med når det kommer til gruppearbeid, og påpeker at lærerens nærvær har innflytelse på hvordan det jobbes i gruppene.

Når jeg setter i gang gruppearbeid sier jeg ifra hva jeg ser etter. Da går jeg rundt og er observatør og stiller spørsmål til gruppa. Som for eksempel hva har du gjort her? Kan begynne veldig sånn, har du funnet noe? Hva fant du?

Hun påpeker viktigheten av å kjenne til klassen en har gruppearbeid i, og sier at hun tar en større del i gruppearbeidet når hun har samfunnsfag i faglig svakere klasser.

Du må følge opp mer. Du må jo sitte ved siden av dem og fortelle og, noen mister fort tråden, mens andre gjør ikke det. Det er ingen vesensforskjell, for det er alltid noen som mister tråden. Det durer her og der, og nå er det jo ikke sånn at du gjemmer den lenger.

Hun tar opp og viser mobilen.

Greger tar en veldig aktiv rolle når det kommer til gruppearbeid, og vandrer rundt for å få en oversikt over gruppene og hvordan det arbeides.

Jeg er nok en litt sånn lærer som ikke bare blir sittende og holde på med andre ting når det er gruppearbeid, så jeg pleier å være litt rundt og prate med dem. Mulig at jeg liksom, er kontrollfrik, at de ikke skal drive med annen rart. Her har du vurdering hele tiden i andre fag og da er det kanskje fristende å drive med andre ting også. Men, men det er mest fordi at det er naturlig og de bruker også det til å stille spørsmål og høre mine meninger og sånt. Så det er mest for å få litt fart i det faglige.

Han er oppmerksom på gruppearbeid kan skli ut, og for å ha kontroll over elevenes arbeid går han rundt og hører med dem. Han understreker problematikken ved at gruppearbeid også kan lede dem til å ha fokus på andre fag, spesielt hvis de har en nært forestående vurdering i de fagene. Hans nærvær i gruppearbeidet gir han en viss kontroll på at det arbeides. I sitatet over kan vi også ane en forestilling om lærerrollen, hvor han er en type som ikke holder på med andre ting under et gruppearbeid, men heller tar aktiv del i arbeidet ved å gå rundt å snakke med elevene. I motsetning til andre lærere?

4.5.4 Øvelse i gruppearbeid

Da lærerne ble spurt om de øver på det å jobbe i grupper, kom det fram at de har jobbet lite med dette.

«Har egentlig aldri jobbet noe aktivt med det nei, sånn type team-building først.» Bendik erkjenner at det er et felt han ikke har jobbet noe med, men sier dog at han kan dele ut ansvarsroller i gruppearbeidene.

Det kan være hvis det er noe som foregår over to uker, at en tar ansvaret for det og en tar ansvaret for det, at de føler at det måles, at det måles på noe. Ikke bare at ting, hvis alle tar ansvar så er det ingen som gjør, så da må du ta det ansvaret og du ta det ansvaret, og jeg kommer til å spørre underveis om du har tatt det ansvaret. Og da funker det. Tydelige bestillinger, tydelig bestillinger, tydelige deadliner.

Det kan likevel ikke klassifiseres som det å øve på å jobbe i grupper, men det kan likevel gi elevene en forståelse for hvordan fordele oppgaver for å få gjennomført et prosjekt. Bendik er også klar på at han informerer elevene om hva han forventer av gruppearbeidet. «Så må jeg understreke, som jeg gjerne gjør i starten av et gruppearbeid, at det må være synlig for meg, at dere har bidratt like mye da, eller i hvert fall tilnærma.» Dette mener han hindrer at noen for eksempel blir gratis-passasjer i gruppearbeidet.

Lone sier også at hun ikke har øvd spesifikt på det å jobbe i grupper, men at hun også introduserer elevene for hva hun forventer av dem.

og så har du jo sagt litt om, etikk og tillit og åpenhet og generøsitet og snakka litt om det. Og at, nå må de ta seg sammen, og hvis det er en som trekker seg tilbake, så er det gruppas oppdrag å ordne, så jeg synes det fungerer.

Hun forteller også at hun velger en leder på gruppene som skal ta ansvar for de andre. «Men i gruppa så kan jeg noen ganger inndelegge og skape en leder, som skal på en måte påse at de andre gjør jobben sin da, og det er litt spennende å se det og.» Hun sier dog ikke noe om hva en leder skal gjøre. Men dette vet kanskje elevene allerede? Et gjennomgående tema hos Lone er viktigheten i det å forstå og kjenne til de klassene en har, og at det kan være store forskjeller fra klasse til klasse.

I helse og oppvekst klassene, altså helse og oppvekst, var kanskje ikke de elevene så flinke til å jobbe i grupper som studiespesialiserende elevene. Det er alltid et sånt lite problem å få dem til å jobbe vet du, altså sånn uansett [...] Man må liksom på en måte prøve å kombinere relasjonskompetanse og regelkompetanse. At hvis du hele tiden sier til elevene, «nei nå må du» så kan de risikere å bli faglig slitne og av deg, for det er hele tiden en relasjon, du må liksom få det inn at de må sørge for dette selv. Og det er da noen som klarer dette veldig fint, og så er det noen som sklir litt ut.

Noen klasser trenger mer oppfølging enn andre, og krever også mer arbeid med å jobbe med hva en forventer i et gruppearbeid, likevel er det ingen konkrete eksempler på strategilæring. Hun påpeker relasjons- og regelkompetanse, og tenker på ferdigheter i å samarbeide, og at grupper må klare å ordne opp i problemer selv. Det at hun til slutt sier at noen sklir litt ut, kan kanskje gjenspeile en mangel på kompetanse og generelle ferdigheter i hvordan jobbe i grupper.

Greger er klar over problematikken.

Altså det, det kan jeg huske jeg leste mye om også, men jeg har ikke gjort det og det har gått veldig greit uten. Gruppearbeid er ikke noe nytt for dem nå, men det er klart at, og de er jo igjennom en sånn, en sånn innrullingsfase når de begynner på videregående og da får nye klassekamerater, men jeg har ikke følt at det har vært en nødvendig, men det er klart jeg kan jo huske at jeg leste sånn at vi burde ha en som trakk seg litt ut og bare fulgte med på gruppedynamikken og sånn og en sekretær og så videre.

Han viser til at han har lest litt om denne tematikken, men påpeker at elevene har jobbet i grupper en del år allerede, gjennom grunnskolen, og at det dermed ikke er nødvendig å jobbe

med strategier. Erfaringen fra gruppearbeidene i timen er at det stort sett går bra, og at de dermed ikke trenger å videreutvikle disse ferdighetene. Han har likevel, som Bendik, av og til sett behovet for en som har hatt ansvar for leveranser.

Nei, eneste er kanskje at vi har hatt en sekretær som har hatt ansvar for leveranser, for eksempel når vi hadde de tverrfaglige prosjektene, hadde vi det sånn at en ble satt opp som sekretær og hadde ansvar for å levere inn problemstilling til en viss tid.

Det kan altså virke som om de ikke jobber mye med strategilæring, eller at de ikke helt er klar over at de gjør det. Da de likevel snakker om forventninger til gruppearbeidene når de starter med dem. En kan også tenke seg at noen strategier blir overført igjennom fokuset på mål og vurdering.

4.5.5 Mål og vurdering

Lærerne la mye vekt på mål og vurdering for å strukturere gruppearbeidet. Dette kom gjerne i uttrykk som en vurderingssituasjon på slutten av gruppearbeidet eller prosjektet, men også som delmål eller bestillinger som Bendik kalte det. Dette mente han var viktig for å få gruppearbeid til å fungere.

Det er fordi de har en bestilling hele tiden. Sett dere, del ut oppgaver, forlat hverandre, finn ut mest mulig om det temaet du har fått, møt igjen og legg frem det du har funnet ut, også oppsummerer dere sammen. Da funker det vel stort sett alltid, egentlig. [...] Uten bestilling blir det, jeg skjønner det sjøl jeg. Hvis jeg sier, til fredag skal vi jobbe med det kapitelet, så fint om dere blar igjennom kapitelet, da er det ingen som har gjort det. Men sier du gjør oppgave 1-5 så gjør dem jo det, så det må liksom være til at det skal være noe som de viser frem til meg. Og sånn fungerer jeg jo selv også, jeg utsetter jo ting jeg ikke nødvendigvis blir catcha på så lenge jeg kan.

Bestillingene bidrar til å strukturere gruppene, og han henviser også til det å ha noe konkret å jobbe mot, som det å løse oppgaver. Det reiser likevel spørsmålet om hvor mye læring en kan spore i leveringene av oppgaver. Når jeg spør om han har brukt prosessorientert gruppearbeid som ikke trenger å ende i en form for vurdering, mener han at det kanskje kan funke på selvmotiverte elever, de elevene som har en indre motivasjon mot å lære, men at det kan fungere dårlig for de mindre selvmotiverte elevene. Problemet med et slikt gruppearbeid, som han påpeker, er at han da ikke kan ha kontroll over hva de får gjort i løpet av timen. Han mener derfor at gruppearbeid må ha krav om et sluttprodukt.

Men ofte rekker man ikke å prate med alle gruppene til slutt heller, du må bare se om det funker underveis. Hvis de ikke sitter og diskuterer, hvis de ikke leser, så må de kunne fortelle meg at de må gjøre det før de gjør det. Så det er vel det at gruppearbeid bør ha krav om et sluttprodukt, eller så blir det veldig tilfeldig hvor bra innsats det blir.

Bendik knytter sluttprodukt sammen med innsatsen. For å motivere elevene til å jobbe må det være en form for vurdering, men også for at han skal kunne se om det har blitt jobbet. Implisitt i dette ligger det kanskje en oppfatning om at prosessen i gruppearbeidet ikke kan kontrolleres eller vurderes?

Lone er kommet også inn på temaet om mål og vurdering når hun blir spurt om det å benyttes seg av prosessorientert gruppearbeid. Hun er enig med Bendik om at det må finnes en form for vurdering etter gruppearbeidet. «Det er sant, gruppearbeid for læring. Nesten så må man på en måte ha en vurderingssituasjon umiddelbart etter da.» Hun sier likevel at hun ikke alltid trenger å gi karakterer, men heller noen enkle tilbakemeldinger. Både for elevenes del, men også for at det ikke skal bli for mye fokus på karakterene. «Både og, jeg kjører med høye og lave og middel måloppnåelse eller gir dem en sånn rask tilbakemelding, dette var fantastisk tekst, her har du skrevet et fint budsjett, mitt liv som student, ett eller annet, kompetansemålet.» Hvis hun skal bruke gruppearbeid for læring som hun selv sier, må hun likevel ha en form for vurdering etterpå. «Ja, og så kan man kanskje ta en stor skriftlig prøve i temaet etterpå for å vise at alle har lest og at alle har lært noe.» Et interessant aspekt er at hun kaller denne prosessorienterte formen for *grupperarbeid for læring*. Det er kanskje ikke helt bevisst, men det reiser spørsmålet om hvordan hun ville klassifisert andre gruppearbeid.

