

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn/kandidatnr.:

Kine Lise Moldvik Guldberg / 5

Simen Tostrup Neverdal / 10

---

## Elevers opplevelse av gruppearbeid

- En kvalitativ studie med fokus på samarbeidslæring i grupper

---

Dato: 15.05.19

Totalt antall sider: 75

## **Sammendrag**

I denne kvalitative undersøkelsen har vi undersøkt barneskoleelevers opplevelse av samarbeidslæring i gruppearbeid. Studiet har en fenomenologisk tilnærming ved at vi har søkt å danne en forståelse med utgangspunkt i elevenes egne perspektiver og deres opplevde virkelighet.

Gjennom oppgaven har vi sett mangel på forskning om gruppearbeid som tar utgangspunkt i elevers erfaringer med metoden, og da spesielt opplevelsene til elever på barneskolen. På denne måten vil oppgaven kunne være av betydning for praksisfeltet. Formålet med oppgaven har vært å få innsikt i elevers opplevelse av samarbeidslæring i gruppearbeid gjennom å gi elevene mulighet til å uttrykke hvordan metoden oppleves for dem.

I undersøkelsen har vi benyttet video stimulated recall som metodisk tilnærming. Elevene som deltok i undersøkelsen ble filmet mens de arbeidet i grupper og deretter fikk de, i en intervjusituasjon, se utvalgte videoklipp fra gruppearbeidet. Med støtte i videoklippene fikk elevene fortelle om deres opplevelse av situasjonen som videoklippet viste til. Hensikten med å benytte denne metoden i forskningsprosjektet har vært å få innsikt i elevenes opplevelse av samarbeidet i gruppearbeidet de var en del av. Videoklippene støttet på denne måten opp om elevenes hukommelse og skulle bidra til at de kunne huske tilbake til det som tidligere hadde skjedd. Elevenes redegjørelser dannet utgangspunktet for analyse.

Resultatene i undersøkelsen viser at elevene har klare formeninger om hva som skal til for at samarbeid skal finne sted når de arbeider sammen i grupper. Gruppearbeidet ble opplevd som positivt når kriteriene for samarbeidslæring inntraff og elementer som forhindret samarbeid ble opplevd som negativt for arbeidet. Selv om elevene var klare på hva som skulle til for at samarbeidslæring skulle finne sted, kom det frem at det ikke nødvendigvis var like enkelt å praktisere gruppearbeid preget av samarbeidslæring.

Noen av elevene uttrykte også at de foretrakk å arbeide individuelt fremfor i grupper og det ble tydelig at arbeidsformen var noe uvant for enkelte. Likevel var også disse elevene klare på hva de mente måtte til for å oppnå samarbeid, dersom de først skulle arbeide i grupper.

Undersøkelsen viser også at samarbeidslæring vil være noe som kan oppstå som en måte å arbeide på i deler av gruppearbeidet, heller enn noe som er gjennomgående for hele arbeidsprosessen.

## **Abstract**

In this qualitative study, we have examined primary school pupils' experiences of collaborative learning in group work. The study has a phenomenological approach in that we have sought to form an understanding based on the pupils' own perspectives and their experienced reality.

Through the study, we saw a lack of research on group work based on pupils' experiences with the method, and especially the experiences of pupils in primary school. In this way, the study could be of importance for the practice field. The aim is to gain insight into the pupils' experience of collaborative learning in group work by giving them the opportunity to express how the method is experienced by them.

In the study, we used video stimulated recall. The pupils who participated in the study were filmed while working in groups and then, in an interview situation, they were shown selected video clips from the group work. With support in the video clips, the pupils told us about their experience of the situation that the video clip showed. The purpose of using this method in the research project has been to gain insight into the pupils' experience of the collaboration in the group work they were part of. Thus, the video clips supported the pupils in remembering what happened. The pupils' expressed experiences formed the basis for analysis.

The results indicate that the pupils have a clear understanding about what is needed for collaboration to take place when they work together in groups. The group work was perceived as positive when the criteria for collaborative learning were present, and elements that prevented said collaboration were perceived as negative. Although the pupils were aware of what was needed for collaborative learning to take place, it appeared that it was not necessarily as easy to execute the group work as collaborative learning.

Some of the pupils also stated that they preferred to work individually rather than in groups, and it became clear that the working method was somewhat unfamiliar for some.

Nevertheless, these pupils were also aware of what was required to achieve collaboration, if they were to work in groups. The study shows that collaborative learning seems to be a situated phenomenon, rather than something that occurs throughout the entire group work process.

## **Forord**

Denne masteroppgaven er skrevet i sammenheng med avslutningen av studieprogrammet Master i tilpasset opplæring ved Nord universitet avdeling Bodø, våren 2019.

Gjennom grunnskolelærerutdanningen har vi lært mye om sosiokulturell læring, om gruppearbeid som metode og hvordan vi som lærere skal legge til rette for denne typen arbeid. Dette er et syn på læring og en arbeidsmetode som vi har tatt til oss og fått et veldig godt forhold til. Når vi da stilte spørsmål rundt hva elever syntes om gruppearbeid, og det viste seg å være lite forskning på dette området, falt valget av problemstilling raskt på gruppearbeid gjennom elevenes perspektiv.

Det har vært en spennende prosess å fordype seg i et emne, slik som masteroppgaven legger til rette for. Vi gikk inn i arbeidet med et åpent sinn og fant mye mer enn vi hadde trodd vi skulle finne. Vi har sett hvor viktig det er å ha fokus på eleven, og er det en ting vi virkelig har lært gjennom dette arbeidet, er det hvor viktig det er å sette dem som faktisk skal lære i sentrum av forskningen. Vi som er voksne og jobber i skolen må gi barn mulighet til å bruke sin stemme til å si hva som skal til for at læring skal kunne skje.

Vi ønsker å rette en takk til elevene i klassen som lot oss gjennomføre prosjektet sammen med dem. Vi vil takke hverandre for et godt samarbeid som fikk oss i mål, til tross for en lang og utfordrende skriveprosess. Vi vil gi en spesiell takk til vår veileder som har hjulpet oss med å heve kvaliteten på oppgaven, gitt oss motivasjon i arbeidet og sørget for at vi landet på det vi i starten valgte å gi oss ut på. Til slutt vil vi takke alle andre som har støttet arbeidet vårt.

Kine Lise Moldvik Guldborg & Simen Tostrup Neverdal

Bodø, 15. mai 2019

## **Innholdsfortegnelse**

Sammendrag .....	i
Abstract .....	ii
Forord .....	iii
Innholdsfortegnelse .....	iv
Transkriptoversikt .....	vi
1. Oppgavens bakgrunn og formål .....	1
1.1 Aktualisering .....	1
1.2 Begrepsavklaring og problemstilling .....	3
1.3 Oppgavens oppbygging .....	3
2. Teoriforankring .....	5
2.1 Sosiokulturell læringsteori .....	5
2.2 Begrepsavklaringer og forskning om gruppearbeid .....	7
2.3 Elevers opplevelse av gruppearbeid .....	13
2.4 Sosiale ferdigheter .....	16
2.5 Oppsummering .....	17
3. Vitenskapsteoretisk utgangspunkt .....	18
3.1 Fenomenologi .....	18
3.2 Induktiv tilnærming .....	19
4. Forskningsdesign og forskningsmetode .....	21
4.1 Forskningsdesign .....	21
4.2 Forskningsmetode .....	22
4.2.1 Video stimulated recall .....	22
4.2.2 Video stimulated recall intervju .....	23
4.2.3 Å intervju barn .....	24
4.3 Metode for analyse .....	25
5. Datainnsamling .....	27
5.1 Utvalg og informanter .....	27
5.2 Innsamling av empiri .....	27
6. Forskningens kvalitet .....	30
6.1 Reliabilitet og validitet .....	30
6.2 Generaliserbarhet .....	32
6.3 Forskningsetiske betraktninger .....	32

7. Empiri.....	36
7.1 Gruppeoppgaven .....	36
7.2 Videoklippene .....	36
7.2.1 Gruppe 1 .....	39
7.2.2 Gruppe 2 .....	42
8. Drøfting .....	45
8.1 Lars.....	45
8.2 Sander.....	46
8.3 Nora.....	47
8.4 Gruppen Lars, Sander, Nora.....	49
8.5 Eline .....	50
8.6 Tor .....	51
8.7 Johann.....	52
8.8 Gruppen Tor, Eline og Johann .....	53
8.9 Oppsummering av gruppene .....	54
9. Konklusjon .....	56
9.1 Elevers opplevelse av samarbeidslæring i gruppearbeid.....	56
9.2 Metoderefleksjon.....	58
9.3 Forskningens betydning og forslag til videre arbeid.....	61
Litteraturliste .....	62
Vedlegg .....	67
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	67

## **Transkriptoversikt**

Transkript 1 .....	39
Transkript 2 .....	40
Transkript 3 .....	40
Transkript 4 .....	40
Transkript 5 .....	41
Transkript 6 .....	41
Transkript 7 .....	42
Transkript 8 .....	42
Transkript 9 .....	42
Transkript 10 .....	43
Transkript 11 .....	43
Transkript 12 .....	44
Transkript 13 .....	44
Transkript 14 .....	44

## **1. Oppgavens bakgrunn og formål**

I denne masteroppgaven skal vi se nærmere på gruppearbeid som pedagogisk metode i klasserommet. Gjennom å ha et elevsentrert perspektiv skal vi undersøke hvilke opplevelser elever har med å arbeide sammen i grupper. Det finnes mye forskning rundt gruppearbeid i form av læringsteorier og læreres bruk og organisering av arbeidsformen, men heller lite om elevenes egne erfaringer med metoden (Cantwell & Andrews, 2002; Hammar Chiriatic & Granström, 2012; Hammar Chiriatic, 2014).

Gruppearbeid er en arbeidsform som vi i praksis har sett hyppig brukt og som vi som lærere kommer til å bruke i opplæringa. Den økte bruken av gruppearbeid, sammenliknet med tidligere, fremheves også av forskning (Sahlström, 2017). Forskning viser videre at bruken av gruppearbeid som metode har positive effekter på en rekke områder, slik som faglig og sosial læring, prestasjoner, relasjoner, sosial kompetanse og psykisk helse (Gillies 2003; Johnson, Johnson, Haugaløkken & Aakervik, 2006; Hammar Chiriatic, 2013; Slavin, 2010; Slavin, 2015). Vi ønsker derfor å undersøke hvordan elever opplever metoden og gjennom oppgaven håper vi å få innsikt i elevers perspektiv og opplevelse av gruppearbeid.

### ***1.1 Aktualisering***

Gruppearbeid har en sentral plass i dagens skole, noe vi ser gjennom den økte bruken av gruppearbeid i klasserommet (Sahlström, 2017). Dette ser vi også gjennom NOU 2015: 8 Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser, Meld. St. 28 Fag - Fornyelse - Forståelse - En fornyelse av kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2016) og ny generell del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2018), som er fastsatt av regjeringen, men som enda ikke har trådt i kraft.

I NOU 2015: 8 Fremtidens skole, har et utvalg vurdert grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Utvalget anbefaler fire kompetanseområder som grunnlag for fornyelse av skolens innhold: fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å utforske og skape. De fremhever et bredt kompetansebegrep som omfavner både kognitive og praktiske ferdigheter og sosial og emosjonell læring og utvikling. (s. 8-9). I kompetansene som fremheves finner vi igjen begreper som står sentralt i det vi ser på som gruppearbeid. Dette peker på at man både i dag og i fremtidens samfunns- og arbeidsliv vil ha bruk for ferdighetene og kompetansen man kan utvikle gjennom gruppearbeid. Videre viser det



viktigheten av at vi som lærere har kunnskap om hvordan elever opplever det å arbeide i grupper.

Etter NOU 2015: 8 kom Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016), som et neste ledd på veien mot fagfornyelsen. Meldingen vektlegger dybdelæring, som innebærer at elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag eller på tvers av fag (s. 14). Meldingen vektlegger også en flerdimensjonal tilnærming til læring, som betyr at læring foregår i et samspill mellom kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter (s. 14). Gruppearbeid kan være en tilnærming til læringsprosesser som støtter opp om dybdelæring og en flerdimensjonal tilnærming til læring. I gruppearbeid får elevene anledning og tid til å fordype seg i lærestoffet og læringen skjer gjennom et samspill mellom kognitive, sosiale, emosjonelle og praktiske ferdigheter.

I ny generell del av læreplanverket, Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2018), som er fastsatt av regjeringen, men enda ikke har trådt i kraft, ser vi at dybdelæringen slik den er beskrevet i Meld. St. 28 (2015-2016) har fått sin plass. Det poengteres også her at faglig læring ikke kan isoleres fra sosial læring, men at faglig og sosial læring og utvikling henger sammen.

Gjennom NOU 2015: 8, Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) og ny generell del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2018) ser vi at gruppearbeid har en viktig plass både i dagens og fremtidens skole. På denne måten aktualiseres temaet for masteroppgaven og viktigheten av at vi som lærere har kunnskap om elevers opplevelse av å arbeide i grupper, fremheves.

Vi har valgt å gjennomføre gruppearbeidet i undersøkelsen innenfor faget matematikk. Både i formålet for læreplan i matematikk fellesfag (Utdanningsdirektoratet, 2013) og kjerneelementene for matematikkfaget, som er fastsatt for ny læreplan av 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2018), ser vi at gruppearbeid har en rolle i faget. I læreplanen omtales matematisk kompetanse, som innebærer å bruke problemløsning og å kunne formidle, samtale om og resonnerer rundt matematiske ideer, og på den måten kunne kommunisere matematikk. Kjerneelementene er utforskning og problemløsning, modellering og anvendelser, resonnering og argumentasjon, representasjon og kommunikasjon, abstraksjon og generalisering, samt matematiske kunnskapsområder. Dette er kompetanseområder som kan utvikles gjennom gruppearbeid som metode og slik ser vi gruppearbeidets rolle i

matematikkfaget. Gruppearbeid kan dermed være med på å støtte opp om og utvikle elevenes matematiske kompetanse både etter dagens læreplan og læreplanen av 2020.

### ***1.2 Begrepsavklaring og problemstilling***

I oppgaven vil vi ha fokus på samarbeidslæring i gruppearbeid. Begrepet gruppearbeid forstås her slik Stensaasen og Sletta (1996) definerer det: «aktivt samspill mellom et begrenset antall personer som løser en felles oppgave, utfører et arbeid, leiker eller beskjeftiger seg med annen virksomhet sammen» (s. 36). Videre fokuserer vi på elevenes opplevelse av samarbeidslæring innenfor gruppearbeid og støtter oss da til Johnson et al. (2006) sin definisjon av samarbeidslæring: «den pedagogiske bruken av smågrupper, der deltakerne arbeider sammen med det formål å maksimere læringsutbyttet både for seg selv og for gruppekameratene» (s. 16). Gruppearbeid sees i denne oppgaven dermed som selve metoden som benyttes og samarbeidslæring sees som en måte man ønsker at elevene skal arbeide på, i gruppearbeidet.

Med utgangspunkt i bakgrunn for og formålet med oppgaven har vi formulert følgende problemstilling for forskningsprosjektet:

*Hvordan opplever barneskoleelever samarbeidslæringen i gruppearbeid?*

### ***1.3 Oppgavens oppbygging***

I dette kapittelet har vi presentert oppgavens bakgrunn og formål. Vi har argumentert for valg av problemstilling i forskningsprosjektet og vist til hvordan temaet for oppgaven er aktuelt i dagens skole. Videre har vi presentert oppgavens problemstilling og avklart sentrale begreper i tilknytning til denne.

I kapittel to presenteres teorigrunnlaget for oppgaven med fokus på sosiokulturell læringsteori, begreper og forskning om gruppearbeid, elevers opplevelse av gruppearbeid og sosiale ferdigheter. I kapittel tre presenterer vi vårt vitenskapsteoretiske utgangspunkt og kobler forskningsprosjektet til en fenomenologisk tilnærming. I kapittel fire presenteres forskningsdesign og forskningsmetode. Her redegjør vi for hvordan undersøkelsen har vært organisert og gjennomført. Vi presenterer metoden som er benyttet for datainnsamling - video stimulated recall, samt metoden som er benyttet for analyse - Giorgis deskriptive fenomenologiske analyse. I kapittel fem redegjør vi for hvordan vi anvendte den metodiske tilnærmingen i forskningsprosjektet vårt.

I kapittel seks omtales kvaliteten av forskningsprosjektet gjennom vektlegging av reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. I kapittel sju presenteres det innsamlede datamaterialet og da

empirien som ligger til grunn for oppgaven. I kapittel åtte drøftes undersøkelsens funn opp mot teori, og vi søker å finne svar på problemstillingen for oppgaven. Til slutt, i kapittel ni, oppsummerer vi og forsøker å komme frem til en konklusjon på problemstillingen. Her vil vi i tillegg reflektere rundt metoden som er brukt i prosjektet og vi vil vise til forskningens betydning for praksisfeltet, samt forslag til videre forskning.

## 2. Teoriforankring

I dette kapitlet vil teoretiske perspektiver og forskning som er av betydning for forskningsprosjektets problemstilling bli presentert. Teorikapitlet danner grunnlag for drøftingen av empirien vi har samlet inn. Kapitlet er delt inn i fem underkapitler: sosiokulturell læringsteori, begrepsavklaringer og forskning om gruppearbeid, elevers opplevelse av gruppearbeid, sosiale ferdigheter, og til sist følger en oppsummering av kapitlet.

### 2.1 Sosiokulturell læringsteori

Ifølge sosiokulturell læringsteori er læring sosialt betinget og Lev Vygotsky la grunnlaget for det vi i dag kaller sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling. I dette perspektivet forstås menneskets utvikling som et samspill mellom individ, samfunn og kultur, og språket sees som et verktøy for læring. I det sosiokulturelle perspektivet fremheves det at vi lærer gjennom å kommunisere med andre, gjennom samtale, dialog og samarbeid, og det grunnleggende synet på læring er at det skjer gjennom deltakelse i ulike situasjoner hvor man tilegner seg erfaring (Säljö, 2013, s. 71-75).

Utgangspunktet for Vygotskys tenkning er at mennesker er sosiokulturelle vesen som lærer ved å tilegne seg - appropriere - kulturelle redskaper, både språklige og materielle. Dette kan for eksempel være alfabetet, tall, grammatikk, kalkulator eller datamaskin. Vi reflekterer med støtte i de kulturelle redskapene og det er disse som medierer - formidler - verden for oss. Ideen om appropriering sees som den sosiokulturelle metaforen for læring og kommunikasjon mellom mennesker står sentralt for at læring skal kunne skje. Vi tilegner oss innsikt og erfaringer gjennom kommunikasjon med andre. (Säljö, 2013, s. 73-74). Ideen om hvordan vi overtar erfaringer fra hverandre formuleres av Vygotsky slik:

*An interpersonal process is transformed into an intrapersonal one. Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological) .... All the higher functions originate as actual relations between human individuals. (Vygotsky, 1978, s. 57)*

Med støtte i Säljös (2013, s. 74) oversettelse og redegjørelse for utsagnet forstår vi det slik at vi tilegner oss kunnskaper og forestillinger ved å kommunisere med andre og at vi til å begynne med møter denne kunnskapen og disse forestillingene i samtale med andre - interpsykologisk - for deretter å kunne tenke med og bruke dem selv - intrapsykologisk.

Tanken om hvordan vi tilegner oss medierte redskaper er nært knyttet til Vygotskys analyse av den proksimale utviklingssonen, på engelsk Zone of Proximal Development - ZPD (Säljö, 2013, s. 75; Vygotsky, 1978, s. 84). Når barn begynner på skolen har de allerede lært mye, da læring også skjer utenfor skolen. Denne bakgrunnskunnskapen blir utgangspunktet for ny læring. I læringssituasjonen med lærer og elev får eleven hjelp fra læreren til å utvide sin kunnskap. Læreren må møte eleven på nivået hvor eleven befinner seg og det er dette Vygotsky omtaler som den aktuelle utviklingssonen. Dette er det mentale stadiet eleven allerede ligger på som et resultat av tidligere utvikling. utfordringer som er innenfor denne sonen er eleven i stand til å finne ut av og løse på egen hånd. (Vygotsky, 1978, s. 84-85).

Utenfor den aktuelle sonen finner vi det Vygotsky (1978) beskriver som den proksimale utviklingssonen. Dette er det eleven potensielt kan klare ved hjelp av en lærers støtte eller ved å samarbeide med andre mer kompetente personer. Utenfor den proksimale utviklingssonen ligger alt det eleven enda ikke er i stand til å lære seg, selv ved hjelp fra andre. Etter hvert som eleven får hjelp til å lære seg ting innenfor den proksimale utviklingssonen vil denne kunnskapen være med på å utvide den aktuelle sonen, noe som igjen vil føre til at den proksimale utviklingssonen også ekspanderes. (Vygotsky, 1978, s. 86).

Ideen om utviklingssonen viser hvordan vi er avhengig av støtte fra en mer kapabel partner for å klare noe nytt (Säljö, 2013, s. 75) og her har språket en sentral rolle. Språket regnes som det viktigste verktøyet for læring og Vygotsky omtaler det som redskapets redskap (Säljö, 2017, s. 168). Det symbolske språket, som er av en høyere kognitiv prosess og dermed er særegent for mennesket, gjør at vi kan dele kunnskaper med hverandre gjennom bruk av kommunikasjon. På denne måten må vi ikke gjøre alle oppdagelser selv, men kan lære gjennom en språklig og materiell kultur som har vokst frem over lang tid. (Säljö, 2013, s. 71-72). Vygotsky og det sosiokulturelle perspektivet vektlegger slik læring gjennom samhandling og ser på språket som et verktøy for læring, noe også John Dewey (Säljö, 2013; Säljö, 2017) gjør.

John Dewey var en forkjemper for demokratiet og for troen på utdanningens rolle i en demokratisk samfunnsutvikling. Han ønsket å utvikle skolen til et sted som barn kunne kjenne seg igjen i og hvor de utviklet kunnskaper og ferdigheter som de kunne benytte som aktive samfunnsborgere. Han ville skape sammenheng mellom erfaringene barn gjør utenfor skolen og de som de gjør på skolen. (Säljö, 2013, s. 67). Dewey mente at læring skulle være en aktiv og dynamisk prosess som baserte seg på elevenes egen nysgjerrighet, og hadde dermed et

elevsentrert syn på læring. Han satte også fokus på at skolen må bygge på det sosiale og at elevene gjennom interaksjon med andre fikk respons og lærte seg om det å jobbe sammen med andre (Gillies & Ashman, 2003, s. 1).

Overført til et syn på læring blir Deweys svar at læring skjer gjennom inquiry, hvor utgangspunktet er et spørsmål, noe vi undrer oss over og vil finne ut av. I pedagogikken vil det si at undervisning og læring bør gi større plass til arbeid med undersøkende arbeidsmåter hvor man eksperimenterer, undrer seg og stiller spørsmål. Kunnskapsbygging er etter Deweys syn en kollektiv og kommunikativ prosess hvor kunnskap har sitt utspring i meningsutveksling mellom mennesker. Han fremhever kommunikasjonens og språkets betydning for læring og påpeker at vi som mennesker er spesielle da vi kan erobre og forstå verden gjennom språket - et redskap ingen andre vesener har tilgang til. Samtidig understreker han at språkets sentrale rolle i skolen kan stå i fare for å gjøre undervisningen abstrakt og monoton og på denne måten gå over hodet på individene. (Säljö, 2013, s. 69-70). Dette er i likhet med Vygotskys tanker om språket, høyere kognitive prosesser, og faren for at skolen skulle bli for abstrakt (Säljö, 2017, s. 170). At undervisningen blir for abstrakt og monoton mener Dewey likevel kan motvirkes gjennom varierte undervisningsmetoder og aktive elever. (Säljö, 2013, s. 70).

Det sosiokulturelle perspektivet på læring fremhever dermed at vi lærer gjennom å kommunisere med andre, gjennom samtale, dialog og samarbeid, og vektlegger kommunikasjonen og språkets betydning for læring (Säljö, 2013, s. 75; Säljö, 2017, s. 170). Læring gjennom kommunikasjon og samarbeid, samt det å lære med støtte i en kompetent andre, er sentrale kjennetegn ved samarbeidslæring i gruppearbeid og følgelig legger vi det sosiokulturelle perspektivet på læring som teorigrunnlag for vår forståelse av gruppearbeid som metode.

## ***2.2 Begrepsavklaringer og forskning om gruppearbeid***

I søket etter teori og forskning på feltet har vi kommet over ulike begreper som knytter seg til, assosieres med eller er andre ord for begrepet gruppearbeid. Begrepene cooperative learning og collaborative learning er to av dem. Bruffee (1995, s. 12) forklarer at cooperative learning og collaborative learning egentlig er to versjoner av samme metode. Begge innfallsvinklene har som mål å lære elever å arbeide sammen i grupper, på en velfungerende måte. Likevel er det noen ulikheter, som man som lærer bør være klar over. Bruffee (1995, s. 16) forklarer at cooperative og collaborative learning opprinnelig ble utviklet for å undervise elever av ulik

alder: cooperative learning for elever i grunnskolen og collaborative learning for elever i videregående og høyere utdanning. Man kan si at collaborative learning tar over der hvor cooperative learning slutter (Bruffee, 1995, s. 16).

Prinsippene for metodene er de samme, det er vektleggingen som endres. Elevene lærer det grunnleggende innen fag og sosial interaksjon i grunnskolen - cooperative learning - for så å videreutvikle deres kritiske tenkning, refleksjonsevner og forståelsen av sosial interaksjon etterhvert som de tar mer kontroll over læringsprosessen i collaborative learning (Panitz, 1999, s. 5). Panitz (1999, s. 5) forklarer overgangen fra cooperative til collaborative learning som sammenhengende. Fra et tett kontrollert, lærersentrert system til et elevsentrert system hvor læreren og elevene deler autoritet og kontroll på læringen. Likevel påpeker han at skillet mellom metodene, når det kommer til utdanningsnivå, har blitt noe utvasket over tid, da tilnærmingene har blitt blandet i praksis (Panitz, 1999, s. 4).

Samarbeidslæring er et annet begrep som knytter seg til begrepet gruppearbeid. Etter vår forståelse innebærer dette en måte å arbeide på, innen gruppearbeid. Johnson et al. (2006, s. 16) forklarer samarbeidslæring som «den pedagogiske bruken av smågrupper, der deltakerne arbeider sammen med det formål å maksimere læringsutbyttet både for seg selv og for gruppekameratene». I læringssituasjoner som er preget av samarbeid forklarer de (med støtte i Deutsch, 1962; Johnson & Johnson, 1989) at det er en positiv gjensidig avhengighet mellom elevenes mål: «elevene opplever at de kan nå sine læringsmål hvis, og bare hvis, de andre elevene i gruppen samtidig når sine mål» (Johnson et. al., 2006, s. 16).

På denne måten står det å arbeide gjennom samarbeidslæring i kontrast til både konkurransepreget arbeid, hvor elevene føler at de konkurrerer med hverandre for å oppnå de beste karakterene og arbeider mot hverandre for å nå et mål som bare en eller noen få kan få, og individuelt arbeid, hvor elevene arbeider hver for seg for å nå læringsmål som ikke har sammenheng med målene til resten av klassen (Johnson et al., 2006, s. 15).