Greger kommer inn på temaet om mål og vurdering når han snakker om eksempler om det han anser som litt mislykkede gruppearbeid.

Ja, har hatt noen litt sånn ad-hoc ting hvor de sitter bare hvor de som sitter ved siden av hverandre jobber sammen, og da føler jeg kanskje at det er noe som bidrar til litt mere støy og litt mye prat, når vi styrer sammensettingene av gruppene så, så blir det litt annerledes.

Igjen kaller han dette ad-hoc grupper, og her har de ikke hatt et mål om et sluttprodukt med vurdering, men er heller samtaler med sidemannen. Det er interessant at han påpeker at det blir mer støy og prat enn andre gruppearbeid, da dette kanskje kan være et tegn på at det diskuteres i større grad?

Lærerne er ganske samstemte når det kommer til viktigheten av vurdering eller mål i

gruppearbeidene, og ser det litt problematisk å bruke gruppearbeid som ikke har et sluttprodukt, eller som munner ut i en prøve rett etter. Både fordi det kan føre til mer prat, men også fordi det kan være vanskelig å observere, vurdere eller måle innsatsen i timene. Det kan tyde på et fokus om at ytre motivasjonsfaktorer er viktig i gruppearbeidet, for at elevene skal jobbe med oppgavene.

4.6 Gruppearbeidets HVORFOR

Det siste elementet i den didaktiske trekanten er *hvorfor*. Hvorfor skal vi benytte oss av gruppearbeid i samfunnsfag? Hvordan begrunner lærerne deres bruk av denne formen i undervisningen?

4.6.1 Begrunnelse av gruppearbeid ovenfor elevene

Bendik forklarer at det er ganske enkelt å få gjennomslag for å bruke grupper i undervisningen fordi det er en kjærkommen variasjon for elevene.

Med gruppearbeid kan jeg bare si hva de skal gjøre, de trenger ikke begrunnelse, de setter i gang, det kunne jeg gjort. Men jeg sier selvfølgelig at dere lærer ting sammen, det å skulle fremstille noe foran andre er lærende i seg selv osv, osv. De trenger i utgangspunktet ikke det for å være motiverte til å sitte i gruppearbeid, de er alltid klare for det i forhold til å sitte alene å løse oppgaver i boka eller, så gruppearbeid er i utgangspunktet gøy synes de, tror jeg. Så lenge det er kort og fort så er det ingen som tenker så mye over det.

Inntrykket hans er at elevene synes det er gøy å jobbe sammen. Han tar seg tid til å nevne noen av de positive sidene arbeid i grupper kan gi, som det å lære ting sammen, men også det å fremføre sine funn ovenfor de andre, men påpeker at han ikke trenger å legitimere gruppearbeid ovenfor elevene for å motivere dem.

Det er ikke ofte, hvis det er noe gruppearbeid, så er ikke bekymringen om de vil jobbe alene eller ikke, men de er bekymret for hvem de skal komme sammen med, så jeg trenger ikke legitimere gruppearbeid sånn sett, alle liker jo å sitte og småprate litt, i verste fall hvis de ikke får til noe.

Det er altså ikke vanskelig å legitimere bruk av denne formen, da de i verste fall kan prate litt hvis de ikke får til noe.

For Lone er det det studieforberevende aspektet ved gruppearbeid hun legger vekt på for å forklare elevene om hvorfor hun benytter seg av gruppearbeid.

Nesten alltid setter jeg klassen i gruppe. For jeg sier at dette er studieforberevende, og alltid skal de jo ut å jobbe i kompaniskap, eller kall det hva du vil, med andre mennesker. Og særlig i studiene skriver dem jo [...] sammen, ikke sant? Med folk, veldig ofte gjør de det.

Hennes legitimasjon av metoden bygger på at elevene kommer til å jobbe med andre mennesker, enten på studie, eller i kompaniskap. Dette bidrar til at hun benytter seg mye av metoden, og vi kan også det opp mot hvordan hun fordeler grupper, nemlig tilfeldighetsprinsippet. De skal lære seg å jobbe sammen med mennesker de ikke er vant med, for å forberede dem til høyere utdanning, eller samfunnet generelt.

Da Greger ble spurt om hvordan han begrunner det ovenfor elevene henviser han til tilbakemeldinger fra elevene. «Jeg tror de fleste synes det er veldig okey med gruppearbeid. Men jeg har hatt fagutviklingssamtaler med elevene, så er det veldig mye tilbakemelding fra elevene, noen vil ha mere lærerstyrt undervisning, andre vil ha gruppearbeid.» Han mener altså at det ikke er et spesielt behov for å begrunne gruppearbeid ovenfor elevene basert på tilbakemeldingene de gir. De liker gruppearbeid, de liker å jobbe sammen. En kan dog spørre seg om gruppearbeid, som Greger selv definerer det til,²⁸ ikke er en annen form for lærerstyrt undervisning?

Det er gjennomgående for alle lærerne at de opplever at elevene trives med å jobbe sammen, og at det på grunnlag av dette ikke blir nødvendig å begrunne valget om å bruke gruppearbeid i timene. Når gruppearbeid likevel er såpass diskutert i media som det er, kan en undre seg om de som ikke trives med å jobbe på den måten er i såpass mindretall at de ikke får skikkelig gjennomslag.

4.6.2 Elevansvar

Gruppearbeid er til en viss grad en overføring av ansvar fra læreren til elevene (Lyng 2004). Og denne ansvarliggjørelsen blir også tatt opp i intervjuene. Bendik sier han har eksperimentert litt med frivillighet.

²⁸ At det er strukturert, over en viss tid og med et krav om produkt eller leveranse.

Så det i år har jeg begynt med prosesskriving og jobbing i «google-docs», og «class – rom.» Da har de fått lov til å jobbe enten alene eller sammen. Basert på full frivillighet egentlig, det funker greit. [...] Det er litt sånn, det er sånn for mine elever. Skriver fagartikkel på 1000 ord alene, og kanskje 1300 hvis de er to. Noen synes det er kult og jobber bra, og jeg ser jo, måten jeg jobba på at det er konstruktivt. De retter på hverandres tekster og sånt. Og da funker gruppearbeid som det skal, for da drar de hverandre videre, og skaper et mye bedre, eller potensielt ett mye bedre produkt.

Greger har også eksperimentert større overføring av ansvar til elevene. Og sier han får gode tilbakemeldinger på det, dessuten påpeker han læringseffekten det har ved å inkludere dem i utforming av spørsmål men også vurderingskriterier.

Ja. Og de lissom følte at, det hørtes jo veldig greit ut å bestemme selv, men når de så skal begynne å lage spørsmål og vurderingskriterier så må de liksom tenke igjennom, det er ganske stor læringseffekt av det også.

4.6.3 Samfunnsfaget

Lærerne ble spurt om gruppearbeidet plass i samfunnsfaget, eller om de er noen tema som egner seg bedre til metoden enn andre. Bendik mener det er visse aspekter i faget hvor denne arbeidsmetoden kan fungere godt.

Det må kanskje være sånn type, en viktig verdi med gruppearbeid, er ikke nødvendigvis hvor mange som er på gruppa, men at du sitter med et annet menneske og må formulere deg, at du tenker igjennom sjøl hva du mener, det er, om du da er en eller tre, det spiller ingen rolle, det er bare at du, du må kommunisere med noen, og det kan da dreie seg om verdier. «Hva ville du gjort?» Type dilemmaer. Det kan jo være veldig verdifullt, eller lage presentasjoner sammen, hvor man også ser at det har vært en dialog mellom de, eller et forsøk på å forstå ting sammen, så kanskje det er utforskende som du sier, utforskende og, enten det gjelder verdier eller det gjelder forståelse av komplekse sammenhenger. Begge de tingene der er bra.

Til nå har Bendik hatt fokus på at gruppearbeid må ende i en form for levering av et produkt. Når han blir spurt om gruppearbeidets posisjon i samfunnsfaget, nevner han at kan være verdifullt i tema som er litt utfordrende, som dilemma- eller verdispørsmål, hvor dialog mellom elevene kan være med på å utvikle forståelse. Han sier at det kan minne om mer utforskende gruppearbeid, eller prosessorientert som jeg har valgt å kalle det.

Lone er også overbevist om at det er noen sider ved samfunnsfaget hvor gruppearbeid kan spille en viktig rolle, da spesielt for å utveksle forskjellige perspektiver.

Ja, det er veldig fint. Det er veldig fint, det jobber jeg med i helse og omsorg nå, identitet, rolle, krysspress, vokse opp i to kulturer, der nede er det jo helse og helsefagarbeidere, der er det nesten bare hijabjenter som jobber, ikke sant, det er svært få norske, noen innimellom, men svært få. Da har vi veldig mye om kultur og kulturmøter og sånt.

Hun har fokus på mangfoldet i klassen, kulturmøter, og hvordan gruppearbeid kan brukes til å snakke sammen, men også vise forskjellige perspektiver elevene har. Hun påpeker at klassen er satt sammen av en stor del med minoritetsbakgrunn som gjør at de har ekstra fokus på kulturmøter og kultur.

Greger ramser opp mange tema innenfor samfunnsfaget hvor det er fruktbart å benytte seg av gruppearbeid.

Ja det er definitivt noen emner som egner seg bedre enn andre, og jeg tenker at det er liksom litt sånn, liksom diskusjonsemner også, som f.eks. Individ og samfunn, kultur og tilpasning til samfunn, familie og forbruk og kriminalitet. Utgangspunktet litt sånne kjedelige temaer, også da, lagde vi verdenskafe og det ble kjempe interessant ut av det, så det, det er jo på en måte sånne ting vi kan diskutere mye, også som de har litt erfaring med selv, samlivsbrudd, kjønnsroller og sånne ting, og det, det klarte de veldig godt. Veldig fint å ha gruppearbeid på.

Greger nevner flere diskusjonsemner, som kan gjøres mer spennende ved hjelp av gruppearbeid. Han nevner også tema hvor elevene gjerne innehar en del forhåndskunnskaper, hvor de kan dele erfaringer med hverandre. Implisitt mener han dermed gruppearbeid kan dermed være med på å skape interesse for et tema, noe vi igjen kan knytte til det å motivere elevene. Spesielt hvis det er tema som oppfattes som litt *kjedelige*.

Lærernes enes på mange måter om at gruppearbeid har et stort potensial i samfunnsfaget for utveksling av forskjellige synspunkter, men nevner da tema hvor elevene kan inneha en del forskjellige erfaringer.

4.6.4 Tilbakemelding fra elever

I skoleklasser på rundt 30 elever er det selvfølgelig mange forskjellige preferanser på hva slags metode som er å foretrekke i undervisningen. Likevel er tilbakemeldingene lærerne mottar som regel positive. Bendik påpeker dog at:

Tidvis kan det være veldig hat, noen klasser går veldig bra sammen, da kan jeg sette grupper sammen på kryss og tvers, andre klasser har veldig angst for å havne utenfor primærgruppa si, det er veldig forskjellig fra år til år og klasse til klasse. Noen er sånn der at, alle kan jobbe med alle, alt er hyggelig og alle er gode venner, men vanligvis er det sånn at man har noen, to, tre, fire stykker i klassen man liker godt, og så har man dårlig erfaring med å jobbe andre, fordi man snakker ikke samme språk.