Hva sier så forskning om gruppearbeid? Gillies (2003) har skrevet en forskningsrapport som baserer seg på fem studier hun har utført. Disse studiene har undersøkt effekten gruppelæring har på elevens atferd, interaksjon og læring. I forskningsrapporten konkluderer hun med at utbyttet av gruppearbeidet øker når gruppen ikke overskrider fire medlemmer, at den er kjønnsbalansert, at elevene på gruppa har ulike forutsetninger, at instruksjonene som gis møter gruppas behov og at læreren har kunnskap og kompetanse når det kommer til bruken av gruppearbeid som metode. Dersom dette er på plass vil elevene, som da arbeider i strukturerte

grupper, gi mer detaljert og forklarende hjelp til hverandre, stille dypere og mer innholdsrike spørsmål og oppnå høyere læringsutbytte, ifølge hennes forskning. Forskning peker også på at elever som arbeider sammen blir bedre kjent med hverandre, lærer seg å samhandle med hverandre, er mer villige til å utfordre seg selv, lærer av hverandre og disponerer tiden mer effektivt, sammenliknet med når de arbeider gjennom andre arbeidsformer, som plenumsundervisning eller individuelt arbeid (Gillies & Boyle, 2010).

Johnson et al. (2006, s. 17) viser med dette til at det siden 1898 har vært utført nærmere 600 eksperimentelle studier og over 100 utviklingsarbeid der samarbeidspregede, konkurransepregede og individuelle arbeidsmåter har vært sammenliknet. Dette tallet er nok enda høyere per dags dato. Innenfor disse studiene har det vært undersøkt mange ulike forhold, alt fra prestasjoner, indre motivasjon og hukommelse til sosial støtte, selvoppfatning og sosial kompetanse. Det denne forskningen forteller er at samarbeid, når det fungerer, og sammenliknet med konkurranse og individuelt arbeid, fortrinnsvis fører til:

- a) bedre prestasjoner og større produktivitet
- b) flere støttende, omsorgsfulle og forpliktende relasjoner
- c) bedre psykisk helse, sosial kompetanse, mer realistisk selvoppfatning og evne til å hankses med motgang og stress.

(Johnson et. al., 2006, s. 17-18).

At samarbeidet skal resultere i disse positive effektene avhenger likevel av at samarbeidet faktisk fungerer.

Også Hammar Chiriac (2013, s. 27) viser til forskning som tilsier at gruppearbeid som arbeidsmetode støtter elevers utvikling av både emneteoretisk kunnskap og samarbeidsferdigheter, og at elever får en bedre kunnskapsutvikling når de arbeider sammen, sammenlignet med når de benytter andre arbeidsformer. Gillies (2003, s. 35-36) støtter seg også til et bredt spekter av forskning når hun viser til fordelene og utbyttet man kan få av gruppearbeid. Noen av disse fordelene er læringsutbytte på tvers av tema i læreplanen, økt sosialisering blant elevene, relasjoner på tvers av etnisitet og kjønn, motoriske og kommunikative fordeler for elever med funksjonshemninger, samt bedre sosiale ferdigheter og bedre selvfølelse hos elever generelt. Johnson, Johnson og Stanne (2001, ref. i Gillies, 2003, s. 36) argumenterer faktisk for at det muligens ikke er noen annen pedagogisk praksis som oppnår så mange forskjellige positive effekter på en og samme tid, som det bruken av gruppearbeid gjør.



Johnson et al. (2006, s. 35) påpeker dessuten at den omfattende forskningen om samarbeidslæring som finnes, er av en validitet og generaliserbarhet som en sjelden finner i pedagogisk forskningslitteratur av denne typen (fullstendig oversikt finnes i Johnson & Johnson, 1989). Dette hevder de på grunnlag av at forskningen som foreligger har vært utført på forsøkspersoner som har vært svært forskjellige med hensyn til sosial klasse, alder, kjønn, nasjonalitet og kulturell bakgrunn. Det har vært benyttet en rekke ulike forskningsdesign og forskningen har blitt utført av mange forskjellige forskere, med ulik teoretisk forankring og under ulike betingelser, i forskjellige land og til forskjellig tid.

Likevel, selv om forskningen ser ut til å være enig om at gruppearbeid gir flere positive effekter på mange ulike områder, er det ikke slik at man bare kan sette elever sammen i grupper og gi dem beskjed om å arbeide sammen, og på den måten regne med at det vil fremme samarbeid og læring. Andreassen (2010) uttaler at «det er måten vi gjør det på og hvordan vi legger opp til gruppearbeidet og dialogen som avgjør» (s. 10), noe som viser viktigheten av lærerens kompetanse på området. Dette støttes også av Gillies (2003, s. 36), Slavin (2010, s. 7), Johnson et al. (2006, s. 18) og Gillies og Boyle (2010, 2011).

Forskning har nemlig vist til en rekke forhold som kan hemme effektiviteten i en gruppe (Johnson & Johnson, 2000, ref. i Johnson et al., 2006, s. 49). En gruppe behøver blant annet tid og erfaring med å arbeide sammen før de kan fungere som en effektiv gruppe og dermed vil mangel på modenhet kunne hemme samarbeidet. Dersom noen på gruppa reduserer innsatsen sin og ikke bidrar tilstrekkelig vil også dette kunne påvirke arbeidet negativt. Hvis noen føler at deres innsats har liten eller ingen betydning for om gruppen lykkes, vil også dette kunne føre til at de i mindre grad deltar i arbeidet. Videre vil motivasjonen for arbeidet kunne synke om en opplever at arbeidssituasjonen er urettferdig. Ikke minst vil grupper hvor medlemmene mangler de sosiale ferdighetene som er nødvendige for å arbeide effektivt sammen få vanskeligheter med samarbeidet. Johnson et al. (2006, s. 50) understreker, med dette som grunnlag, viktigheten av at lærere evner å oppdage de karakteristiske kjennetegnene ved ineffektive grupper og at de vet hvordan man kan legge til rette for å minimere sjansen for at disse faktorene finner sted.

Gillies og Boyle (2010) på sin side gjennomførte et forskningsarbeid hvor de rapporterer om ti læreres erfaringer med implementering av gruppearbeid i klasserommet. I forskningsarbeidet ønsket de å undersøke lærernes erfaringer med hvordan gruppearbeid fungerte og hvilke utfordringer gruppearbeid bar med seg. En av utfordringene som ble

fremhevet av lærerne var det å finne passende oppgaver for gruppearbeidet. Lærerne opplevde det som avgjørende at gruppeoppgaven var motiverende og at den var det vi kaller for en åpen oppgave, som er en problemløsningsoppgave som gir mulighet til diskusjon gjennom samarbeid og kommunikasjon. På denne måten fikk nemlig elevene mulighet til å bidra med sine egne ideer og tanker, og oppgaven la til rette for at de fikk delta i demokratiske gruppeprosesser.

Gruppeoppgaven hadde nærmere bestemt innvirkning på hvordan gruppemedlemmene samhandler med hverandre. Cohen (1994) forklarer hvordan dette utspiller seg. Dersom elevene får en oppgave som har ett riktig svar eller som har bestemte prosedyrer som skal følges, vil det ikke være behov for samarbeide, da de bare behøver å utveksle informasjon og komme frem til riktig svar. Dersom oppgaven derimot er åpen og problembasert, vil behovet for samarbeid være til stede, da elevene må dele tanker og informasjon mellom seg for å kunne løse problemet de står overfor. Også Forslund Frykedal (2008) viser til at oppgaven som gis til et gruppearbeid er en påvirkningsfaktor for gruppeprosessen. Dette viser at valget av oppgave til bruk i gruppearbeidet er avgjørende for samhandlingen i gruppa og at oppgaven kan være med på å styre hvordan gruppearbeidet utarter seg.

Hvordan legger man da til rette for at gruppearbeidet i størst mulig grad vil føre til samarbeidslæring? Johnson et al. (2006, s. 18-20) fremhever fem grunnleggende elementer som må være til stede for at samarbeidslæring i gruppearbeid skal fungere. Disse kan forstås som sentrale faktorer for å lykkes med samarbeidslæring i gruppearbeid.

Det første elementet er opplevelse av *positiv gjensidig avhengighet*. Dette handler om at gruppemedlemmene må forstå at de er knyttet til hverandre på en slik måte at ingen kan lykkes uten at alle på gruppen lykkes i å nå sine mål. Hver enkelts innsats er fordelaktig for alle på gruppen. Positiv gjensidig avhengighet skaper forpliktelse i gruppa og fremstår som kjernen i samarbeidslæring. Det andre elementet er *individuell ansvar*. Elevene må oppleve et individuelt ansvar for hverandre da de som helhet skal nå målene som er satt for gruppen, samt et individuelt ansvar for seg selv fordi hvert enkelt gruppemedlem har ansvar for å yte sin del av arbeidet.

Det tredje elementet er *stimulerende samspill*, som handler om at elevene gir hverandre både faglig og personlig støtte i arbeidet. Dette innebærer at de deler ressurser, gir hverandre hjelp, oppmuntring og ros for innsats. Det fjerde elementet handler om å bruke *sosiale ferdigheter*, når det er nødvendig. Elevene må både lære sosiale ferdigheter og motiveres til å bruke dem.

Viktigheten av å lære elevene sosiale ferdigheter og å gi dem mulighet til å bruke dem i praksis fremheves også som viktig i forskningsartiklene til Gillies (2003) og Andreassen (2010). Den femte og siste faktoren er *prosessvurdering*. Gruppemedlemmene drøfter hvorvidt målene som var satt for gruppearbeidet ble nådd og om de var i stand til å opprettholde gode samarbeidsforhold på gruppen. Hva bidro til det positive og hva bidro til det negative? Og hvordan kan man få det til å fungere bedre?

Disse fem faktorene som Johnson et al. (2006) fremhever karakteriserer altså gode læringsgrupper og kan fungere som et verktøy for lærere ved tilrettelegging for bruk av gruppearbeid i undervisningen, med mål om at arbeidet skal føre til samarbeidslæring.

Slavin (2010; 2014) på sin side, trekker frem to nøkkelfaktorer som må være til stede for at gruppearbeidet skal føre til samarbeidslæring. Den ene faktoren er *tilstedeværelsen av mål* for gruppa. Det vil si at gruppene arbeider mot et mål, som baserer seg på den individuelle læringen til alle medlemmene på gruppa. Den andre faktoren er *individuell ansvarlighet*, som vil si at gruppens suksess avhenger av den individuelle læringen til hvert enkelt medlem av gruppa. Han mener at disse to faktorene er viktige fordi de motiverer elevene til å forklare for hverandre og ta hverandres læring på alvor, i stedet for å bare gi hverandre svarene uten å ta hensyn til om alle på gruppa har forstått og lært innholdet. Han eksemplifiserer dette ved å vise til at dersom målet er å få noe gjort, heller enn å sørge for at alle på gruppa lærer noe, vil det ikke være noen grunn til å forklare for hverandre og lytte til hverandres meninger. Så lenge man har fått arbeidet gjort er målet nådd. På den andre siden er det i alles interesse å bruke tid på å forklare og lytte til hverandre, dersom målet er at alle skal lære av arbeidet. Individuell ansvarlighet slik Slavin (2010; 2014) vektlegger det kan ses i tilknytning til Johnson et al. (2016) sin forståelse av positiv gjensidig avhengighet, som en av fem grunnleggende elementer for samarbeidslæring i gruppearbeid.

Slavin (2014, s. 786-787) legger også frem hvordan det tradisjonelle klasserommets organisering legger opp til et konkurransepreget miljø, hvor en elevs suksess minsker sjansen for at andre elever skal kunne lykkes. Det har da lett for å skapes holdninger om at høy akademisk suksess er for «nerder». Det poengteres derfor videre at når elever får muligheten til å arbeide sammen mot et mål som baserer seg på den enkeltes læring, gjennom gruppearbeid, øker sjansen for at elevene løfter hverandre og blir motivert til å gjøre en større akademisk innsats. På denne måten kan det å arbeide sammen i seg selv virke motiverende for elevene, noe gruppearbeid legger til rette for.

### **2.3 Elevers opplevelse av gruppearbeid**

Vi har nå sett hva forskning sier om gruppearbeid som læringsmetode. I denne oppgaven er det likevel elevenes erfaringer som står i fokus. Deres perspektiver og deres opplevelse av samarbeidslæring i gruppearbeid er det vi ønsker å konsentrere oss om. Derfor er det nødvendig å avklare hva forskning sier om elevers erfaringer med gruppearbeid.

Som vi hevdet innledningsvis har det vært forsket på gruppearbeid i mange ulike studier, men elevers erfaringer og opplevelser med gruppearbeid er ikke like utforsket. Fokuset har ligget på organisering av og læreres erfaringer med arbeidsformen (Cantwell and Andrews, 2002; Hammar Chiriac & Granström, 2012; Hammar Chiriac 2014) eller faktorer som effekten av gruppearbeid på elevers atferd, interaksjon og læring (Gillies, 2003). I tillegg har en del av forskningen vi har funnet frem til fokusert på studenter i høyere utdanning (Underwood, 2003; Hammar Chiriac & Einarsson, 2006; Näslund, 2013; Hammar Chiriac, 2014). Dermed ser vi mangel på forskning som fokuserer på elever i barneskolealder sin opplevelse av og erfaringer med gruppearbeid.

Hammar Chiriac og Granström (2012) har gjennomført et forskningsarbeid hvor målet var å gi elevene en stemme når det kommer til erfaringer med gruppearbeid som læringsmetode. Forskningen deres tar utgangspunkt i elever i alderen 13-16 år, men vi anser funnene deres til å kunne ha overføringsverdi til elever på lavere alderstrinn. Forskningsarbeidet beskriver hva elevene mener er viktige forutsetninger for vellykket gruppearbeid. Elevenes uttalelser ender opp i en skjematisk oversikt (Figur 1), som vi går nærmere inn på nedenfor. Formålet med forskningsarbeidet var å undersøke elevenes erfaringer og oppfatninger av gruppearbeid med høy og lav kvalitet, og å analysere om deres meninger har støtte i det forskning sier om gruppearbeid som metode. I forskningsartikkelen viser forskerne til at betingelsene som elevene fremhever som viktige for gruppearbeid støttes i nyere vitenskapelig forskning, og vi ser dermed sammenhengen mellom elevenes opplevelse av gruppearbeid og forskning om gruppearbeid som metode.