Det sosiale spiller stor rolle, klassemiljø, men også om elevene har personer de jobber godt sammen med. Han fortsetter at han observerer om de trives med arbeidet, og at til syvende og sist er opp til elevene om de skal bruke gruppearbeid.

Det er mange måter å støtte hverandre på i et gruppearbeid. Det er følelsesmessig støtte, den ene gir opp litt og den andre fortsetter, så, så gjennomføringskraft og eller, ett eller annet de har oppdaget med seg sjøl som er bra. Men jeg ser jo, jeg merker jo veldig på elevene, har de lyst til å jobbe om igjen så vet jeg at det funker og hvis de ikke har lyst til å jobbe om igjen så vet jeg at det ikke har funka. Det er litt sånn at de nesten må få bestemme.

Lone forteller at hun opplever en positiv innstilling til gruppearbeid. Men nevner også at en må vite hvordan de vil vurderes, at ikke alle liker å fremføre, men at det heller ikke er nødvendig i alle gruppearbeid.

Det er veldig ålreit å overlate til elevene og elevene liker det veldig godt selv om dem spør veldig mye, bare du rydder vei for frustrasjonene så, kanskje det kan gå bra, i stedet for å stå, at de står der oppe.

Greger legger seg på samme side som de andre lærerne og påpeker det sosiale elementet som oppstår i gruppearbeidet.

De liker å jobbe sammen med andre, synes det er hyggelig. Mens andre de trives med å sitte å motta, og å vite hva læreren synes er viktig, og er veldig opptatt av det. Så, liksom i sånne samtaler får du ikke et klart bilde av hva de ønsker. Men når jeg på en måte går inn i timen, nå er det nytt tema, jeg tenkte å gjøre det på den og den måten, har dere noen forslag? Da er det stort sett greit, de er med på den. Og det er klart som lærer, det å liksom dele inn grupper, altså nå er det VG1 og veldig mottakelig for det som er nytt og de protester ikke i det hele tatt, det kan hende de gjør etter hvert.

Han prøver å inkludere elevene i hvordan de skal jobbe med tema. Et viktig aspekt er at de i første klasse er ferske på videregående, noe som kan bidra til at det er enklere å få dem til å godta forskjellige arbeidsformer.

Ut ifra tilbakemeldingene virker fra elevene har lærerne en oppfatning om at elevene setter pris på variasjonen i undervisningen gruppearbeid er, og muligheten denne formen gir i å kunne snakke med medelever om tema og problemstillinger. Lærerne trekker frem det sosiale aspektet, relasjonen til elevene og klassene, og at de lytter til elevene. Trives ikke elevene med gruppearbeid i klassen benytter de seg mindre av metoden.

Oppsummert kan det virke som om lærerne hovedsakelig benytter seg av et produktorientert gruppearbeid, hvor de lettere kan ha kontroll over innsatsen til elevene. De har forskjellig syn på hvordan sette sammen grupper, men inntar alle en aktiv rolle i klasserommet for å ha kontroll over at det arbeides. De begrunner sjeldent bruk av gruppearbeid, da de opplever at elevene synes det er fint med variasjon fra det individuelle arbeidet, dette får de bekreftet av tilbakemeldingene fra elevene. De mener gruppearbeid har en plass i samfunnsfaget, og mener det kan være med på å gjøre tema mer spennende, men også i tema som kan være litt utfordrende, som ikke nødvendigvis har noen klare svar. I neste kapittel vil jeg diskutere funnene i empirien.

5 Diskusjon

I diskusjonen vil jeg tolke empirien gjennom en tematisk innholdsanalyse. Hensikten er å diskutere empirien, gjennom teori, i lys av problemstillingen: *Hvordan begrunner samfunnsfaglærere sin bruk av gruppearbeid i samfunnsfag, og hvordan brukes det?* I empirien presenterte jeg og sammenlignet læreres uttalelser. I dette kapitlet vil jeg, gjennom observasjonen, intervjuene og teorien, diskutere hvordan lærere begrunner bruk av gruppearbeid i samfunnsfaget og hvordan de bruker det i praksis. Jeg har trukket frem det jeg ser på som interessante emner innenfor tematikken.

I diskusjonen vil jeg først presentere hva slags gruppearbeid, lærere hovedsakelig benytter seg av, og hvordan vi kan knytte dette opp mot læreplanen i samfunnsfag. Deretter vil jeg se på begrunnelser for hvorfor vi bør bruke gruppearbeid i samfunnsfag, før jeg diskuterer hvordan det praktiseres, og muligheter og utfordringer med metoden. Aller først vil jeg presentere det jeg anser som hovedfunnene i teorien.

5.1 Hvordan realisere læreplanen i samfunnsfag ved hjelp av gruppearbeid?

Opgavens formål er som sagt og utforske hvorfor vi skal benytte oss av gruppearbeid, i samfunnsfagundervisningen, og hvordan vi kan gjøre det. Gjennomgående i diskusjonen vil jeg derfor knytte gruppearbeidet opp mot læreplanen i samfunnsfag. Til å begynne med vil jeg diskutere hva slags overordnet form for gruppearbeid informantene hovedsakelig benytter seg av, om vi kan kategorisere det innenfor en produkt- eller prosessorientert type. Deretter vil jeg se på begrunnelser for hvorfor det kan være hensiktsmessig å benytte seg av metoden i samfunnsfaget, hvilke ferdigheter det kan realisere eller være med på å utvikle. Tilslutt vil jeg diskutere utfordringer og fordeler gruppearbeidet kan ha i lærerpraksis.

5.2 Grupper og gruppearbeid

Informantene har en individuell tilnærming til hva som kan anses som et gruppearbeid. Bendik ser på alle arbeid hvor to eller flere er i interaksjon med hverandre hvor de laget ett eller annet, mens Greger har fokus på tidsdimensjonen, og mener det bør strekke seg over en viss periode. Lone påpeker at gruppearbeid er en form for prosjekt, et miniprojekt. De operer altså med litt

forskjellige definisjoner på akkurat hva gruppearbeid, men alle lærerne legger vekt på at i et gruppearbeid er det viktig at elevene jobber mot konkrete mål som ender i en form for vurdering. Denne målfokuseringen bidrar til å strukturere gruppearbeidet, som gjør at vi kan knytte det opp mot et produktorientert gruppearbeid. Dette er en av to overordnede former vi kan klassifisere gruppearbeid innunder (Springer et al. 1999; Slavin 2010; Bruffee 1995). Produkt- og prosessorientert gruppearbeid skilles enten ved fokus på at et produkt skal leveres ved arbeidets slutt, eller ved prosessen for å komme dit. De skilles også ved hvor mye av gruppearbeidet som struktureres av lærerne, hvor strukturen i et prosessorientert arbeid i større grad overlates til elevene. Ser vi for oss en linje kan vi teoretisk plassere disse to typene på hver sin side av linjen, men i praksis vil det ofte være en viss kombinasjon av disse formene.

Begrunnelsen lærerne har for anvendelse av et produktorientert gruppearbeid, handler mye om motivasjon. De mener elevene må ha konkrete mål å jobbe mot for å ha motivasjon til å legge ned en innsats. Disse målene kan vi knytte opp mot en ytre motivasjon, hvor de blir motivert gjennom ytre betingelser i form av karakterer eller vurderinger. Lærerne mener dette bidrar til at elevene jobber med oppgavene, og skaper et læringstrykk i undervisningen. Elstad (2009 s. 145) påpeker at «departementet etterlyser lærere som gir 'tilstrekkelig ytre trykk i opplæringen'». Det er derfor viktig at lærerne skaper mål som elevene jobber etter. Det at gruppearbeidene ender i en form for vurdering, vil dessuten gjøre det lettere for lærerne å kontrollere hva slags innsats som er lagt ned i arbeidet. I klasserommene observerte jeg en form for produktorientert arbeid, hvor elevene hadde fått tildelt klare tema, som skulle ende i en vurderingssituasjon. Dette medførte at de fordelte arbeidet mellom seg for å kunne spesialisere seg innenfor hver del av det temaet de hadde fått. Likevel var det noen aspekter i dette arbeidet som kan knyttes opp mot et prosessorientert arbeid, blant annet at de fikk delta i utviklingen av spørsmål de ville få i vurderingssituasjonen, men også vurderingskriterier. De fikk altså være med på å strukturere litt av arbeidet selv.

Det at lærerne hovedsakelig benytter seg av et produktorientert gruppearbeid blir tydeligere når lærerne påpeker at løs prat i timen ikke er gruppearbeid, da dette ikke kan måles. En informant sier at hvis denne formen benyttes i løpet av en time, kan det oppfattes som litt annerledes, for eksempel *ad-hoc*, og ikke et vanlig gruppearbeid. Nå skal det sies at lærerne moderer denne forståelsen av gruppearbeid når de diskuterer hvordan det kan brukes i samfunnsfag.

Samfunnsfaget

Det er viktig å presisere at vi ikke er hensikten å rangere de to formene på bakgrunn av hva som bidrar til mest læring, da de kan være med på å utvikle forskjellig kunnskap og ferdigheter, og være med på å realisere forskjellige kompetansemål som vi finner i læreplanen for samfunnsfag. Da lærerne blir spurt om hvilke tema innenfor samfunnsfaget gruppearbeidet kan være gunstig å benytte seg av, mener de at det kan være i tema som er aktuelle og konfliktfylte, hvor det er gjerne finnes flere perspektiver og uklare svar. Det kan være verdifullt i arbeid med verdi- og holdningsspørsmål, og forskjellige dilemma. Dialog elevene imellom kan være med på å skape forståelse, for tema, men også for å forstå andres perspektiver. Det kan minne om det Bruffee (1995) forklarer, om at prosessorientert gruppearbeid kan være fruktbart å benytte seg i arbeid med ikke-grunnleggende kunnskap. Lærerne fremhevdde et prosessorientert gruppearbeid som en gunstig metode i nettopp de temaene som gjerne er kontroversielle og uten klare svar. De kaller dette både gruppearbeid for læring, og utforskende gruppearbeid. De ser potensialet i et prosessorientert gruppearbeid i noen tema, men som jeg skal utdype senere opplever de praktiske problemer med denne formen.

Oppsummert kan vi dermed si at lærerne hovedsakelig av benytter seg av et produktorientert gruppearbeid, men ser verdien et prosessorientert arbeid kan ha i arbeid med visse tema. I neste del vil jeg knytte de to overordnede typene for gruppearbeid opp mot læreplanen i samfunnsfaget, og hvordan de kan bidra til å realisere forskjellige kompetansemål.

5.3 Hvorfor bruke gruppearbeid?

Vi skal begrunne de undervisningsvalgene vi gjør ovenfor elevene, og læreren må selv ha reflektert om hvorfor de velger å benytte seg diverse metoder og hvilket faginnhold det skal fremme (Sjøberg 2009). Lærerne i studien påpeker at det sjeldent trenger å begrunne bruk av gruppearbeid, fordi elevene som regel er motiverte for å jobbe sammen, da det er gøy, og det er en fin variasjon til individuelt arbeid. Likevel blir elevene gjort oppmerksom på noen av effektene gruppearbeidet kan være med på å utvikle, blant annet det å lære ting sammen og av hverandre, læringseffekten i det å fremføre foran andre, og hvordan gruppearbeid kan være med på å forberede elevene til deltagelse i samfunnet, ved å lære å samarbeide med forskjellige personer. Gjennomgående er likevel fokuset på den motiverende siden det gruppearbeidet kan bygge opp under, gjennom variasjon i undervisningen. Med utgangspunkt i lærernes uttalelser,

skal jeg diskutere hvordan vi kan begrunne bruk av gruppearbeid i samfunnsfag, ved å se på hvordan det kan være med på å utvikle kognitive- og sosiale ferdigheter, og motivasjon til å lære.

Læreplanen i samfunnsfag poengterer at elevene skal vurderes etter kunnskap, men også ferdigheter²⁹ og holdninger³⁰. Alt kan ikke bedømmes alltid, og vi kan ikke legge like stor vekt på alle kompetansetyper hele tiden (Koritzinsky 2012), men det at elevene jobber i grupper kan være en mulighet til og nettopp bedømme ferdigheter og holdninger, i tillegg til de faktakunnskapene elevene skal utvikle.

5.3.1 Kognitive ferdigheter

Grupper er satt sammen av forskjellige individer, med hvert sitt unike skjema eller kunnskapsstruktur. Disse er konstruert gjennom erfaring med omverdenen og andre personer (Imsen 2014). Tar vi utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsperspektiv finnes og skapes kunnskapen imellom, men også i interaksjon med andre. Vi kan derfor anta at de under gode omstendigheter vil det oppstå læring i gruppearbeid. Poenget til det sosiokulturelle perspektivet er at vi får tilgang til kunnskap og ferdigheter i interaksjon med andre. Men hvordan kan gruppearbeidene realisere kompetansemålene i samfunnsfaget?

I analysen kan vi finne et par eksempler på hvordan lærerne tenker seg at gruppearbeid kan bidra med læring. Som sagt bruker de et produktorientert gruppearbeid hvor elevene sammen skal produsere ett eller annet produkt i form av artikler eller fremføringer. Bendik viser til det å gi bestillinger eller mål til elevene om å finne ut mest mulig om temaene før de setter det sammen i grupper. Elevene får altså oppgaven av utforske tema, før de går sammen for å produsere noe som kan videreformidles. enten gjennom presentasjon av produktet, eller ved innlevering til vurdering. De får altså trening i å samle inn, bearbeide og eventuelt presentere lærestoff for andre, som er ferdigheter læreplanen i samfunnsfag etterspør (Koritzinsky 2012). Et produktorientert gruppearbeid kan være en god metode for nettopp det å skaffe kunnskap om fenomener. Gjennom observasjonene så jeg hvordan elevene satt og jobbet med hver sin del av temaet, hvor de fant frem til det de anså som viktig for å oppfylle kravene satt av læreren.

²⁹ Analytiske ferdigheter, metodiske ferdigheter og sosiale ferdigheter (Koritzinsky 2012 s. 248).

³⁰ Evne og vilje til å uttrykke og begrunne egne holdninger, men også å møte andres holdninger med respekt og forståelse (Ibid.).

Lærerne kategoriserer elevene etter faglig nivå, gjerne svake og sterke elever. Greger fremhever læringseffekten de forskjellige elevene kan få fra hverandre i et gruppearbeid. De faglig svakere kan få et læringsutbytte i møte med kompetente andre, gjerne sterkere elever, og dermed være i sonen for proksimal utvikling. De sterkere elevene mener Greger også får utbytte i gruppearbeidet, ved at de må forklare ideer og fenomener for de andre. Dette er også noe Boekaerts & Corno (2005) påpeker i sin studie, hvor de mener at både sterke og svake elever kan ha god læringseffekt av å jobbe sammen, hvor de sterke elevene fikk dypere forståelse for emnene ved å forklare forskjellige konsepter til andre, og svakere elever kunne få en læringseffekt ved å observere og lytte til hvordan de sterkere elevene argumenterer, da de kan oppfattes som rollemodeller. Det samme hevder Webb (2013) som påpeker at det å presentere ideer kan fremme læring hos den som fremfører. «In the process of formulating an explanation or idea to be presented, students must transform what they know into communication that is relevant, coherent, complete, and accurate so that others can understand it» (Webb 2013 s. 20). I motsetning til individuelt arbeid, må elevene, både svake og sterke, forklare hvordan de tenker når de samarbeider, og fremføre sine tanker på en måte slik at de andre forstår.

Bendik mener også at gruppearbeid kan være gunstig i arbeid med komplekse emner, som kan være problematiske å få grep om alene. Samarbeid kan være et sted hvor elevene kan dele forskjellige oppfatninger om fenomenet, som igjen kan bidra til forståelse og eventuell problemløsning. Her har han fokus på at kommunikasjonen mellom medlemmene i gruppene vil være med på å gi forskjellige innfallsvinkler til disse emnene, og hvor diskusjon kan bidra til å forstå eller løse dette. Det kan minne om det Littleton & Mercer (2013) kaller for utforskende dialog, hvor elevene presenterer er kritiske til hverandres synspunkter, men prøver å enes om en løsning. Littleton & Mercer (2013) påpeker dog at hvis en skal ha et gruppearbeid med fokus på en utforskende dialog, må elevene ha trening og regler for hvordan dialoger i gruppearbeid skal være. Hvis gruppearbeid er lagt opp til en utforskende dialog mellom medlemmene, kan det være med på å realisere de muntlige ferdighetene læreplanen i samfunnsfag etterspør; det å argumentere, og lytte til hverandre, men også å vurdere det som blir sagt³¹. For å oppnå disse målene vil det være mest hensiktsmessig å benytte seg av et mer prosessorientert gruppearbeid, som i større grad legger vekt på interaksjon og kommunikasjon mellom elevene. I klasserommene som ble observert var det lite interaksjon elevene i mellom, og de hadde hovedsakelig fokus på å samle sammen informasjon som de senere kunne sette

³¹ http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf

sammen til et produkt. Et gruppearbeid med begrenset kommunikasjon vil åpenbart ikke være med på å utvikle de muntlige ferdighetene i like stor grad.

Dermed kan vi skille produkt- og prosessorientert gruppearbeid ikke bare med tanke på hvilken kunnskap de skal fremme, men også på bakgrunn av hvilke ferdigheter de to typene kan være med på å utvikle. Lærere kan derfor velge form på gruppearbeid både ut ifra hvilken kunnskap, men også ferdigheter de vil utvikle i timene. Det reiser spørsmålet om hvordan vi skal vurdere gruppearbeidet, noe jeg vil komme tilbake til litt senere i diskusjonen.

Til slutt kan gruppearbeid være med på å utvikle strategier for selvregulering hos elevene. Lærerne tar ikke opp dette temaet, men Littleton & Mercer (2013) mener dette er et viktig aspekt ved gruppearbeid. Ved at elevene får se og oppleve hvordan andre elever regulerer seg selv, som igjen kan modellere hvordan de selv skal gjøre det. Denne utviklingen av selvregulering mener Littleton & Mercer (2013) skjer på samme måte som den kognitive utviklingen i samhandling med andre. Men læreplanen i samfunnsfag etterspør ikke bare kognitive ferdigheter hos elevene. Faget skal også være med på å utvikle elevenes sosiale ferdigheter.

5.3.2 Sosiale ferdigheter

Læreplanen i samfunnsfag har fokus på at elevene skal utvikle ferdigheter i og samarbeide med hverandre, samt utvikle toleranse og respekt for andre mennesker. Dette skal være med på å utvikle holdninger og verdier hos elevene, de skal dessuten få erfaring med å inngå kompromisser, diskutere egne meninger, men også bli utfordret for de meningene de besitter (Koritzinsky 2012). Denne sosiale kompetansen elevene skal utvikle regnes i kunnskapsløftet som basiskompetanse, på lik linje med grunnleggende ferdigheter som regning, skriving, lesing og så videre (Ebbesen 2009 s. 43).

Lone har fokus på nettopp de sosiale sidene ved gruppearbeidet. Hun sier dette eksplisitt, og forklarer at hun deler inn elevene etter det hun omtaler som tilfeldighetsprinsippet. Da vil elevene bli utfordret i det å samarbeide med forskjellige personer, noe hun mener vil være studie- og samfunnsforberedende. Fjeldstad (2009) hevder at et helt sentralt formål i samfunnsfaget er nettopp å utvikle elevenes kunnskap og refleksjon over forholdet mellom det individuelle livet og plassen individet har i samfunnet. Det å få erfaring i og samarbeide med forskjellige mennesker kan være med på å realisere nettopp dette. Videre forklarer Fjeldstad

(2009 s.256) at når elevene får stimulering i en sosial setting, gjennom diskusjoner og interaksjon med hverandre, kan det bidra til å utvikle deres demokratiske deltaking. Wittek (2012) mener det er viktig at elevene får erfaring i slike settinger for å utvikle ferdigheter i å samarbeide, som igjen kan være med på å oppfylle samfunnsfagets formål om demokratisk medborgerskap. Gruppearbeid kan ses på som en trygg arena for meningsutveksling og trening i demokratiske verdier, ved at en står til ansvar for sine ytringer, men også lærer å argumentere for sine meninger (Koritzinsky 2012). Gruppearbeidet kan derfor også være med på å utvikle elevenes demokratiske beredskap. Det fordrer dog at gruppearbeidene er lagt opp slik at den gode meningsutveksling oppstår.

Alle lærerne påpeker at i visse gruppeinndelinger, spesielt grupper hvor det er elever på forskjellig faglig nivå, er det en fare for at noen trekker seg unna. Det kan tyde på at ikke alle elevene har utviklet like gode ferdigheter i hvordan de skal opptre i grupper. Disse må utvikles. Dette legger Webb & Palinscar (1996) særlig vekt på, og påpeker er det først og fremst lærerne som må modellere og lære elevene disse strategiene.

Det finnes selvfølgelig andre undervisningsmetoder som kan være med på å utvikle disse ferdighetene, blant annet klasseromssamtalen, men gruppearbeid består gjerne av færre elever, som igjen kan være med på å bryte ned barrieren for å delta. Koritzinsky (2012) mener gruppearbeid kan være en tryggere arena for meningsutveksling fordi det kan være enklere å dele sine meninger i mindre forsamlinger. Det siste punktet lærerne trekker frem i begrunnelsene for hvorfor benytte seg av gruppearbeid i samfunnsfag er det motiverende aspektet.