Av Hammar Chiriac og Granströms (2012) forskning fremkommer det seks hovedaspekter som etter elevenes synspunkt er avgjørende for om gruppearbeidet blir vellykket eller ei: *organisering, arbeidsmåte, oppgave, rapportering, evaluering og lærerens rolle*. Dette resultatet har forskerne fremstilt i en tabell (Figur 1) for å presentere funnene på en oversiktlig måte. Fremstillingen er en forenkling, men viser de viktigste og mest avgjørende aspektene, fremhevet av elever, og viser til både godt og dårlig gruppearbeid. I artikkelen påpeker de at

klassifiseringen er et resultat av en systematisk innholdsanalyse utført av dem selv, men at disse utelukkende er basert på elevenes egne utsagn.

Table 3. Aspects and subcategories promoting and inhibiting high-quality group work.

Aspects/subcategories	Promoting collaboration	Inhibiting collaboration
<b>Organisation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Group size</li> <li>• Group composition</li> <li>• Time</li> <li>• Location</li> </ul>	2–5 students Not too heterogeneous Suited to task Calm	More than six students Too heterogeneous Too little time Noisy
<b>Mode of working</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Focus</li> <li>• Participation</li> </ul>	In the task All members	In other things Some members
<b>Task</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intelligible</li> <li>• Stimulating</li> </ul>	Comprehensible Interesting	Incomprehensible Boring
<b>Report</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Content</li> <li>• Performance</li> <li>• Responsibility</li> </ul>	Understandable Lively All group members	Messy Hard to follow Only a few members
<b>Assessment</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transparency</li> </ul>	Known criteria	Hidden or no criteria
<b>Role of the teacher</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arranger</li> <li>• Supporter</li> </ul>	Promotes cooperation Being present	Fails to structure Abandoning the students

Figur 1: Hammar Chiriac & Granström (2012, s. 350)

Vi vil redegjøre for hva elevene i forskningsprosjektet fremhevet som avgjørende for om gruppearbeidet ble vellykket eller ikke, innenfor de seks aspektene i tabellen. Vi tar for oss faktorene som skal til for at arbeidet skal føre til samarbeid og som det fremgår av tabellen vil det motsatte kunne føre til at arbeidet ikke fører til samarbeid. Vi viser også til forskning som blir trukket frem og som underbygger forskernes funn. (Hammar Chiriac & Granström, 2012, s. 350-359).

Elevene forteller at ved gruppearbeid er rundt tre elever per gruppe det optimale og at det er viktig at gruppesammensetningen ikke er for ulik med hensyn til interesser og kompetanse. De sier at tiden som er satt av til arbeidet må være tilpasset oppgaven og at de må kunne arbeide et sted som tilrettelegger for arbeidsro. De forteller også at det er av betydning at gruppemedlemmene fokuserer på oppgaven, at de bruker tid på å forstå den og at de planlegger arbeidet de skal gjøre. Dette underbygges også av annen vitenskapelig forskning om gruppearbeid (Gillies & Boyle, 2010; Baines et al., 2008; Johnson & Johnson, 2008; Postholm, 2008).

I tillegg mener elevene at det er helt avgjørende at alle gruppemedlemmene deltar i arbeidet og bidrar med sin kompetanse, samtidig som de sier at ambisjonene for gruppas arbeid må

være realistiske. Temaet deltakelse viste seg å være temaet som ble mest diskutert av elevene, noe som kan peke på at dette er avgjørende for arbeidet. Forskerne fant støtte i annen forskning som sier det samme (Peterson & Miller, 2004; Topping, 2005; Lotan, 2006).

Videre vektlegger elevene viktigheten av å få forståelige gruppeoppgaver. Dette mener de er viktig for å være i stand til å komme i gang med oppgaven, noe som videre er avgjørende for at gruppa klarer å holde fokus på arbeidet. Her er det av betydning at oppgaven er inspirerende og vekker nysgjerrighet, noe som gir kunnskap om hva som bør vektlegges i oppgavene som gis. Dette underbygges ifølge forskerne også av forskning gjort av Steiner et al. (1976) og Johnson og Johnson (2008).

Med hensyn til rapportering av gruppearbeidet viser det seg at dette påvirker elevenes opplevelse av hele gruppearbeidet. Det fremheves at innholdet i rapporten må være forståelig og at presentasjonen må være godt forberedt. Dette mener de må til for at de skal kunne lære av rapportene. Elevene mener også at fremføringene må være engasjerende, interessante og lærerike, samt kunne fange publikums oppmerksomhet. I tillegg blir ansvarlighet, ved at alle gruppemedlemmene involverer seg og tar ansvar for presentasjonen, vektlagt. Også her støtter forskerne seg til annet forskningsarbeid som også viser det samme (Huber & Huber, 2008; Johnson & Johnson, 2008; Gillies & Boyle, 2010).

Ved evaluering viser det seg at elevene som oftest ikke vet om gruppearbeidet blir evaluert eller ikke, om de i så fall blir evaluert individuelt eller som gruppe, og om det er prosessen eller sluttproduktet som vurderes. De ønsker seg evaluering som er transparent og ønsker å vite hvordan evalueringen vil skje i forkant av arbeidet. Dette støttes av Underwood (2003) og Webb (2008).

Elevene har til sist klare forventninger til lærerens rolle. De forventer at læreren organiserer rammene rundt gruppearbeidet, at han har kontroll på arbeidet og evner å tilrettelegge for samarbeid i gruppene. Elevene ønsker en lærer som er oppmerksom og interessert i arbeidet deres, som gir støtte og veiledning, og som er til stede mens de arbeider. Også her trekker forskerne frem forskning som støtter deres funn (Gillies, 2008; Howe et al., 2007; Peterson & Miller, 2004).

Aspektene kan dermed sees som gode retningslinjer for hvordan man kan tilrettelegge for godt gruppearbeid på en måte som er meningsfull for elevene og vi ser at funnene i forskningen har støtte i annen vitenskapelig forskning. Læreren er likevel den som sitter med nøkkelen for å oppnå vellykket gruppearbeid. Det er læreren som står for organiseringen og

som på denne måten legger til rette for at de seks aspektene som elevene fremhever blir realisert. På denne måten blir klasseledelse en nøkkel til suksess for gruppearbeid. (Hammar Chiriac & Granström, 2012, s. 360; Hammar Chiriac, 2014, s. 3).

## **2.4 Sosiale ferdigheter**

Den sosiale tilnærmingen til læring som gruppearbeid bygger på stiller krav til sosiale ferdigheter. De sosiale ferdighetenes rolle innenfor samarbeidslæring har vi tidligere omtalt i tilknytning til hvordan man kan tilrettelegge for godt gruppearbeid (Johnson et al., 2006). De sosiale ferdighetene er underliggende for samspillet i gruppene, og vi har derfor valgt å kort utdype hva sosiale ferdigheter innebærer.

Gresham, Van og Cook (2006, ref. i Utdanningsdirektoratet, 2009) karakteriserer sosiale ferdigheter som «spesifikk atferd som en person utfører i en gitt situasjon for å handle kompetent i en sosial sammenheng» (s. 10). Videre grupperer Gresham og Elliot (1990, ref. i Utdanningsdirektoratet, 2009; Galvin & Lindbäck, 2014; Ogden, 2015) sosiale ferdigheter inn i fem sentrale områder: *samarbeid*, *empati*, *selvkontroll*, *ansvarlighet* og *selvhevdelse*. Disse fem ferdighetene mener Galvin og Lindbäck (2014, s. 23) er de viktigste byggesteinene i elevenes sosiale kompetanse.

I korte trekk handler *samarbeidsferdigheter* om evne til å dele med og hjelpe andre, bruke tiden fornuftig mens man venter på tur og å følge regler og beskjeder. *Empati* handler om å kunne se ting fra andres synsvinkel og vise omsorg og respekt for andres følelser og synspunkter. *Selvkontrollsferdigheter* handler om viljestyring av når og hvordan følelser skal uttrykkes. Det handler om evne til å tilpasse seg fellesskapet og ta hensyn til andre. *Ansvarlighet* handler om å holde avtaler og forpliktelser, kunne utføre oppgaver og vise respekt for eiendeler og arbeid. *Selvhevdelse* handler om å ytre egne meninger, behov og rettigheter på positive og tydelige måter. Det handler om å evne å be om hjelp og informasjon, og reagere på andres handlinger. (Ogden, 2015, s. 244-248; Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 11). De fem dimensjonene av sosiale ferdigheter griper inn i hverandre og må sees i sammenheng med hverandre. For å få til samarbeidslæring i gruppearbeid må elevene ta i bruk sine sosiale ferdigheter i arbeidet, og gruppearbeid som metode kan i tillegg være med på å utvikle elevenes sosiale ferdigheter gjennom det sosiale aspektet som gruppearbeid bygger på.

## ***2.5 Oppsummering***

I dette kapitlet har teoretiske perspektiver og forskning som er av betydning for forskningsprosjektets problemstilling blitt presentert. Det sosiokulturelle perspektivet på læring legges som teorigrunnlag for gruppearbeid, gjennom dens vektlegging av læring gjennom samhandling og språk. Vi har avklart hva som inngår i begrepet samarbeidslæring, hvor det finnes grunnleggende elementer som må være til stede for at samarbeidslæring skal fungere. Disse er: positiv gjensidig avhengighet, individuelt ansvar, stimulerende samspill, sosiale ferdigheter, og prosessvurdering. Følgelig finnes det ulike faktorer som kan være med på å gjøre gruppearbeidet utfordrende. Samarbeidslæring i gruppearbeid har mange positive effekter, men da i de tilfeller hvor samarbeidslæringen faktisk fungerer.

Hammar Chiriac og Granström (2012) har lagt frem en modell som viser hva eldre elever (13-16 år) legger som kriterier for godt samarbeid. Dette går på hvor store grupperinger av elever bør være, at det er tid nok til å fullføre oppgaven, at de har stille omgivelser å jobbe i og at alle på gruppen deltar og er fokusert på arbeidet som skal gjøres. Vi har også trukket frem sosiale ferdigheter som en egen del i teorikapitlet, da dette er underliggende i det sosiale samspillet som finner sted i gruppearbeidet. Elevenes perspektiv og deres opplevelse av gruppearbeid viser seg videre å være lite utforsket, og det er da spesielt mangelfullt for de laveste trinnene i skolen.



### **3. Vitenskapsteoretisk utgangspunkt**

Med problemstillingen «hvordan opplever barneskoleelever samarbeidslæringen i gruppearbeid?» vil det være barneskoleelever og deres opplevelse av, erfaringer med og meninger om gruppearbeid som studeres i dette forskningsprosjektet. Å arbeide i grupper krever sosial samhandling mellom mennesker og forskningen vil dermed berøre mennesker, deres sosiale virkelighet og samhandling mellom dem. Som forskere og lærere er vi samtidig deltakere i den sosiale virkeligheten i studiet og vi vil dermed være deltakere i det vi studerer. På denne måten knyttes forskningsprosjektet til den samfunnsvitenskapelige tradisjonen. Samfunnsvitenskapens studieemne er nemlig den sosiale virkeligheten, som omhandler samhandling mellom mennesker. Dette er mennesker som har meninger og oppfatninger om både seg selv og andre, og disse er i kontinuerlig endring. (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 27-31).

#### **3.1 Fenomenologi**

Forskningsprosjektet har videre en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologien ble grunnlagt som filosofi rundt år 1900 av Edmund Husserl, og i begynnelsen var det bevissthet som var gjenstand for de fenomenologiske undersøkelsene (Kvale & Brinkmann, 2017; Giorgi, Giorgi & Morley, 2017). Siden den gang har det oppstått flere ulike tolkninger av fenomenologien og Giorgi et al. (2017) forklarer at selv om Husserl la grunnlaget for den fenomenologiske bevegelsen, har nesten hver av hans etterfølgere avviket fra hans tenkning på en eller annen måte. Dermed finnes det en rekke fenomenologiske tolkninger.

I dette studiet befinner vi oss innenfor det som omtales som beskrivende psykologisk fenomenologi, som blant annet knyttes til Giorgi. Den psykologiske fenomenologien kan tilpasses andre disipliner, slik som pedagogikk, ved at pedagogiske begreper knyttes til datamaterialet og setter ord på deltakernes opplevelser, i stedet for begreper innenfor den psykologiske tradisjonen (Giorgi, 1985, ref. i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 77). I dette studiet knyttes den psykologiske fenomenologien til pedagogikk.

Kvale og Brinkmann (2017) forklarer at fenomenologi innenfor kvalitativ forskning handler om «en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene» (s. 45). Her ligger det til grunn en forståelse som bygger på at den virkelige virkeligheten er den som mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 45). Postholm og Jacobsen (2018, s. 76) viser til Giorgi (1985), som forklarer at målet innenfor den psykologiske fenomenologien er å komme frem til essensen av

fenomenet som studeres. Denne essensen forstås ikke som universal, men som noe som er avhengig av konteksten eller livsverdenen til forskningsdeltakerne. Essensen utgjøres dermed av relasjonen mellom forskningsdeltakernes erfaringer og må forstås med utgangspunkt i konteksten som finner sted. Generalisering vil da kunne finne sted mellom lignende kontekstuelle situasjoner, ved at funnene er generelle på den måten at beskrivelser knyttes til fenomenet og slik beveger seg fra den konkrete situasjonen som materialet er samlet inn i.

I de fenomenologiske studiene handler det dermed om å forstå med utgangspunkt i perspektivet til personen som erfarer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). For å få dette til er det nødvendig at forskeren legger til side (omtalt som *epoché*) eller setter parentes (omtalt som bracketing) rundt tidligere kunnskap, egne antakelser og fordommer som knytter seg til fenomenet som studeres (Postholm & Jacobsen, 2018; Malterud, 2017; Giorgi et al., 2017). Å gå inn i studiet helt fordomsfritt vil likevel ikke være mulig, men som forsker bør man forsøke å bli bevisst sin egen subjektivitet og legge denne frem som en del av konteksten for funnene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). Dette har vi forsøkt å gjøre ved å være bevisst om at det ikke er mulig å være helt og holdent subjektiv, ei heller i dette forskningsprosjektet, samt gjennom teksten redegjøre for vår egen subjektivitet som en del av konteksten for funnene.

Den fenomenologiske tilnærmingen i dette forskningsprosjektet viser seg i at vi søker å forstå hvordan barneskoleelever opplever gruppearbeid. I dette ligger det at vi ønsker å danne en forståelse med utgangspunkt i elevenes egne perspektiver og baserer forskningen på at det er elevenes egne opplevelser som er virkeligheten. Samtidig er vi innforstått med at deres opplevelser ikke nødvendigvis er universale, men avhengig av konteksten og livsverdenen som elevene befinner seg i. Presentasjonen og analysen av empirien for undersøkelsen knyttes også til fenomenologien gjennom bruk av Giorgis deskriptive fenomenologiske analyse (Giorgi et al., 2017). Dette står i tilknytning til det teorien forklarer som en fenomenologisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2017; Giorgi et al., 2017; Malterud, 2017; Postholm & Jacobsen, 2018).

### ***3.2 Induktiv tilnærming***

I og med at dette er en fenomenologisk studie, vil vi følgelig ha en induktiv tilnærming i forskningsprosjektet vårt, noe Postholm og Jacobsen (2018, s. 101) forklarer hva innebærer. Ved en induktiv tilnærming forklarer de at man som forsker har et tilnærmet helt åpent sinn, man har ingen forhåndskonstruerte hypoteser eller teorier man går ut fra - disse dannes på

bakgrunn av empirien man samler inn. Videre forklarer de at det motsatte vil innebære å ha en deduktiv tilnærming. Da har forskeren dannet seg hypoteser om hvordan virkeligheten ser ut, basert på tidligere empiriske funn og teorier, for deretter å samle inn empiri for å se om forventningene stemmer overens med virkeligheten. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Her ser vi at det induktive perspektivet henger sammen med fenomenologien ved at man i de fenomenologiske studiene må legge til side eller sette parentes rundt tidligere kunnskap, egne antakelser og fordommer, som knytter seg til fenomenet som studeres, for å kunne forstå med utgangspunkt i perspektivet til personen som erfarer (Postholm & Jacobsen, 2018; Malterud, 2017; Giorgi et al., 2017). Når man i de fenomenologiske studiene gjør dette, har man nettopp en induktiv tilnærming.

Det å ha en fullstendig induktiv eller deduktiv tilnærming påpeker likevel Postholm og Jacobsen (2018) at ikke er mulig. Det er umulig å bare forholde seg til en teori eller hypotese, fordi teorien gjerne kommer som følge av en tidligere observasjon eller erfaring. På samme måte vil det være umulig å gå ut i et forskningsfelt uten noen form for antakelser og fordommer. Dermed mener de at det rent deduktive og det rent induktive heller kan sees på som ytterpunkter på en skala. I midten av denne skalaen kan vi se for oss en tilnærming som er en kombinasjon av begge to, nemlig abduksjon. Med støtte i Alvesson og Sköldberg (2009) redegjør Postholm og Jacobsen (2018, s. 102) for hva en abduktiv tilnærming innebærer. De forklarer at ved en abduktiv tilnærming er forskningen en kontinuerlig problemløsende prosess hvor man beveger seg mellom teorier, forskerens perspektiv og empiri, og man er ute etter å finne beskrivelser og forklaringer på fenomenet man undersøker.

I forskningsarbeidet vårt har vi benyttet en induktiv tilnærming ved at fenomenologien i seg selv er induktiv og at vi har gått ut i forskningsarbeidet med et tilnærmet åpent sinn, uten spesifikke teorier eller hypoteser om hva vi kom til å finne. I dette ligger det en forståelse av at det kun er i en idealverden at man er rent induktiv, og at blant annet fordommer og antagelser vil ha påvirket oss som forskere. Likevel har vi i vært mer induktive enn noe annet.

## **4. Forskningsdesign og forskningsmetode**

I dette kapittelet vil vi presentere forskningsdesignet for prosjektet vårt, metoden vi brukte ved innsamling av empiri, samt metoden vi benyttet for analyse av datamaterialet vårt.

### ***4.1 Forskningsdesign***

Forskningsdesign handler om hvordan en undersøkelse organiseres og gjennomføres, fra start til slutt, for at problemstillingen og forskningsspørsmålene skal kunne besvares (Johannessen et al., 2016, s. 419). Utarbeidingen av forskningsdesignet bygger på problemstillingen som ligger til grunn for oppgaven og problemstillingen legger på denne måten føringer for hva man gjør i undersøkelsen, da målet er å besvare den på best mulig måte. I tillegg vil ressurser og tidsperspektivet på undersøkelsen kunne styre hvilken type undersøkelse man kan gjennomføre (Johannessen et al., 2016, s. 71).

Problemstillingen vår viser til at vi ønsker å undersøke et konkret fenomen med utgangspunkt i en bestemt gruppes erfaring med fenomenet. Dette medfører at undersøkelsen har en fenomenologisk tilnærming. I fenomenologiske studier søker man som nevnt å forstå med utgangspunkt i perspektivet til personene som erfarer det aktuelle fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). Dette medfører at fenomenologien langt på vei krever et kvalitativt design. Om man velger et kvalitativ eller kvantitativ design styres nettopp av problemstillingen og metodologien som ligger til grunn for undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101; Johannessen et al., 2016, s. 95). Problemstillingen og metodologien for vårt forskningsprosjekt vektlegger elevenes opplevelse av et fenomen, deres tanker, meninger, følelser og erfaringer knyttet til samarbeidslæring i gruppearbeid, og vi er ute etter å forstå og beskrive hvordan elevene opplever dette. Denne forståelsen kan ikke måles i tall og med bakgrunn i problemstillingen for oppgaven og den fenomenologiske tilnærmingen i prosjektet, benytter vi dermed et kvalitativt design i oppgaven.

Tidsaspektet ved studien medfører videre at undersøkelsen knytter seg til elevenes erfaringer med fenomenet innenfor en avgrenset tidsramme. Datamaterialet bygger på én undervisningstime hvor gruppearbeid benyttes som metode og forskningsarbeidet er derfor en tverrsnittsundersøkelse. Tverrsnittsundersøkelser benytter data fra ett bestemt tidspunkt eller en avgrenset kort periode og gir på denne måten et øyeblikksbilde av fenomenet man studerer (Johannessen et al., 2016, s. 70). Vi ser altså på en svært avgrenset del av det totale antallet timer hvor elevene er involverte i gruppearbeid og den avgrensede perioden som avbildes gjør

at vi må være forsiktige med å trekke konklusjoner og generalisere med utgangspunkt i datamaterialet som foreligger.

## **4.2 Forskningsmetode**

I samfunnsvitenskap handler forskningsmetode om «hvordan vi går frem for å hente inn informasjon om virkeligheten og hvordan vi analyserer for å finne ut hva denne informasjonen forteller oss» (Johannessen et al., 2016, s. 424). I dette delkapittelet vil vi teoretisk redegjøre for metoden vi benyttet ved datainnsamlingen. Hvordan vi anvendte metoden rent praktisk i prosjektet omtales i kapittel 5 «Datainnsamling».

### **4.2.1 Video stimulated recall**

I prosjektet benytter vi video stimulated recall som metodisk tilnærming. Video stimulated recall er en forskningsmetode hvor forskningsdeltakerne i en intervjusituasjon får se utvalgte videosekvenser av seg selv. Deltakerne blir deretter bedt om å fortelle om situasjonen som videosekvensen viser til, og samtale og reflektere rundt situasjonen og beslutningene som ble gjort da videoen først ble spilt inn (Nguyen, McFadden, Tangen & Beutel, 2013, s. 1).

En av de første til å benytte stimulated recall var Benjamin Bloom (Haglund, 2003, s. 146). Ifølge Bloom (1953, ref. i Meier & Vogt, 2015, s. 47) var metodens grunnleggende idé at en person vil kunne være i stand til å gjenoppleve den opprinnelige situasjonen med entusiasme og større nøyaktighet dersom den ble presentert for et stort antall ledetråder av stimuliene som fant sted under den originale situasjonen. Dette betyr at bilder, video- og lydopptak fra en situasjon man ønsker å se nærmere på, vil kunne være med på å gjøre intervjuobjektene bedre rustet til å gi en bedre og mer nøyaktig uttalelse om det forskeren spør om. Om man får til dette, vil det stå i kontrast til ordinære intervju hvor intervjuobjektene ikke har noe å støtte seg til. På denne måten skulle stimulated recall bidra til mer fylldige beskrivelser fra informantene.

Selv om det kan høres ut som metoden gjør det mulig å ta intervjuobjektene med tilbake i øyeblikket, har også metoden sine begrensninger og er ikke fullkommen. I metoden er vi interessert i en eller flere personers tanker på et bestemt tidspunkt. Vi er altså under tidspress, da vi ikke er like interessert i de tanker som intervjuobjektet gjør seg i etterkant av hendelsen. Uansett hvor mye man har for å minne seg om en situasjon vil man over tid huske færre detaljer og blande ting (Haglund, 2003), og man dermed kunne sitte igjen med et ufullstendig bilde av den egentlige hendelsen. Det er derfor viktig for metoden at gjenkallingen som skjer i intervjuet forekommer så raskt som mulig etter den aktuelle hendelsen. Tiden mellom

hendelse og intervju vil altså være essensiell for kvaliteten og påliteligheten i det datamaterialet en samler inn (Meier & Vogt, 2015, s. 47).

Ifølge Henderson og Tallman (2006, ref. i Meier & Vogt, 2015, s. 47) bør intervjuene gjennomføres innen 48 timer etter den aktuelle situasjonen. Andre argumenterer igjen for at det bør skje innen en enda kortere tidsramme. Ericsson og Simon (1987, ref. i Meier & Vogt, 2015, s. 47) argumenterer for muligheten om å umiddelbart etter, eller med en veldig kort pause, gjøre intervjuene. Dette mener de bør gjøres fordi informasjonen som forskeren er ute etter da enda finnes i korttidshukommelsen til intervjuobjektene. Også Lyle (2003, ref. i Theobald, 2008, s. 3) mener tiden før intervjuet gjennomføres påvirker hvordan barn tenker og da også resultatet man sitter igjen med.

Dette kan by på en rekke utfordringer. Blant annet må det tekniske tillate forskeren å hente frem det, eller de, aktuelle videoklippene og kunne vise dem til intervjuobjektet rett etter hendelsen. Det stiller også krav til situasjonen som det forskes i og om det rett og slett er mulig å gjennomføre et intervju umiddelbart etter den aktuelle situasjonen som forskeren ønsker å vite noe om.

#### ***4.2.2 Video stimulated recall intervju***

Intervjuene ved bruk av metoden er gjerne individuelle intervju, da man på denne måten kan få hver enkelt intervjupersons perspektiv på situasjonen. Det vi må huske er at hele situasjonen kan ha blitt påvirket av bruken av film. Tilstedeværende kamerautstyr kan være med på å endre hvordan elever vil oppføre seg i situasjonen som blir tatt opp på film, det samme gjelder svar på spørsmål i trinn to hvor vi «recaller» situasjonen. Svarene her kan også bli påvirket av hvilke typer spørsmål forskeren stiller (Meier & Vogt, 2015, s. 47-48).

Et annet moment som Meier og Vogt (2015, s. 47) trekker frem er spørsmålet rundt om deltakerne skal få kommentere og prate under avspilling av videoklipp, eller om all samtale skal foregå etter videoen er vist frem. Dette gjelder også i forhold til om forskeren skal være stille eller kommentere ting som har blitt ansett som viktige eller interessante etter hvert som de dukker opp. Det bør gis klare instruksjoner i forkant, men de spontane tankene er noe av det som nettopp kjennetegner bruken av Video stimulated recall-metoden.

Et alternativ er å velge ut spesifikke sekvenser fra videomaterialet og kun vise disse i intervjuene. På den måten blir forskningen mer spisset mot helt klare deler av undervisningen eller læringsprosessen som forskes på. Her må også forskeren tenke over hvilke klipp som skal velges ut, da det vil påvirke retning av intervjuet (Meier og Vogt, 2015, s. 47). Vi må

også legge merke til at svarene som blir gitt på forskerens spørsmål kan bli ordlagt på en måte som gjør at de kan tolkes annerledes enn det intervjuobjektets intensjon var. Det vi kan risikere er å få svar som skal «tilfredsstillende» oss, eller gjøre at informantene kommer best ut av samtalen, fremfor å gi ærlige og spontane tanker (Calderhead, 1981, ref. i Nguyen et al., 2013, s. 3-4). Dette støttes også opp i det Pirie (1996, ref. i Theobald, 2008, s. 3) sier spesielt om intervju av barn, hvor de prøver å gi et «korrekt» svar fremfor å si den egentlige sannheten rundt hendelsen.

Det er ingen klar mal for hvordan denne typen undersøkelse skal gjennomføres, da den kan sees på som et samlingsnavn for likeartede tilnærminger, og det er dermed viktig å redegjøre grundig for hvordan man går frem i undersøkelsen (Haglund, 2003). Dette vil vi gjøre i kapittel 5 «Datainnsamling».