5.3.3 Motivasjon

Alle lærerne ser på mål og vurdering som viktige for å bidra til å strukturere gruppene, men også for å motivere elevene til å jobbe. Bendik påpeker at elevene må ha mål, ellers blir det veldig tilfeldig hva slags innsats som blir lagt ned. Lone har mange av de samme synspunktene, og hevder at det må være en form for vurdering etter et gruppearbeid for å måle om det har vært noen læring. Greger påpeker at arbeid uten mål, men hvor de bare jobber sammen kan føre til mer prat og støy, men når lærerne selv styrer gruppearbeidet så blir det annerledes. Det tydelige fokuset på mål og vurdering, gjenspeiler bruken av produktorientert gruppearbeid. Som tidligere nevnt kan dette ses på som motivasjon igjennom ytre betingelser, hvor engasjementet

til elevene påvirkes av eventuell vurdering av arbeidet. Ytre motivasjon er med på å skape et læringstrykk i klasserommet (Elstad 2009), men et arbeid hovedsakelig preget av ytre motivasjon kan også gi noen utfordringer.

Webb (2013) påpeker at elever som er påvirket av ytre motivasjonsfaktorer, kan vegre seg fra å søke hjelp i fordi de frykter det signaliserer en mangel på kompetanse. Et miljø preget av ytre motivasjon, kan gjerne oppfattes konkurransepreget, spesielt i oppgaver hvor en blir sammenlignet med andre gjennom karakterer eller vurdering. Elever med indre motivasjon på sin side vil i større grad spørre om hjelp, fordi de har større fokus på læring og mindre fokus på ekstern vurdering. Et annet problem som kan oppstå ved ytre motivasjonsfaktorer, er at elevene kan oppleve at oppgavemålene kommer i konflikt med andre mål. Boekaerts & Cascallar (2006) påpeker at elever opplever flere motstridene mål i skolehverdagen, mål som er myntet på egne interesser, for eksempel det å opprettholde og delta i klassen/skolens sosiale fellesskap, eller de forventningene fra de sosiale omgivelsene, for eksempel å opprettholde sosial status. Lærerne har dog ikke et ensidig fokus på ytre motivasjonsfaktorer, dette kommer til uttrykk ved at legger til rette for at elevene selv skal få ansvar for utforming av tema, enten ved at elevene skal få introdusere nye tema i timene på bakgrunn av deres interesser, eller få større ansvar for utforming av oppgavene eller spørsmål og vurdering. Dette kan bidra til at elevene opplever mer autonomi til oppgavene, som igjen kan bygge opp om den indre motivasjonen (Honkala et al. 2015). Gruppearbeid kan også ha en motiverende effekt på bakgrunn av variasjonen den er med på å skape i undervisningen.

Ebbesen (2009 s.38) understreker at arbeidsformene i undervisningen ikke kan velges fritt, men må begrunnes slik at elevene får arbeide med stoffet som motiverer og bidrar til læring. Det er viktig å variere mellom forskjellige arbeidsmåter og ikke ha ensidig fokus på en metode. Dette fremhever også lærerne, og variasjon er en viktig begrunnelse for hvorfor de benytter seg av gruppearbeid. De mener også at gruppearbeid kan være med på å gjøre diskusjonsemner, som kan oppfattes som litt kjedelige, mer interessante. Tema elevene har erfaring- og forhåndskunnskap med, hvor de kan argumentere og presentere sine meninger, men også få delt perspektiver dem imellom. Dette kan for eksempel være tema som kultur og kulturkonflikter, krysspress, identitet, og seksualitet, tema de gjerne har gjort erfaringer med utenfor skolen.

Vi kan altså begrunne gruppearbeid på bakgrunn av ferdighetene og kompetansemålene det kan være med på å realisere, og hvordan metoden kan være utvikle motivasjon hos elevene, enten det er gjennom ytre og indre motivasjon, eller gjennom variasjon. En kan likevel ikke bare sette

i gang et gruppearbeid og forvente å se kognitiv- og sosial utvikling. Det er en del aspekter som påvirker hvor vellykket arbeidene blir.

5.4 Hvordan praktiseres gruppearbeid?

Hittil har jeg undersøkt hvorfor vi kan benytte oss av gruppearbeid, i denne delen av kapitlet vil jeg vise hvordan lærerne praktiserer metoden, og diskutere hvilke implikasjoner det skaper. Jeg kommer til å starte med gruppeinndeling, som lærerne mener er et viktig aspekt for å skape læring og motivasjon i gruppearbeidet.

5.4.1 Gruppeinndeling

I klasserommet er det hovedsakelig er to måter elevene blir inndelt i grupper, enten tildeler lærerne gruppene, eller så tar elevene selv ansvar for inndelingen (Lyng 2004). Når elevene selv velger grupper, er det deres initiativ. Her velger de som oftest på bakgrunn av dem de helst vil jobbe med, altså de elevene de har best forhold til (Lyng 2004). Når lærere selv skal sette sammen grupper, kan de ta utgangspunkt i forskjellige parametere. Det kan enten være ut ifra fagkompetanse, arbeidsvilje og selvdisiplin, tilfeldig utvalg, eller å blande forskjellige elevtyper for å skape sosiale relasjoner mellom de som vanligvis ikke jobber med hverandre, men de må også sørge for at alle elever har noen å jobbe med (Lyng 2004). Dette er med på å skape muligheter, men det er også knyttet en del utfordringer til dette.

Individuelle preferanser preger gruppeinndelingen hos lærerne. Bendik og Greger har fokus på det faglige nivået når de setter sammen grupper. Bendik klassifiserer elevene etter karakterene de har, og setter elever på samme nivå sammen. Han begrunner dette med at de har samme motivasjon for å arbeide, og dermed gjøre det enklere å forhindre ulik innsats i gruppearbeidet. Ulik innsats blant elevene kan føre til lavere motivasjon mot arbeidet (Järvelä et al 2010). Elevene nederst på karakterskalaen, blir klassifisert som mindre motiverte mot arbeidet, men Bendik mener de tvinges til å jobbe hvis de blir satt sammen. Han benytter seg hovedsakelig av grupper på to elever, da det gjør det enklere å sette sammen grupper etter faglig nivå. Denne inndelingen kan dog hviske ut en av fordelene gruppearbeid kan gi, ved at de svakere elever ikke får mulighet til å lære av kompetente andre, eller få erfaringer for hvordan de kan strukturere og regulere egen atferd. Järvelä & Järvenoja (2011 s. 352) hevder det er en av

gruppearbeidets styrker, da: «Social context affords opportunities for modeling, guided practice, and instrumental feedback».

Greger tar også utgangspunkt i elevenes nivå, men velger å sette sammen elever på forskjellige nivåer, for å skape det han kaller dynamikk i gruppene. På bakgrunn av dette har han også litt større grupper enn Bendik, og synes fire stykker på en gruppe fungerer godt. Begrunnelsen for hvorfor han velger å sette sammen gruppene på denne måten er at elevene kan lære av hverandre, og dele perspektiver. Her kan elevene lære av hverandre, men denne inndeling har også noen ulemper. Kempler & Linnenbrink-Garcia (2007) fremhever utfordringene ved å kombinere forskjellige elevtyper i gruppearbeidet. Individene kan ha forskjellige målsettinger, prioriteringer og arbeidsstiler. Disse kan stå i kollisjonskurs med hverandre, og føre til dårligere innsats gjennom svekket motivasjon til å bidra i gruppen. Ashman & Gillies (2013 s. 309-310) påpeker de samme utfordringene, ved at ulike individer, med forskjellige preferanser for hvordan de liker å jobbe, kan skape konflikt i gruppene, slik at effektiviteten svekkes. For å forhindre dette understreker de viktigheten av å lære de nødvendige ferdighetene for å lykkes i et gruppearbeid.

I motsetning til de andre lærerne setter Lone sammen grupper etter det hun kaller for tilfeldighetsprinsippet. Hun peker tilfeldig ut hvem som skal jobbe sammen. Dette valget begrunner hun i at elevene må lære å samarbeide med forskjellige individer, da dette er noe de kommer til å oppleve i samfunnet ellers. Hun har altså ikke helt kontroll over hvem som jobber sammen med hvem, og som nevnt ovenfor, kan dette både være gunstig, men også skape problemer innad i gruppene. Hun benytter seg gjerne av fem elever på hver gruppe, og selv om hun tenker seg tre kanskje er mer gunstig, vil det skape en større vurderingsjobb i en eller hektisk lærerhverdag.

Lærerne operer med ganske ulike måter å sette sammen gruppearbeidene på, og begrunner dette ut ifra forskjellige aspekter. Vi kan altså snakke om ganske individuelle praksiser for inndelingen som avhenger av deres erfaring med gruppearbeid.

I klassene observerte jeg et prosjekt hvor elevene selv hadde fått valgt grupper. Inndelingen av gruppene i klassene var forskjellig, da elevene i klasse A valgte å danne grupper på bakgrunn av sine relasjoner med hverandre, mens de i klasse B hovedsakelig valgte på bakgrunn av det kontekstuelle i klasserommet, hovedsakelig etter bordplasseringen. Det kan likevel gi et inntrykk om at elevene velger grupper etter hvem de fungerer godt sammen med. Noe Lyng

(2004) påpekte er vanlig når elevene selv får lov til å bestemme grupper. Selvvalgte grupper kan dessuten være med på å bygge opp om motivasjonen til arbeidet, ved at de føler en større autonomi til arbeidet, og kan føre til at elevene jobber mer effektivt sammen (Dennen & Hoadley 2013).

I inndeling av grupper er det altså mange aspekter å vurdere, hvis vi går tilbake til formålet i samfunnsfaget, legger det vekt på utvikling samarbeidsferdigheter, demokratisk medborgerskap, verdier og holdning, og at faget skal forberede elevene på utfordringene og mulighetene samfunnet gir. En kan spørre seg om vi ut ifra dette bør trene elevene i å samarbeide med forskjellige typer elever. At dette kan være en mulighet til å venne elevene, under trygge rammer, å møte individer med andre meninger og perspektiver. Dette krever dog at vi må ha en kunnskap om hvordan vi kan forhindre at utfordringene som kan oppstå i gruppearbeidet.

Ifølge Webb (2013) kan dette løses ved at lærere forbereder elevene i hvordan de skal samarbeide med hverandre, men også lage regler, og legge strukturer for at interaksjonen mellom elevene skal gå så smertefritt som mulig. Dette er i samsvar med det Kempler & Linnenbrink-Garcia (2007) sier om at det er viktig å utvikle strategier for å samarbeide, ha god struktur på arbeidet gjennom fordeling av forskjellige oppgaver.