### **4.2.3 Å intervju barn**

Forskningsmetoden og formålet for oppgaven innebærer at vi i siste del av empiriinnsamlingen gjennomfører intervju med barn. Eide og Winger (2003, s. 14) viser til at det å samtale med barn, mer eller mindre systematisk, har blitt stadig mer utbredt innenfor pedagogisk praksis og pedagogisk forskning. De forklarer at det å intervju barn skiller seg fra det å intervju voksne ved at barna ofte har andre virkelighetsbilder enn det vi har. De har en annen posisjon, gjør andre erfaringer og har andre forestillinger om og tolkninger av det som skjer, sett i forhold til oss voksne. I tillegg krever det å intervju barn en skjerpet bevissthet, da vi som voksne er forpliktet til å ivareta barnet i alle fasene av intervjuprosessen (Eide & Winger, 2003, s. 18). Dette viser til at vi som forskere må ha kunnskap om hva intervju med barn innebærer og hvordan intervjuene gjennomføres for å ivareta barna på best mulig måte.

Intervju med barn omhandler ifølge Eide og Winger (2003, s. 54-56) samtaler hvor målet er å få vite hva barn mener og tenker om ett eller flere temaer. Etter deres forståelse bærer intervju med barn preg av en systematisk tilnærming sammenliknet med barnesamtaler. Dette innebærer at tema og utvalget for intervjuene er bestemt på forhånd og at det er gjort klare avtaler med barna om tid og sted for intervjuene, samt hva informasjonen vil brukes til. Videre forklarer de at hensikten med et intervju er å la informantene komme til orde og at det er deres forestillinger, meninger, erfaringer og opplevelser av et fenomen eller en situasjon som står i sentrum. Nettopp dette er det vi ønsker i vårt forskningsprosjekt: å la elevene komme til orde og fortelle om deres opplevelser av samarbeidslæring i gruppearbeid.

Når en benytter intervju med barn som metode, krever det i tillegg at forskeren har kunnskap om og kjennskap til barn, samt evne til desentrering og samhandling med barn. Dette innebærer at man må ha evne til selvrefleksjon og være bevisst sin egen posisjon i intervjusituasjonen. Relasjonen mellom forskeren og barneinformanten er nemlig preget av et asymmetrisk ansvarsforhold og som voksne kunnskapssøkende står man dermed i en maktposisjon overfor informanten. (Eide & Winger, 2003, s. 54). Eide og Winger (2003, s. 87) viser til at ubalansen i maktforholdet for eksempel kan virke inn på svarene barna gir ved at de svarer det de tror den voksne ønsker at de skal svare, i stedet for å uttrykke hva de selv tenker og mener. Samtidig påpeker de at vi voksne også har våre oppfatninger, som vi tar med oss inn i intervjusituasjonen. Dermed har også vi forventninger til svarene barna vil kunne gi, noe som kan virke hemmende og gjøre oss mindre åpne for barnas tanker. I intervju med barn er det derfor viktig at vi som intervjuere erkjenner at vi har makten og ansvaret for det som skjer under intervjuet og at det er vi som er ansvarlig for å skape et godt forhold til barnet under intervjuet (Eide & Winger, 2003, s. 98).

Da vi i forskningsprosjektet intervjuer elever har vi måttet sette oss inn i hva det vil si å ha barn som informanter og hva det innebærer å intervju barn.

#### ***4.3 Metode for analyse***

I analysen av datamaterialet vårt benyttet vi Giorgis deskriptive fenomenologiske analyse (Giorgi et al., 2017). Denne analysemetoden er en fem-trinns prosess for analyse av deskriptiv kvalitativ data. Giorgi et al. (2017, s. 182) forklarer at de tidligere har referert til dette som en fire-trinns prosess, men at de nå har utvidet til fem steg. Med støtte i Giorgi et al. (2017) og Kvale og Brinkmann (2017) vil vi nedenfor beskrive de ulike trinnene i prosessen og vise hvordan de har blitt benyttet i forskningsprosjektet vårt.

Trinn én handler om å lese gjennom alt transkribert materiale. Dette gjør man for å få en følelse av helheten i transkripsjonene. Da intervjuene våre var ferdig transkribert, leste vi gjennom dem for å få et helhetsinntrykk av hva elevene fortalte oss. Trinn to handler om å ha en fenomenologisk tilnærming til materialet. Dette betyr at man som forsker må ha en forståelse for at det man analyserer er livsverdenen og opplevelsene til informantene. Det er deres virkelighet, slik de opplever den, og det er dermed ikke nødvendigvis den virkelige sannheten for alle. I vårt prosjekt har vi fulgt dette trinnet gjennom vår interesse for å undersøke informantenes livsverden ut fra deres egne opplevelser og i den gitte konteksten for



undersøkelsen, og ikke en universell sannhet. Vi har på denne måten vært bevisste om at det vi kommer frem til i prosjektet ikke nødvendigvis er en sannhet for alle.

Trinn tre handler om å dele opp det transkriberte materialet til mindre enheter ved å markere overganger i mening. På denne måten danner vi det som kalles «naturlige meningsenheter». Disse enhetene baserer seg på det informantene forteller. Man endrer ikke teksten, men deler den opp i mindre deler. I datamaterialet vårt har vi fulgt dette trinnet ved at vi har tatt utgangspunkt i videoklippene som ble vist til informantene, og på den måten har det de fortalte oss i tilknytning til de ulike videoklippene blitt ansett som enheter av forskjellig mening.

Under trinn fire uttrykkes temaet som dominerer meningsenheten så enkelt og klart som mulig. Som forsker har man en så fordomsfri holdning som mulig og tematiserer uttalelsene fra informantens synsvinkel, slik man som forsker fortolker dem. Her kommer meningen mer tydelig frem, slik at de ulike delene i materialet kan sees opp mot hverandre. I forskningsprosjektet vårt har vi tatt for oss de ulike fortellingene til informantene, da det kommer frem ulike opplevelser innad samme videoklipp, og forsøkt å tematisere uttalelsene på en tydelig måte, men ut fra deres perspektiv. Eksempelvis kan en informant ha opplevd en situasjon som positiv, mens en annen uttrykte den som negativ eller en kan ha opplevd situasjonen som godt samarbeid, mens en annen kan ha opplevd det som mindre godt samarbeid.

Det siste trinnet, trinn fem, innebærer å studere meningsenhetene i lys av oppgavens formål, samt å binde sammen de viktigste emnene til et deskriptivt utsagn - en beskrivende tekst. I dette trinnet sammenfattet vi de tematiserte uttalelsene til informantene til en sammenhengende tekst, hvor vi fokuserte på å løfte frem uttalelsene som kunne gi oss innsikt i elevenes opplevelse av samarbeidet i gruppearbeidet. På denne måten ble de ulike meningsenhetene studert i lys av oppgavens formål. Den sammenfattede teksten ligger under kapittel 7.2.1 og 7.2.2 i oppgaven.

## **5. Datainnsamling**

I dette kapittelet vil vi redegjøre for hvordan vi gikk frem for å samle inn data i forskningsprosjektet vårt. Vi vil redegjøre for utvalget og informantene som deltok i undersøkelsen og hvordan vi anvendte metoden video stimulated recall i prosjektet.

### ***5.1 Utvalg og informanter***

Problemstillingen for forskningsprosjektet har lagt føringer for hvilke forskningsdeltakere vi benyttet i undersøkelsen vår. Vi ønsket å vite noe om barneskoleelevers opplevelse av gruppearbeid og benyttet dermed barneskoleelever som informanter. Vi ønsket samtidig å ha fokus på begynneropplæringa, da dette er årstrinnene vi selv sikter oss inn mot å arbeide på. På denne måten var det ønskelig å ha begynner eleven som informant. For å sikre informanter som i tilstrekkelig grad evnet å reflektere og uttrykke seg om egne opplevelser og som hadde noe erfaring med gruppearbeid, havnet valget på elever ved andre klassetrinn på barneskolen.

Valget av forskningsdeltakere havner innenfor det Malterud (2017, s. 59) kaller et tilgjengelighetsutvalg - vi inkluderte deltakere som det var mulig å få tak i. Den ene av forskerne er lærer ved en andreklasser og denne klassen ble valgt ut til å være med i forskningsprosjektet. Informantene i forskningsprosjektet er seks elever ved andre trinn som går på samme skole og i samme klasse. Mye av forskningen som er gjort på lignende områder tar for seg elever i ungdomsskole og videregående opplæring, slik i forskningen til Gillies (2006) og Hammar Chiriack og Granström (2012). Det finnes likevel noe forskning som er gjort på yngre barn, men som ikke omhandler gruppearbeid. Meier og Vogt (2015, s. 48-49) bruker blant annet stimulated recall-metoden på elever fra fjerde til sjette trinn for å få et innblikk i deres kognitive prosesser.

Gjennom oppgaven vil det være behov for å holde oversikt over de ulike elevene og for å ivareta deres anonymitet, samt gjøre flyten i lesingen bedre, vil elevene omtales med pseudonymer. Elevene fra intervjuene vil bli omtalt som Lars, Nora, Sander, Tor, Eline og Johann. Dette er altså ikke informantenes ekte navn.

### ***5.2 Innsamling av empiri***

Datainnsamlingen skjedde gjennom bruk av metoden video stimulated recall (Meier & Vogt, 2015; Nguyen et al., 2013), som vi omtalte i kapittel 4. Elevene ble først spilt inn på video mens de arbeidet i grupper i matematikk. Deretter fikk elevene, i en intervjusituasjon, se utvalgte videoklipp av gruppearbeidet for å stimulere hukommelsen i forhold til det som hadde skjedd. Med utgangspunkt i dette skulle elevene fortelle om hvordan de opplevde

gruppearbeidet de hadde vært en del av. Også her ble elevene filmet. På denne måten hadde vi videoopptak både fra gruppearbeidet og intervjuene med elevene, men det er intervjuvideoene som danner empirigrunnlaget. Dette fordi hensikten med å bruke video stimulated recall i forskningsprosjektet var å få innsikt i elevenes opplevelse av samarbeidet i gruppearbeidet og dette kan bare elevene selv uttale seg om. Datamaterialet består dermed av transkripsjoner fra videointervju vi hadde med elever i andre klasse. En kort beskrivelse av de utvalgte videoklippene som ble vist i intervjuene finnes i kapittel 7.2.

Gruppearbeidet som ble utført og filmet i forkant av intervjuene besto av to grupper på tre medlemmer. Oppgaven de fikk utdelt var innen matematikkfaget og handlet om penger (se videre beskrivelse i kapittel 7.1). Vi så det som hensiktsmessig for elevene at vi tok utgangspunkt i temaet som lå i årsplanen for klassen, slik at undersøkelsen ble en del av den naturlige progresjonen i skolehverdagen deres og ikke en tilfeldig oppgave med et nytt tema. Vi håper på den måten at empirien viser til en tilnærmet «sannhet» for denne klassen. Vi konkluderte også med at temaet de jobbet med ikke behøvde å ha noen innvirkning på resultatet, da det er samarbeidslæringen i gruppearbeidet vi undersøker, som da er uavhengig av tema.

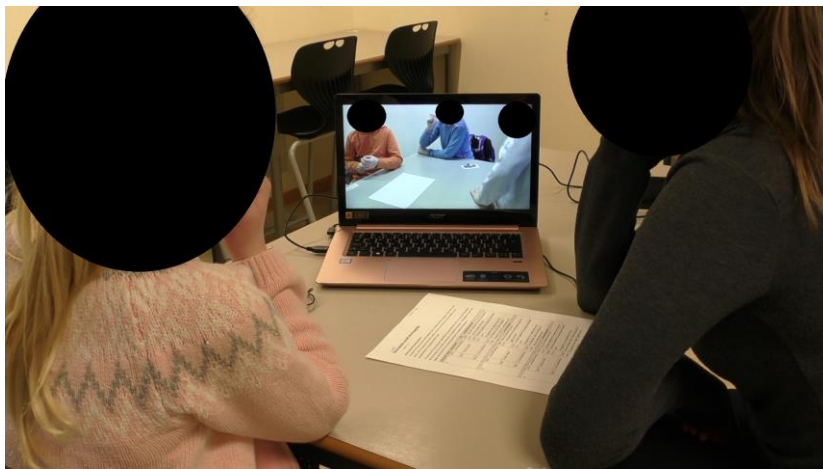
Kort tid etter undervisningsøkten med gruppearbeid ble videoopptakene fra arbeidet sett gjennom og vi plukket ut ting av interesse innen samarbeidslæring i gruppearbeid. Vi så etter tilfeller av det vi anser som godt gruppearbeid (se kapittel 7) og situasjoner hvor vi så uenigheter og mangel på samarbeid. Dette for å få et innblikk i hvordan elevene opplevde hele prosessen med gruppearbeidet.

Elevintervjuene ble gjennomført 24 timer etter gruppearbeidet. Elevene ble intervjuet individuelt og var på forhånd informert om at vi ønsket å intervju dem og hvorfor, samt at de når som helst hadde mulighet til å si nei dersom de ikke ønsket å intervjues. Dette ble også gjentatt i innledningen til intervjuene. Under intervjuene satt eleven ved et bord og så videoklippene på en PC foran seg. Begge forskerne var til stede under intervjuene. Den som stilte spørsmålene satt ved siden av eleven, mens den andre sto bak kameraet som var plassert bak eleven, for ikke å være distraherende. Bilde 1 viser intervjusituasjonen.

Innledningsvis i intervjuene ble informasjonen om hva som skulle skje under intervjuet gjentatt. Vi fortalte elevene at vi ønsket å lære om hvordan de opplevde det å arbeide sammen i grupper og at siden det var de som var ekspertene på nettopp dette ville vi gjerne at de

fortalte oss om gruppearbeidet de hadde gjennomført dagen før. Vi gjentok også at det ikke var noen riktige eller gale svar og at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet.

Intervjuene ble avsluttet med noen generelle spørsmål som vi tenkte at alle elevene kunne svare på. I denne delen av intervjuet fikk elevene samtidig mulighet til å si noe mer eller annet og kunne stille oss spørsmål, dersom de ønsket det. Da intervjuet var over sørget vi for å takke for tiden deres og det nye de hadde lært oss. Dette gjorde vi for å sikre en fin avslutning på intervjuene og for å vise elevene at vi satte pris på deres bidrag til forskningen vår.



Bilde 1: Bilde fra elev-intervju

## **6. Forskningens kvalitet**

Forskningens kvalitet bestemmes i all hovedsak av hvordan kunnskapen den gir er produsert, og for å kunne bedømme kvaliteten må man som forsker på en kritisk måte kunne beskrive hvordan kunnskapen som forskningsteksten bringer frem er konstruert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). I dette kapitlet vil vi omtale kvaliteten av vårt eget forskningsprosjekt gjennom vektlegging av reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Postholm & Jacobsen, 2018; Kvale & Brinkmann, 2017).

### ***6.1 Reliabilitet og validitet***

Reliabilitet betyr pålitelighet og handler om hvorvidt målinger i undersøkelsen blir utført korrekt og at eventuelle feilmarginer tas med, mens validitet knyttes til relevans og gyldighet og viser til at det som måles må ha relevans og være gyldig for problemet som undersøkes (Dalland, 2015, s. 52). Kvale og Brinkmann (2017, s. 276) forklarer at reliabilitet ofte behandles i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på et senere tidspunkt og at validitet handler om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Som forskere forklarer Postholm og Jacobsen (2018, s. 222) at vi dermed må reflektere over to forhold: hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning - forskningens validitet, samt hvordan vår måte å gjennomføre forskningen har påvirket de endelige resultatene - forskningens reliabilitet.

For å styrke forskningsprosjektets reliabilitet har vi forsøkt å redegjøre for og begrunne valgene vi har gjort både før, under og etter datainnsamlingen. Dette har vi gjort underveis i oppgaven, men vi vil også trekke frem noen av elementene som kan ha påvirket forskningens endelige resultater her.

Valget om å bruke informanter som også er den ene forskerens elever kan ha påvirket de endelige resultatene ved at informantene hadde en etablert relasjon til denne forskeren. Her kan relasjonene elev-lærer og informant-forsker ha påvirket deltakerne i ulik grad. For noen av elevene kan det for eksempel ha vært vanskelig å skille mellom rollene lærer og forsker. Metoden som ble benyttet i datainnsamlingen kan også ha påvirket de endelige resultatene. Elevene kan ha blitt påvirket av bruken av kamera og mikrofon både da vi filmet gruppearbeidet og da vi intervjuet dem, ved at de kan ha opptrådt annerledes enn de ville ha gjort dersom de ikke ble filmet. Det at video- og lydopptakene av elevene dannet utgangspunktet for intervjuene og at elevene selv fikk forklare og kommentere disse, mener vi likevel styrer metodens reliabilitet. I intervjudelen av metoden vil det at den ene forskeren

intervjuet halvparten av informantene, mens den andre intervjuet den andre halvparten av informantene kunne ha påvirket resultatene. Dette ved at forskerne kan ha hatt ulik opptreden i intervjusituasjonen og at halvparten av elevene fikk en «ukjent» intervjuer mens den andre halvparten fikk en intervjuer de kjente fra før. Begge forskerne var likevel til stede og observerte hverandre i intervjusituasjonene og vi hadde i forkant av intervjuene pratet nøye gjennom hvordan vi ønsket å gjennomføre intervjuene. Dette for å styrke reliabiliteten.

Utvalget av videoklipp fra gruppearbeidet vil kunne ha påvirket de endelige resultatene ved at vi hadde liten tid til å velge ut klippene. Opptakene av gruppearbeidet ble gjennomført dag én og intervjuene ble gjennomført innen 24 timer etter gruppearbeidene. Hadde vi hatt mer tid til å se gjennom materialet vil det kunne tenkes at vi kunne endt opp med å velge andre videoklipp. Med utgangspunkt i hva vi ønsket å undersøke hadde vi likevel satt et kriterium som styrte valget av videoklipp: videoklippene skulle vise ulike former for samarbeid i gruppa, både situasjoner som viste tilfeller av godt samarbeid og situasjoner som viste manglende samarbeid i gruppene.

Bearbeidingen av datamaterialet i etterkant av undersøkelsen kan også ha virket inn på resultatene. I bearbeidingsprosessen benytter vi som forskere oss selv som instrument og det er ingen som har samme erfaringsbakgrunn som oss og ingen kan derfor tolke på samme måte (Johannessen et al., 2016). I bearbeidingen av datamaterialet valgte vi derfor å benytte en bestemt metode for bearbeiding og analyse utformet av Giorgi et al. (2017) for å styrke oppgavens reliabilitet.

Validitet knyttes ifølge Johannessen et al. (2016, s. 433) til hvor godt dataene i forskningsprosjektet representerer fenomenet som undersøkes. I dette forskningsarbeidet har vi ønsket å undersøke barneskoleelevers opplevelse av gruppearbeid, nærmere bestemt deres opplevelse av samarbeidslæring når de arbeider i grupper. Datamaterialet vi har samlet inn baserer seg på elevers egne beskrivelser av deres opplevelse av å arbeide i grupper i en matematikktime. På denne måten står datamaterialet i direkte tilknytning til det vi ønsket å undersøke i forskningsprosjektet, noe som styrker validiteten.

Datamaterialet bestod av video- og lydopptak fra intervjuene, og intervjuene tok utgangspunkt i videoklipp fra gruppearbeidet. Disse videoklippene ble vist direkte til informantene i intervjusituasjonen og på denne måten fikk de støtte i videoklippene da de skulle fortelle om deres opplevelse av gruppearbeidet. Dette styrker validiteten, ved at vi fikk fyldigere beskrivelser av opplevelsene deres enn om situasjonene skulle blitt beskrevet muntlig uten

støtte i video- og lydklipp (Meier & Vogt, 2015). Dataene fra undersøkelsen baserer seg likevel på intervju med et lite antall informanter og tar utgangspunkt i informantenes opplevelse av gruppearbeid i én enkelt undervisningstime. Dette bringer oss over til generaliserbarhet.

## **6.2 Generaliserbarhet**

Forskningsprosjektet har en fenomenologisk tilnærming og legger dermed vekt på informantenes egne forståelser og opplevelser knyttet til fenomenet vi undersøker - gruppearbeid. Dette fører til at det er vanskelig å generalisere ut over det som er studert. Postholm og Jacobsen (2018, s. 77) forklarer dette med at det er nettopp informantenes oppfatninger og fortolkninger som er studert og at andre vil kunne ha andre oppfatninger og fortolkninger. I tillegg er undersøkelsen som tidligere nevnt en tverrsnittsundersøkelse med et svært begrenset datamateriale, noe som medfører at validiteten på konklusjonene som trekkes i oppgaven vil være deretter. Dette betyr ikke at det som kommer frem i undersøkelsen behøver å være feil, men det vil være en liten del av en større «sannhet». Dette synspunktet støttes av Postholm og Jacobsen (2018, s. 219) som sier at forskning må ses som en pågående prosess hvor man avdekker og forstår deler av virkeligheten, og slik utvider vår kunnskap.

## **6.3 Forskningsetiske betraktninger**

Forskning må underordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer (Johannessen et al., 2016, s. 83) og disse må ivaretas både før forskningen begynner, i løpet av forskningsprosessen og i teksten som skrives med utgangspunkt i forskningen som er gjennomført (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). Dette vises i de forskningsetiske retningslinjene som er vedtatt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH] (2016). Retningslinjene har som formål å gi forskere og forskersamfunnet kunnskap om forskningsetiske normer. I dette forskningsprosjektet har vi dermed måttet følge etiske prinsipper og juridiske retningslinjer i alle deler av arbeidsprosessen.

I oppstartsfasen av forskningsarbeidet ble forskningsprosjektet meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD), som vurderer forsknings- og studentprosjekter som behandler personopplysninger. Forskningsprosjektet ble regnet som meldepliktig da vi ville benytte video- og lydopptak i gjennomførelsen, da vi samlet inn samtykke fra foresatte gjennom signatur, da informantene våre var barn og fordi vi skulle lagre materialet vårt digitalt. I meldeskjemaet redegjorde vi for hva forskningen ville innebære og hvordan vi ville informere

om og overholde informantenes rettigheter og anonymitet. Informasjonsskrivet til elevens foresatte og beskrivelse av intervjuamtalene ble også lagt ved. Med utgangspunkt i dette ble prosjektet vårt godkjent for gjennomføring.

Etter godkjenning fra NSD sendte vi ut informasjonsskriv til elevenes foresatte hvor vi presenterte forskningsprosjektet vårt. Informasjonsskrivet redegjorde for hva det ville innebære å delta, at deltakelsen var frivillig og hvilke rettigheter barnet og de foresatte hadde. Her forklarte vi også hvordan vi ville ivareta personvernet til informantene. Til sist fulgte en forespørsel om deltakelse til forskningsprosjektet med en svarslipp som måtte fylles ut og returneres til skolen.

Forskning som involverer barn omtales spesifikt i retningslinjene utformet av NESH (2016). Her fremkommer det at man skal gi alderstilpasset informasjon om prosjektet og forskningens konsekvenser, at man skal gi informasjon om at det er frivillig å delta i prosjektet og at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen. Dette ble i vårt forskningsprosjekt gjort i forkant av undersøkelsen gjennom samtale med klassen som deltok i undersøkelsen, samt repetert i innledningen av de enkelte intervjuene. I retningslinjene poengteres det at bruk av samtykke kan være problematisk ved forskning hvor barn deltar ved at barn ofte kan adlyde voksne på grunn av deres autoritet og at de kan oppleve at de ikke kan protestere. Dette ble det viktig for oss å være oppmerksomme på ved å tydelig og gjentatt forklare at de selv valgte om de ville være med eller ikke og at de når som helst kunne ombestemme seg.

Forskeren må på forhånd reflektere over egen rolle i forskningen. Den ene av forskerne i dette forskningsarbeidet er læreren til elevene som deltar i prosjektet, noe som setter store krav til etikk. Det at forskeren kjenner elevene kan for eksempel påvirke forskerrollen i empiriinnsamlingen, samt i analysen og tolkningen av datamaterialet. Samtidig kan det at elevene kjenner forskeren påvirke deres rolle som informanter ved at de gjerne vil prestere og tenker at de må gjøre det læreren ønsker. Den andre forskeren fikk dermed en viktig rolle ved å sørge for at forskningen var så objektiv som mulig. Ifølge de forskningsetiske retningslinjene (NESH, 2016) har man som forsker ansvar for å tydeliggjøre grensene for forskningsrelasjonen i situasjoner hvor man opptrer med flere roller overfor informantene. Dette måtte vi forklare til elevinformantene på en måte som de kunne forstå, men det er samtidig vanskelig å vite hvordan elever på småtrinnet i barneskolen klarer å skille mellom disse rollene.



I gjennomføringen av forskningsprosjektet ble det at vi forsket på barn sentralt med tanke på forskningsetiske betraktninger. Det ble her viktig å være bevisst på at relasjonen mellom forskerne og barneinformantene var preget av asymmetri. Det vi som voksne som har ansvaret for å skape en god relasjon til barnet samt å ivareta barnet i alle delene av intervjusituasjonen. Eide og Winger (2003) refererer til og oversetter noen etiske retningslinjer som Brooker (2001) har utarbeidet for hvordan intervjueren kan behandle barnet med respekt under intervjuet, og forklarer at den sensitive intervjuer vil:

- Planlegge spørsmålene slik at de er akseptable og tilpasset informantenes emosjonelle og sosiale modenhet, deres familiebakgrunn og kulturelle bakgrunn.
- Avbryte enhver situasjon som hun oppfatter kan føles frustrerende og vanskelig for barnet.
- Avslutte intervjusituasjonen ved å takke og rose barnet og bekrefte at det har gjort en god innsats, eller på annen måte gi det enkelte barn tilbakemelding som styrer dets selvbilde. (s. 65).

I intervjuene hadde vi disse retningslinjene i tankene. Vi planla spørsmålene ut fra informasjonen vi hadde om informantene for å tilpasse dem til deres alder og modningsnivå. Vi var oppmerksomme på barnas reaksjon på intervjusituasjonen og spørsmålene som ble stilt, og vi avsluttet intervjuene med å takke barna for deltakelsen og det de hadde lært oss.

Med tanke på metoden vi benytter i forskningsprosjektet, video stimulated recall, møtte vi på etiske avveininger når vi skulle velge ut videoklippene vi ville vise til de enkelte elevene i intervjuene. Her måtte vi være bevisste på at elevene ikke skulle få en følelse av at de ble avhørt eller stilt til veggs for sine handlinger da vi viste dem videoklippene, men at vi ønsket å få vite noe om hvordan de opplevde situasjonene på videoklippene. Det var deres personlige opplevelse av situasjonen som var i fokus og det var dermed ikke noen riktige eller gale svar. Her ble det derfor viktig å la elevene fortelle fritt, stille spørsmål ut fra deres fortellinger for å få utdypende svar, og støtte opp om deres redegjørelse av opplevelsen. Dette uten å gi noen form for vurdering av situasjonen som viste seg i videoklippet.