5.4.2 Lærers rolle i utforming av regler, kontroll, vurdering

Læreren har det pedagogiske ansvaret i klasserommet, og er den viktigste aktøren i utformingen av gruppearbeidet for at det skal bli vellykket (Granström 2008). Læreren må passe på å lage oppgaver elevene kan løse, men også observere og kontrollere arbeidet. Dette er spesielt hos individer som enda ikke har utviklet gode nok samarbeidsferdigheter (Hijzen et al. 2006). Elevene må være klar på hvilke regler som gjelder, og lærerne må modellere for elevene hvordan et gruppearbeid skal være (Webb & Palinscar 1996). Dette er spesielt viktig i et produktorientert gruppearbeid, hvor struktur er viktig for å nå det oppsatte oppgavemålet (Slavin 2010). Roller kan være et effektivt hjelpemiddel for å ansvarliggjøre de forskjellige medlemmene i en gruppe (Jern, 2008). Roller har både en strukturell funksjon, men kan også være med på å utvikle samarbeidsstrategier hos eleven, jeg har valgt å innlemme dette punktet i det neste delkapittelet; øvelse i gruppearbeid.

Kontroll og regler i gruppearbeidet

Informantene har fokus på at de må kontrollere arbeidet og passe på at alle deltar. De har forskjellige preferanser og metoder for hvordan ha kontroll i gruppearbeidet. Bendik benytter seg ofte av teknologi i gruppearbeidene, hvor han kan spore hvem som skriver hva for å kontrollere at alle elevene deltar i arbeidet. Han mener dette vil forhindre ulik innsats, og hvis han ser en skjevhet snakker han med elevene om hvordan gruppearbeidet har utartet seg. Lone har fokus på å kjenne til elevgruppen, og er klar ovenfor elevene om hva hun ser etter, og tar aktiv del i klasserommet ved å observere, men også stille spørsmål til gruppa, for å passe på at gruppearbeidene er produktive. Hun vektlegger det å vite hvem som kan skli ut, og holde et ekstra øye med dem. Greger tar også en aktiv rolle i gruppearbeidene for å ha kontroll over hva som gjøres, men også at det er et læringstrykk. Et interessant punkt er at han ser seg selv som en lærertype som tar aktiv del i arbeidet, og dette kan være en oppfatning om at andre lærere heller driver med andre ting når de setter i gang gruppearbeid og prosjekt. Elstad (2009) poengterer at nettopp kontrollen av arbeidsinnsatsen er viktig for å opprettholde læringstrykk i klasserommet. Men han påpeker samtidig at for mye kontroll kan skade elevenes indre motivasjon til å arbeide, ved at det kan svekke deres autonomi. Hvis læreren hele tiden forteller hva eleven skal gjøre, kan det også påvirke troen på egen mestring. Lone påpeker denne problematikken og sier at en må utvikle relasjons- og regelkompetanse slik at en slipper å intervensere arbeidet til elevene hele tiden, da de kan føre til at de blir faglig slitne. Det blir altså viktig å utvikle regler for hvordan elevene skal jobbe i grupper.

Et annet problem i gruppearbeid, som blant annet ble observert i klasserommene er at grupper ofte kan spre seg over flere rom, noe som medfører at lærere må vandre mellom rom for å kontrollere om det jobbes. Dette kan føre til at lærere ofte har problemer med å kontrollere om det er innsats i gruppene (Koh et al. 2009) En løsning er å utvikle tillit mellom lærere og elever, slik at en ikke alltid må følge opp alle hele tiden. Ferdigheter, strategier, roller, men også forventninger til arbeidet kan kanskje være med på å støtte opp om dette.

Løsningen informantene benytter seg av for å kontrollere det de ikke kan observere er gjennom vurdering, som også kan være en forklaring for hvorfor de hovedsakelig benytter seg av produktorienterte gruppearbeid.

Vurdering av gruppearbeid

Lærerne ser på vurdering som en viktig faktor for å motivere elevene, men også for at de kan kontrollere at det er en innsats eller læring i gruppene. Bendik mener det må være et krav om sluttprodukt ellers så vil det være tilfeldig hvor mye innsats det blir. Lone påpeker også at en må ha en vurderingssituasjon i etterkant av gruppearbeidet for å kontrollere at det har blitt lest og at elevene har lært noe i arbeidet. Vurdering gir altså lærerne mulighet til å kontrollere om det har blitt arbeidet, selv om de ikke har fått observert hvordan alle gruppene har jobbet.

Det reiser dog spørsmålet om vi kan vurdere prosesser? Som tidligere nevnt kan gruppearbeidet være med på å utvikle samarbeidsferdigheter, og holdninger, kompetanse som læreplanen i samfunnsfag etterspør. Men hvordan skal vi vurdere dette? Vurdering er en del av læreres hverdag, og gjennom et skoleår er det mange tema en skal igjennom i samfunnsfaget. Derfor vil det være naturlig å benytte seg av mulighetene til å vurdere elevene når situasjonene byr seg. Lærerne bruker produktorienterte gruppearbeid som ender i en vurdering av et eller annet slag, som de kan bedømme ved hjelp av vurderingskriterier, og dessuten ha noe konkret å vise til når karakterene skal settes på slutten av året. Problemet med dette hevder Koritzinsky (2012 s.247) er at undervisning, prøver og eksamensoppgaver i samfunnsfag gjerne ikke tar nok hensyn til den brede kompetansen elevene skal utvikle. Koritzinsky (2012) mener at vi kan vurdere ferdighetene som ikke nødvendigvis blir kvantifisert gjennom et produkt, men det fordrer at lærerne er klar ovenfor elevene at de vil bli vurdert etter disse kriteriene også. Han foreslår at en kan benytte observasjoner, notater, logger, men legge opp til at elevene skal vurdere seg selv(egenvurdering), og vurdere hverandre. Spesielt det at elevene vurderer hverandre, kan være en god løsning.

Lærere blir ansett som viktige i utforming av gruppearbeid, og må passe på å kontrollere arbeidet for å opprettholde et læringstrykk, de har flere muligheter for å passe på dette, blant annet ved aktiv observasjon av elevene i timene, men også gjennom vurderingssituasjoner. Det er likevel viktig at de ikke blir for kontrollerende, da det kan hemme motivasjonen, utvikling av gruppearbeidsregler kan være en løsning for dette. Til slutt kan vi spørre oss om vi lærere trenger kunnskap om hvordan vi kan legge til rette slik at det blir mulig å vurdere prosesser, slik at et prosessorientert gruppearbeid, som kan være med på å realisere ferdighet- og holdningskompetansen i læreplanen, kan få større plass i undervisningen. I siste del av diskusjonen vil jeg trekke frem øvelse i gruppearbeid, og hvordan lærere kan være med i utviklingen av strategier for å samarbeide effektivt med hverandre.

5.4.3 Øvelse i gruppearbeid

Verdien av å ha ferdigheter i å samarbeide har jeg allerede nevnt i diskusjonen, og flere forskere understreker viktigheten av å trene elevene i samarbeid (se Gillies & Ashmann 1996; Webb & Farivar 1994) og utvikle gruppestrategier for at gruppearbeidene skal bli effektive. De trenger regler for hvordan de skal opptre i gruppearbeidet. Men de trenger også å lære å snakke sammen på en produktiv måte. Et viktig aspekt fremhever Littelton & Mercer (2013), de påpeker nemlig at lærerne ofte tar det for gitt at elevene kan samarbeide effektivt, men at det ofte ikke er tilfelle. Dette aspektet kan vi kjenne igjen i datamaterialet.

Informantene sier de sjeldent driver med eksplisitt trening av hvordan elevene skal jobbe i grupper. Bendik sier at han ikke har drevet noe aktivt med dette, men at han kan dele ut roller for å ansvarliggjøre elevene, og henviser til at de må ha tydelig bestillinger for å få gjennomført et prosjekt. Han forteller også hva han forventer av dem i arbeidet i grupper, for å forhindre at det blir ujevn innsats.

Lone har heller ikke øvd spesifikt på det å jobbe i grupper, men gjør klar for elevene hva hun forventer i gruppearbeidet, og har snakket om etikk og tillit, tema hun mener er viktig for at gruppearbeid skal fungere. Hun kan også tildele roller til gruppene, hovedsakelig en leder som får ansvar for å passe på at det arbeides. Hun sier også at det alltid er noen som «sklir ut» som kan vise til at noen elever ikke har strategiene for hvordan få opptre i gruppearbeid, men også at de elevene som ikke sklir ut har strategier for å inkludere alle i arbeidet. Greger har samme tanker som de andre lærerne og sier at han ikke har jobbet med strategier, og begrunner det med at de allerede har jobbet i grupper i mange år gjennom grunnskolen. Han kan også dele roller, for eksempel en sekretær, som har ansvar for leveranser.

Selv om de ikke eksplisitt trener elevene i hvordan samarbeide, kan vi se for oss at noen strategier og ferdigheter blir overført gjennom tildeling av roller. Springer et al. (1999) hevder at strukturene i gruppearbeidene kan være med på å utvikle de sosiale ferdighetene elevene trenger for å samarbeide effektivt sammen. Regler for gruppearbeid kan også bidra til dette, men Littleton & Mercer (2013) påpeker at det ikke er nok å introdusere elevene for regler, lærerne må konkret jobbe med disse og modellere for elevene hvordan det skal fungere i praksis. Et annet aspekt er at mål og vurdering i gruppearbeidet, selv om dette hovedsakelig blir sett på som måte å strukturere gruppearbeidet på, kan det også tenkes at det kan være med på å utvikle ferdigheter hos elevene.

Trening i samarbeidsferdigheter kan begrunnes med læreplanen i samfunnsfag, og grunnleggende muntlige ferdigheter, som legger vekt på at elevene skal utvikle ferdigheter i å diskutere, resonere og løse problemer. Det vil altså ikke bare gjøre gruppearbeid mer effektivt, det vil konkret være med på å utvikle de ferdighetene læreplanen krever elevene skal lære.

I diskusjonen har jeg sett på hvordan de forskjellige formene for gruppearbeid kan realisere kompetansemålene i læreplanen i samfunnsfag, og hvilken kunnskap og ferdigheter de kan utvikle. Lærerne begrunner gruppearbeidet i sosiale- og kognitive ferdigheter, men også på bakgrunn av motivasjon. De bruker hovedsakelig produktorienterte gruppearbeid, og har fokus på at arbeidet må ende i et produkt eller en vurderingssituasjon. De har lite fokus på å trene elevene til å samarbeide, da de har inntrykk av at de allerede innehar dette. I avslutningen vil jeg løfte blikket opp fra materialet og på svare på problemstillingen til oppgaven, og se hvordan oppgaven kan bidra til samfunnsfagdidaktikken, praksisfeltet og videreutvikling av lærerutdanningen.

6 Avslutning

Utgangspunktet for denne oppgaven stammer fra egne erfaringer med gruppearbeid, og følelsen av en ukritisk benyttelse i den undervisningen, men også opplevelsen av en mangelfull opplæring i en metode som brukes mye i skolehverdagen. Gruppearbeid får dessuten hard medfart i offentligheten, både fra forskere, foreldre og elever. Noe som gjenspeiler overskriften på denne oppgaven. Formålet med oppgaven var nettopp å undersøke hvorfor den blir kritisert, og hva som gjør den sårbar for denne kritikken. For å løse dette intervjuet jeg lærere og observerte gruppearbeid i praksis, for å undersøke hvorfor vi skal benytte oss av den, men også hvordan vi kan legge opp gruppearbeid i praksis.

Gruppearbeid er en av flere metoder vi kan benytte oss av i undervisningen for å fremme læring, men som Elstad (2009) påpeker er det ikke en klar årsakssammenheng mellom bestemte undervisningsmetoder og et eventuelt læringsutbytte hos elevene. Det er ikke bare en vei som fører til at elevene blir motiverte, engasjer og kunnskapsrike, det finnes flere. Forskjellige metoder har både fordeler og ulemper, dermed er det viktig for forskere og lærere og utforske potensielle muligheter og utfordringer som er tilknyttet de forskjellige strategiene en kan ta i bruk i undervisningen (Elstad 2009). Dette har jeg forsøkt å gjøre i oppgaven, ved å undersøke hvordan en mye anvendt metode i samfunnsfag, gruppearbeid, kan bidra til å realisere formålet og kompetansemålene i samfunnsfaget. Gruppearbeid er en av flere metoder som kan fremme læring i klasserommet, og jeg har undersøkt hvordan den kan være med på å utvikle muntlige, sosiale og kognitive ferdigheter som læreplanen i samfunnsfag etterspør.

Jeg undersøkte temaet i lys av problemstillingen: *Hvordan begrunner samfunnsfaglærere sin bruk av gruppearbeid i samfunnsfag, og hvordan brukes det?*

For å løse dette benyttet jeg meg av kvalitative metoder, hvor jeg intervjuet lærere og observerte hvordan gruppearbeid utartet seg i praksis. Datamaterialet ble analysert tematisk, før jeg diskuterte funnene opp mot teori om emnet. Funnene i en kvalitativ oppgave vil ikke kunne generaliseres i kvantitativ forstand, til andre situasjoner eller settinger, men gjennom oppsummeringen av funnene i dette kapitlet vil jeg påpeke hvilke bidrag oppgaven kan gi til praksisfeltet. I avslutningen er det spesielt tre momenter jeg vil fremheve fra diskusjonen. De individuelle lærerpraksisene, bruken av et produktorientert gruppearbeid, og fraværet av strategilæring for gruppearbeidet.

Det første momentet er altså lærernes individuelle praksiser. Det er flere aspekter i gruppearbeidet hvor lærerne skiller seg fra hverandre. De begrunner bruk av gruppearbeid fra forskjellige ståsteder. Greger har en kognitiv begrunnelse for sin bruk av gruppearbeid noe jeg tolker ut ifra han gruppeinndeling, hvor sterke og svake elever settes sammen. Han hevder begge elevtypene får en læringseffekt i dette samarbeidet, enten i møte med kompetente andre, eller ved å formulere sin forståelse i dialog med andre. Lone har en sosial begrunnelse, ved at elevene skal lære å samarbeide med forskjellige individer, for å forberede dem på et liv etter skolen, enten i studium eller samfunnet ellers. Bendik har hovedfokus på motivasjonen, når han benytter gruppearbeid, og inndelingen hans gjenspeiler dette. Han setter sammen elever med utgangspunkt av deres faglige nivå, da dette gjenspeiler motivasjonen de har til å arbeide. Vi ser også en ulik tilnærming til hvordan de aktivt kontrollerer arbeidet, enten ved å hjelpe elevene i gruppene, eller ved å observere hvordan de jobber ved hjelp av teknologi. De operer også med en forskjellig teoretisk definisjon på gruppearbeid, men i praksis har de et ganske likt syn på hvordan bruke gruppearbeidet. De er samstemte om at gruppearbeidet bør ende i et produkt som kan vurderes, eller en vurdering. Det fører oss over til moment nummer to; bruken av produktorientert gruppearbeid.

Lærerne benytter seg hovedsakelig av et produktorientert gruppearbeid hvor de strukturerer rammene for hvordan arbeidet skal utføres. Begrunnelsen for denne tolkningen er ved at lærerne i stor grad styrer sammensettingen av gruppene, benytter seg av klare mål i gruppearbeidene, men også ved at de understreker at gruppearbeidene må ende i en form for vurdering. Dette for å motivere elevene, gjennom ytre faktorer, men også for og lettere kunne observere at det blir lagt ned en innsats i arbeidet. De ser potensialet et prosessorientert arbeid kan ha i visse tema i samfunnsfaget, og oppnåelse av noen av kompetansemålene, men benytter dette i mindre grad på bakgrunn av at det er vanskelig og kontrollere innsatsen som blir lagt ned, fordi det kan føre til mer prat og støy, og problemene ved å vurdere prosesser. Jeg har diskutert hvordan et prosessorientert gruppearbeid kan oppfylle andre kompetansemål enn et produktorientert, hvis lærere da utelater å benytte seg av denne formen i undervisningen kan vi gå glipp av et potensiale til å oppfylle noen av målene læreplanen etterspør. Problemene ved prosessorientert gruppearbeid kan løses ved at elevene lærer strategier og ferdigheter i hvordan de skal oppføre seg i grupper, og det fører oss over til det siste momentet jeg vil trekke frem, fraværet av strategilæring i gruppearbeidet.

Lærerne driver ikke med eksplisitt strategilæring for hvordan samarbeide effektivt i gruppearbeid for elevene. Dette begrunner lærerne i at elevene allerede har utviklet kompetanse i hvordan jobbe i grupper, gjennom flere år på skolen, og at denne metoden ikke er noe nytt for dem. De har altså inntrykk av at elevene har de ferdighetene de trenger. Dette er noe Littleton & Mercer (2013) mener er en av årsakene til at gruppearbeid ofte er uproduktivt, ved at mange elever ikke vet hvordan de skal snakke og/eller jobbe sammen i grupper, men at lærere tror elevene innehar disse ferdighetene. Viktigheten av gode ferdigheter i å samarbeide i grupper har jeg fremhevet både i teorien og diskusjonen, og er noe vi læreplanen i samfunnsfag fremhever at elevene skal lære. Dette gjenspeiler kanskje en mangel på kunnskap blant lærerne om hvilken betydning strategier har i gruppearbeidet. Dermed kan en spørre seg om lærerutdanningen bør ha større fokus på dette?

Disse tre momentene er viktige når jeg nå kommer til konklusjonen, for hva kan være forklaringen på at vi lærerne har nettopp har så individuelle preferanser i utforming av gruppearbeidet, hovedsakelig benytter seg av et produktorientert gruppearbeid, og har lite fokus på strategilæring? Den oppmerksomme leser, kan ha oppdaget at jeg har utelatt et viktig poeng fra analysen i diskusjonen; nemlig erfaring lærerne har med metoden.

Erfaringer med metoden

Det virker som om læreres erfaring fra gruppearbeid, enten som elev og student, eller lærer, påvirker hva de klassifiserer som gruppearbeid, men også hvordan de legger opp gruppearbeidet. Donche & Van Petegem (2011) finner i sin studie at relasjoner mellom læreres forståelse av læring og praksis i klasserommet påvirkes av hvor lenge de har jobbet som lærere, men også av deres erfaringer fra studenttiden. De Hei et al. (2015) påpeker at læreres forståelse for undervisning og læring, og forståelse for samarbeidslæring påvirker hvordan de legger opp til gruppearbeid, og derfor har innflytelse på effektiviteten av dette arbeidet.

Informantene ble spurt om sine erfaringer fra studietiden, og Greger påpekte læringsverdien det var å få medstudenters perspektiv på tema, og at dette av og til kunne være mer interessant enn foreleserens eller lærerens perspektiv, eller i hvert fall et verdifullt substitutt. Denne erfaringen kan vi knytte opp til hvordan han begrunner gruppeinndelingen, hvor han har fokus på at elevene skal lære fra hverandre. Lone ser også verdien i det å inkludere elevenes perspektiver, og lar elevene få delta i undervisningen, hvor de ofte for i oppgave å introdusere nye tema for hverandre for å få et annet perspektiv enn det læreren ville fokusert på. Disse erfaringene kan vi knytte opp mot motivasjon, eller det å skape interesse for temaene på en annen måte. Bendik

fremlegger noen av de negative sidene han har erfart med gruppearbeid, både på fellesskolen men også fra hans tid som student. På bakgrunn av disse erfaringene, har han tatt med seg det som fungerte, og legger opp gruppearbeidet etter det han ser på som mest effektivt og produktivt.

Erfaringene har betydning for hvordan lærerne legger opp gruppearbeidet til gruppearbeidet, og de benytter erfaringene sine til å legge opp gruppearbeidet slik de mener det vil være mest effektivt. Det at erfaringene har betydning for hvordan de benytter seg av metoden trenger ikke være negativt, men det kan kanskje vise til noe av utfordringene med gruppearbeid, at det er få retningslinjer i hvordan vi kan bruke det på en effektiv måte. At det ikke er en helhetlig opplæring i hvordan lærere skal benytte seg av metoden i lærerutdanningen noe jeg selv har erfart fra min tid som student. Dette står i stil til det De Hei et al. (2015) finner i sin studie, om at en del lærere ikke vet hvordan de skal benytte seg av teori og empiri om gruppearbeid i undervisningen, altså hvordan overføre teori til praksis. Vi trenger altså bearbeidet kunnskap om metoden for å kunne lære hvordan vi skal begrunne bruken av den i undervisningen, men også hvordan vi skal legge opp til vellykkede gruppearbeid. En sånn kunnskap mener jeg oppgaven har vært med på å utvikle, og vil til slutt oppsummere hvordan jeg mener oppgaven kan være et bidrag til samfunnsfagdidaktikken, praksisfeltet og lærerutdanningen.

Bidrag til feltet

Jeg mener oppgaven har potensiale til å bidra i samfunnsfagdidaktikken, ved å vise til hvordan vi kan begrunne gruppearbeid gjennom læreplanen i samfunnsfag, og hvordan metoden kan være med på å nå kompetansemålene. Oppgaven kan også være med på å gi retningslinjer til hvordan vi bør legge opp gruppearbeid, og når det kan være hensiktsmessig å benytte seg av metoden. Dessuten håper oppgaven kan være med på å diskutere og åpne for videre forskning om tema, for å innhente enda mer kunnskap om gruppearbeidet.

Det er ikke bare innenfor samfunnsdidaktikken jeg mener oppgaven kan ha relevans. Jeg mener den kan være med på å starte en samtale om metoden, en teoretisk diskusjon om hvordan vi skal legge opp gruppearbeidet, hvilke aspekter innenfor metoden vi lærere bør ha kunnskap og ferdigheter om og benytte oss av i undervisningen. Ebbesen (2009 s. 41) skriver at vi finner mye taus kunnskap i skolen, altså at lærere legger opp undervisningen på bakgrunn av erfaring, uten at de helt kan sette ord på hvorfor de gjør som de gjør. Hun mener det er grunn til å tro at praksis kan forbedres ved nettopp og utfordres til å forklare hvordan, og hva vi gjør, men også

hvorfor vi gjør det på denne måten. Det å åpne opp for diskusjon om egen praksis kan gi innsikt i andres fagdidaktiske- og pedagogiske perspektiver, som igjen kan åpne opp for dypere innsikt om metoden, og bidra til utvikling av egenvurdering og et metaperspektiv over egen praksis.

Til slutt mener jeg oppgaven kan være med på å videreutvikle lærerutdanningen. Jeg mener vi datamaterialet viser at erfaring har en viss innvirkning for hvordan lærere benytter seg av gruppearbeidet. Det er ikke nødvendigvis negativt, men det kan være et symptom på at utdanningsinstitusjonen som utdanner oss ikke har god nok kunnskap om hva gruppearbeid er, men også hvorfor og hvordan vi skal benytte oss av det. Gruppearbeid kan virke litt selvsagt, men jeg vil hevde at et bredere fokus på opplæring i denne metoden vil gavne alle parter i skolen. Mikkelsen (2009) sier at fagdidaktikken må være med på å utvikle kunnskap om metodene vi benytter oss av i undervisningen. Det mener jeg denne oppgaven kan bidra med.

La elevene slippe gruppearbeid er oppgavens tittel, og viser til noen oppfatninger vi finner i offentligheten. Å la dem slippe denne metoden mener jeg gjør elevene en bjørnetjeneste. I samfunnsfaget har gruppearbeid et stort potensialet, vi må bare vite hvordan vi skal benytte oss av det.

Litteraturliste

- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2007). *Social psychology* (6th ed. utg.). Upper Saddle River, N.J: Pearson Education.
- Ashman, A. F., & Gillies, R. M. (2013). Collaborative learning for diverse learners. I C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. K. Chan & A. M. O'Donnell (Red.), *The International Handbook of Collaborative Learning*. New York: Routledge.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (Vol. no. 1). Austin: University of Texas Press.
- Berge, K. L. (2012). Retorisk dannelse som grunnlag for demokratisk medborgerskap i skolen: om de grunnleggende ferdighetene skriving og muntlighet i Kunnskapsløftet. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L., & Stray, J. H. (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher education*, 41(3), 221-238.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1996). *Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems*: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bruffee, K. (1995). Sharing Our Toys: Cooperative Learning Versus Collaborative Learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(1), 12-18.

- Bråten, I. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bråten, I. (2002). *Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Chiriac, E. H., Hempel, A., & Granström, K. (2008). *Handbok för grupparbete : att skapa fungerande grupparbeten i undervisning* (2. uppl. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed. utg.). London: Routledge.
- De Hei, M. S. A, Strijbos, J-W., Sjoer, E., & Admiraal, W. (2015). Collaborative learning in higher education: lecturers' practices and beliefs. *Research Papers in Education*, 30(2), 232-247.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what " and " why " of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning. *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches*, 1, 1-15.
- Donche, V., & Van Petegem, P. (2011). Teacher educators' conceptions of learning to teach and related teaching strategies. *Research Papers in Education*, 26(2), 207-222.
- Dypvik, A. S. (2011, 04.01). -Gruppearbeid er ein katastrofe, *Framtida*. Lastet ned fra <http://framtida.no/articles/gruppearbeid-er-ein-katastrofe#.V1WXnf5f270>
- Dysthe, O. (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Ebbesen, A. G. (2009). Mirakelkur eller daniingsprosjekt? Pedagogikk i praktisk-pedagogisk utdanning. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor - adjunkt - lærer: Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Elstad, E. (2009). Lærerens oppgaver. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor - adjunkt - lærer: Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjeldstad, D. (2009). Samfunnskunnskap som samtidskunnskap - og litt til. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor - adjunkt - lærer: Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (1996). Teaching collaborative skills to primary school children in classroom-based work groups. *Learning and instruction*, 6(3), 187-200.
- Gillies, R. M., Ashman, A. F., & Terwel, J. (2007). The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom: An Introduction. *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom*, 1.
- Granström, K. (2008). Att bearbeta destruktive krafter. I Eva Hammar Chiriac & Anders Hempel (Red.), *Hanbok för grupparbete : att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Greeno, J, Collins, A, & Resnick, LB. (1992). Cognition and learning. B. Berliner & R. Calfee, *Handbook of Educational Psychology*, New York: Simon & Shuster MacMillan.
- Helstrup, T. (2002). Læring i et kognitivt perspektiv. I I. Bråten (Red.), *Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hijzen, D, Boekaerts, M., & Vedder, P. (2006). The relationship between the quality of cooperative learning, students' goal preferences, and perceptions of contextual factors in the classroom. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47(1), 9-21.
- Hmelo-Silver, C. E., Chinn, C. A., Chan, C. K. K., & O'Donnell, A. M. (2013). *The International handbook of collaborative learning*. New York: Routledge.
- Honkala, M., Heikkinen, S., Lehtovuori, A., & Leppavirta, J. (2015). *Do autonomously motivated students benefit from collaborative learning methods?* Paper presentert ved Global Engineering Education Conference (EDUCON), 2015 IEEE.
- Howe, C. (2010). *Peer groups and children's development* (Vol. 14): John Wiley & Sons.

- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jern, S. (2008). I grupparbete spelar rollerna roll. I E. H. Chiriac & A. Hempel (Red.), *Handbok för grupparbete : att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Johnson, D. W, & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67-73.
- Johnson, D. W, Johnson, R. T, Haugaløkken, O. K, & Aakervik, A. O. (1996). *Samarbeid i skolen* (3. rev. utg. utg.). Namsos: Pedagogisk psykologisk forlag.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1991). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (3rd ed. utg.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Järvelä, S., Volet, S., & Järvenoja, H. (2010). Research on motivation in collaborative learning: Moving beyond the cognitive–situative divide and combining individual and social processes. *Educational psychologist*, 45(1), 15-27.
- Kagan, S., & Kagan, M. (1994). *Cooperative learning* (Vol. 2): Kagan Cooperative Learning San Juan Capistrano, CA.
- Koh, C., Wang, C. K. J., Tan, O. S., Liu, W. C., & Ee, J. (2009). Bridging the gaps between students' perceptions of group project work and their teachers' expectations. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 333-348.
- Kreijns, K., Kirschner, P. A., & Jochems, W. (2003). Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: a review of the research. *Computers in human behavior*, 19(3), 335-353.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Littleton, K., & Howe, C. (2010). *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction*: Routledge.
- Littleton, K., & Häkkinen, P. (1999). Learning together: Understanding the processes of computer-based collaborative learning. *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*, 20-30.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking : putting talk to work*. London: Routledge.
- Ludvigsen, S. R., & Handal, G. (2002). Hvordan kan problembasert læring realisere kollektive og individuelle læringsprosesser? I K. H. Lycke (Red.), *Perspektiver på problembasert læring*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*: Sage.
- Mikkelsen, R. (2009). Læreplaner og Kunnskapsløftet 2006 (K06). I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor - adjunkt - lærer: Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- O'Donnell, A. M., & Hmelo-Silver, C. E. (2013). Introduction: What is Collaborative Learning. I C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. Chan & A. M. O'Donnell (Red.), *The International handbook of collaborative learning*. New York: Routledge.
- Panitz, T. (1999). Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Resnick, L. B. (1999). Making America smarter. *Education week century series*, 18(40), 38-40.

- Rogat, T. K., Linnenbrink-Garcia, L., & DiDonato, N. (2013). Motivation In Collaborative Groups. I C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. K. Chan & A. M. O'Donnell (Red.), *The International Handbook of Collaborative Learning*. New York: Routledge.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher*, 27(2), 4-13.
- Sjøberg, S. (2009). Fag og kunnskap i dagens skole. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor - adjunkt - lærer: Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skundberg, Øystein. (2014, 08.12). La elevene slippegrupperarbeid, *NRK, ytring*. Lastet ned fra <https://www.nrk.no/ytring/la-elevene-slippe-grupperarbeid-1.12081498>
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13*, 43(1), 5-14. doi: 10.1080/03004279.2015.963370
- Slavin, Robert E. (2010). *Cooperative learning*.
- Solhaug, T. (2006). Strategisk læring i samfunnsfag. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier : søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Springer, L., Stanne, M. E., & Donovan, S. S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis *Rev. Educ. Res.* (Vol. 69, s. 21-51).
- Stensaasen, S., & Sletta, O. (1996). *Gruppeprosesser: Læring og samarbeid i grupper* (Ny og rev. utg., 3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stray, J. H. (2012). Kapittel 1. Demokratipedagogikk. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (1994). Læreplan for samfunnslære (R94). Lastet ned fra http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/felles-allmenne-fag/5/lareplan_samfunnslare.rtf
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Lastet ned fra http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplanen i samfunnsfag. Lastet ned fra <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Vaage, S. (2000). *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Vass, E., & Littleton, K. (2010). Peer collaboration and learning in the classroom. *International handbook of psychology in education*, 105-135.
- Volet, S., & Karabenick, S. A. (2006). Help seeking in cultural context. *Help seeking in academic settings: Goals, groups, and contexts*, 117-150.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Webb, N. M., & Farivar, S. (1994). Promoting helping behavior in cooperative small groups in middle school mathematics. *American Educational Research Journal*, 31(2), 369-395.
- Webb, N. M., & Palincsar, A. S. (1996). Group processes in the classroom. I D. C. Berliner & R. C. Calfee (Red.), *Handbook of educational psychology* (s. 841 - 873). New York: Simon & Schuster MacMillan.
- Wegerif, R., Perez Linares, J., Rojas-Drummond, S., Mercer, N., & Velez, M. (2005). Thinking together in the UK and Mexico: Transfer of an educational innovation. *Journal of Classroom Interaction*, 40(1), 40-48.

Wittek, L. (2007). *Mappe som redskap for læring i høyere utdanning: Strukturer, kulturell praksis og deltakelsesbaner*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Lastet ned fra http://wordpress.hbv.no/moh/wp-content/uploads/sites/151/2012/03/Wittek_disputasferdig-avhandling-august-07.pdf

Wittek, L. (2012). Kapittel 7. Demokratilæring i praksis. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1

Intervjuguide – gruppearbeid i samfunnsfag

1. Hva er gruppearbeid?
 - a. Kollokvie, prosjektarbeid, antall, varighet
2. Hva er din erfaring med gruppearbeid som student eller lærer?
3. Dine tanker om gruppearbeid som metode i samfunnsfag?
4. Hva er et vellykket gruppearbeid?
 - a. Resultater, læring, klassemiljø
 - b. Hva var bra? Rammene, tema
5. Hva er et mindre vellykket(mislykket) gruppearbeid?
6. Hva er tilbakemeldingene fra elevene?
7. Hvordan begrunner/legitimerer du gruppearbeid i samfunnsfag?
8. Er det noen temaer i samfunnsfag hvor du mener gruppearbeid kan være hensiktsmessig å bruke?
9. Hva er ditt forhold til gruppearbeid?