De etiske prinsippene og juridiske retningslinjene gjelder for alle deler av forskningsprosessen (NESH, 2016). Dermed gjelder de også for lagring, bearbeiding og rapportering av forskningsarbeidet. I video- og lydopptakene av elevene benyttet vi kamera, minnekort og mikrofoner som tilhørte universitetet. Opptakene ble deretter lagret på harddisk som også tilhørte universitetet. Når forskningsarbeidet er over vil disse bli slettet. Video- og

lydopptakene av intervjuene ble deretter transkribert. I det transkriberte materialet er elevene anonymisert og transkripsjonene er lagret adskilt fra øvrig forskningsmateriale. Dette gjelder også i denne teksten som er utarbeidet på bakgrunn av forskningen. Forskningsdeltakerne er anonymiserte og har fått pseudonymer. I tillegg har vi som forskere ansvar for å formidle resultatene av forskningen på en etisk forsvarlig og nyansert måte (Eide og Winger, 2003, s. 131). Dette har vi gjennom transkribering, analyse og drøfting måttet vektlegge. På denne måten har vi sikret oss at materialet er forsvarlig lagret og utilgjengelig for uvedkommende og at deltakernes personvern og integritet er ivaretatt. Dette er i tråd med de forskningsetiske retningslinjene utarbeidet av NESH (2016).

## **7. Empiri**

I empirikapittelet vil vi presentere det innsamlede datamaterialet vårt. Her vil vi først redegjøre for oppgaveteksten som elevene arbeidet med i gruppearbeidene, i forkant av intervjuene. Deretter følger en oversikt over hva som skjedde i hvert av de utvalgte videoklippene som vi viste til elevene. Til slutt vil vi trekke frem det som kom til uttrykk i elev-intervjuene våre, gjennom en sammenfattet tekst, som inkluderer 14 korte transkript fra intervjuene. I analysen av intervjuene har vi tatt utgangspunkt i Giorgis fenomenologiske analysemetode (se kapittel 4.3).

Vi vil i løpet av kapittelet flere ganger omtale hendelser fra videoklipp som «godt gruppearbeid». Det vi legger i dette begrepet henger tett sammen med det som tidligere er skrevet om samarbeidslæring. «Godt gruppearbeid» er der hvor elevene samarbeider om oppgaven og hjelper hverandre på en slik måte at alle på gruppa lærer. Det betyr at diskusjoner som skaper fremgang i arbeidet eller er veiledende for de andre på gruppen går inn som godt gruppearbeid, fremfor kontrasten som er konkurransepreget arbeid eller individuelt arbeid. Her støtter vi oss til Johnson et al. (2006).

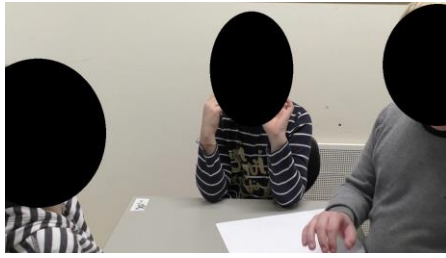
### **7.1 Gruppeoppgaven**

Gruppene fikk utdelt en tekstoppgave i matematikk som omhandlet penger. Oppgaven handlet om at elevene skulle forestille seg at de skulle arrangere et bursdagsselskap og at de måtte kjøpe inn mat, drikke, kake og lys. Til rådighet hadde elevene papp- og plastpenger som konkretiseringsmateriell. Oppgaveteksten hadde diverse kriterier. Det sto blant annet hvor mye penger elevene hadde til rådighet og hva som *måtte* kjøpes inn til selskapet - noe av det som skulle kjøpes var fastsatt, mens resten var valgfritt. Det var også bilder av varene de kunne velge mellom, opplistet med pris. Oppgaven var på denne måten åpen, da det fantes mange ulike måter å løse den på. Dermed satte oppgaven krav til samarbeid gjennom samtale og problemløsning og ble valgt ut på bakgrunn av problemstillingen vår og læreplan i matematikk (Utdanningsdirektoratet, 2013).

### **7.2 Videoklippene**

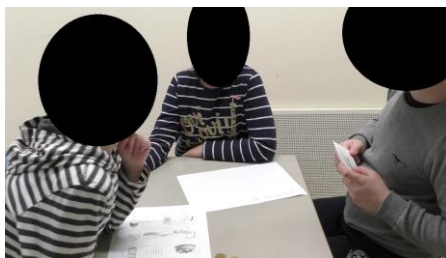
Her følger en oversikt over videoklippene som ble vist til elevene under intervjuene. Klippene har fått et navn slik at det er lettere å orientere seg i forhold til hvilke elever som fikk se de ulike klippene, når vi i kapittel 7.2.1 og 7.2.2 legger frem uttalelsene som kom frem i intervjuene. Det er også en beskrivelse av hva som skjedde i videoklippene, samt et stillbilde fra hvert klipp for å vise hvordan situasjonen så ut fra kameraets ståsted.

<i>Hvordan bildet så ut:</i>	<i>Hva skjedde i videoklippet:</i>
	<p><b>Samarbeid</b></p> <p>I dette videoklippet er gruppen i gang med å finne ut av oppgaven. De prøver å sortere opplysningene de har fått i oppgaveteksten og har begynt å se på hvilke muligheter de har for å løse oppgaven. Først i klippet er det Lars som skriver, før Nora tar over. Lars og Nora diskuterer seg imellom hva de skal ha med for å løse oppgaven. Sander kommer med et forslag om å tegne det de skal ha med og ikke bare skrive det. Dette sier Nora nei til.</p>
	<p><b>Holde på hodet</b></p> <p>Dette klippet starter med at Sander sier at han skal synge en sang, bøyer seg ned mot mikrofonen vi har satt på bordet deres og begynner å synge. Lars ber han om å stoppe, men Sander prøver enda en gang å nærme seg mikrofonen. Lars dytter så bort Sander og blir stående å holde hodet hans unna i over 10 sekunder. På slutten av videoen kommer læreren og spør hva som skjer og det kommer da frem at de er ferdige med oppgaven og behøver noen til å se over den.</p>
	<p><b>Det blir ikke 42</b></p> <p>I dette klippet har gruppen valgt ut noen ting de skal ha med i oppgaven, læreren har vært hos dem og sett på det og ber dem om å prøve å finne ut hva dette vil koste til sammen. Både Lars og Sander tar tak i konkreter for å løse oppgaven og tenker begge høyt og prater i munnen på hverandre. Lars sier så at det er han som skal regne det ut. Sander trekker seg litt tilbake men fortsetter å regne. Han kommer fram til at svaret er 42 og deler det med resten av gruppa. Lars stopper opp for å tenke og svarer så med at det ikke ble korrekt. Lars fortsetter så og regne og kommer fram til at svaret blir 52.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Her er det verdt å merke seg at det korrekte svaret er 42, ikke 52.</li> </ul>



### **Argumentasjon**

I dette videoklippet diskuterer elevene om de skal ha med partyhatter i bursdagsselskapet. Lars argumenterer for at de ved å ikke kjøpe partyhattene vil ha råd til en annen ting som gjør at de får brukt opp alle pengene sine. Gruppen hadde på forhånd bestemt seg for å se om det var mulig å bruke nøyaktig det beløpet de hadde til rådighet. Han trakk også frem at han ikke hadde vært i noen bursdager i det siste hvor det hadde vært partyhatter. Resten av gruppen syntes han hadde gode argumenter og blir enige om å ikke ha dem med i oppgaven.



### **Henter guttene inn**

I dette videoklippet har guttene på gruppen sporet av og prater om bursdager de feiret da de gikk i barnehage. Nora sier at de nå må konsentrere seg om oppgaven de har foran seg. Lars er så tilbake i oppgaven med en gang. Sander begynner å famle med mikrofonen vi har lagt frem.



### **Passiv eller med?**

I dette videoklippet har gruppen bedt om hjelp fra lærer. Lærer veileder gruppen og foreslår at de bruker konkreter for å regne seg frem til svaret. Imens lærer står sammen med gruppen sitter Nora og tenker og biter negler. Når lærer går setter Lars og Sander i gang med pengene, mens Nora avventer en stund før hun melder seg inn i arbeidet igjen.



### **Arbeidsfordeling**

I dette videoklippet får gruppen utdelt oppgavearket med instruksjoner på hva de skal gjøre. Lærer foreslår at de finner en som kan lese oppgaven høyt. Det blir en liten diskusjon om hvem som skal lese oppgaven og i mellomtiden får de fordelt andre roller. Tor blir skribent og Eline skal holde styr på pengekonkretene. Johann vil ikke lese og Eline tar derfor på seg oppgaven for så å ganske fort si den fra seg igjen.



### **Godt arbeid**

I dette videoklippet er elevene godt i gang med oppgaven. Eline ser på hva det står i oppgaven og iverksetter en diskusjon om hvordan de skal løse den. Her er alle elevene på gruppen aktive og jobber sammen i samsvar med det vi legger i «godt gruppearbeid». Vi ser elevene bruke konkretene de har tilgjengelig for å løse oppgaven og klippet avslutter med at læreren kommer bort til bordet og spør hvordan det går.



### **Tor kan bestemme**

Oppgaven er mulig å løse på flere måter og i dette klippet sitter gruppen med noen penger til overs. De bestemmer seg for å bruke de resterende pengene og Eline kommer med et forslag om hva de kan kjøpe. Tor har et annet forslag og Johann sier at Tor skal få bestemme. Eline godtar dette uten noen diskusjon og de går for Tor sitt valg.

## **7.2.1 Gruppe 1**

Da vi så gjennom videoopptaket av den første gruppen valgte vi raskt ut en videosekvens som vi antok som godt gruppearbeid, da det innebar bruk av argumenter for å komme til enighet i gruppen. I videosekvensen *Argumentasjon* diskuterte elevene om de skulle ha med partyhatter i bursdagsselskapet. Denne videoen viste vi til Lars, da det var han som argumenterte frem sitt forslag. Han forklarte situasjonen slik: gruppen hadde blitt enige om å prøve å bruke opp nøyaktig alle pengene de hadde til rådighet og det ble diskutert om de skulle ha med partyhatter. Lars argumenterte så for at de ved å ikke kjøpe partyhattene ville ha råd til en annen ting som gjorde at de fikk brukt opp alle pengene sine (se transkript 1).

1. L: vi skulle jo ta partyhatta men så hadde vi tenkt
2. tel å bruk nøyaktig så mye penga som vi trengte
3. å bruk

Transkript 1.

Han trakk også frem at han ikke hadde vært i noen bursdager i det siste hvor det hadde vært partyhatter. Resten av gruppen syntes han hadde gode argumenter og Lars forteller at gruppen var enig i avgjørelsen om å droppe partyhattene.

Det første videoklippet vi setter på til Nora ble valgt ut fordi vi syntes den viste godt samarbeid, og det var klippet *Samarbeid*. Nora fortalte oss at hun også syntes dette var godt

samarbeid og forteller hvordan arbeidet var fordelt mellom dem. Det kommer også frem at hun ikke visste hva Sander gjorde i løpet av gruppearbeidet. Hun syntes ikke at han deltok så mye i gruppa, og da vi spurte om dette var fordi de ikke hadde lyst å ha han med eller fordi han selv ikke ønsket det svarte hun at de ville ha han med, men at hun ikke visste hvorfor utfallet ble slik det ble.

Sander fikk også se klippet *Samarbeid*. Da Sander så videoen fortalte han oss at han ikke følte at dette var godt samarbeid. Han fortalte at det kun var en ting han fikk være med å bestemme, noe han syntes var dumt. Han fortalte så, ved å vise til oppgavearket som vi så på videoen, et eksempel på en hendelse hvor han hadde kommet med et forslag på hva han ville ha med, men her hadde resten av gruppen sagt nei (se transkript 2).

1. S: veit du ka når vi va på det siste arket va det
2. liksom sånn at vi skulle ta å velge godteri
3. liksom og så tok vi ikke den der skåla med godteri
4. den der (peker på videoen)
5. da tok vi ikke den på den siste
6. I: ville du at dokker skulle ta den
7. S: ja selv om det e godteri og det skulle vi ha til
8. halloweenfest
9. I: okei prøvde du å sei ifra at du hadde lyst å ta
10. godteri
11. ja men de sa nei

Transkript 2.

Neste klipp fikk både Lars og Sander se, da dette var en situasjon mellom dem. Dette var klippet *Holde på hodet*, og her synger Sander i mikrofonen vi har lagt ut i sammenheng med filmingen. Lars griper inn med å si stopp og ender opp med å holde hodet til Sander unna mikrofonen. Lars fortalte oss at han måtte gjøre det slik fordi han ikke ville at Sander skulle tulle med utstyret (se transkript 3).

1. L: Sander drivde å kødda med den mikrofon og så drivde
2. han å kødda så mye
3. så prøvde æ bære å få hodet hannes bort derfra

Transkript 3.

Da Sander så klippet var han enig i at det ikke var greit av han å tulle med mikrofonen, men fortalte at årsaken til at han gjorde det var fordi han ikke fikk være med å bestemme hva de skulle gjøre i gruppa (se transkript 4).

1. S: ja æ fikk nesten ikke lov til å gjør noe
2. ikke bestem nesten noe
3. I: nei ka du tenk om det

4. S: ikke bra  
Transkript 4.

I Nora sitt andre klipp, *Henter guttene inn*, prater gruppen om helt andre ting enn oppgaven, og Nora får dem da inn på rett spor ved å si at de måtte jobbe videre med oppgaven. Da vi spurte Nora om å fortelle oss hva som skjedde på klippet og hvordan hun opplevde dette hadde hun problemer med å svare. Hun fortalte at det var vanskelig å svare på spørsmålene vi stilte og at hun ikke husket hva hun tenkte i situasjonen. Dette sa hun også da vi viste henne det siste videoklippet, *Passiv eller med?*.

I den siste videosekvensen, *Det blir ikke 42*, som både Lars og Sander får se, regner gruppen ut en oppgave ved bruk av plastpengene de har tilgjengelig som konkrete. Lars og Nora ser ut til å jobbe sammen mens Sander tar noen penger og løser oppgaven selv. Etter en liten stund roper Sander ut at svaret blir 42, men Lars avviser dette med en gang og kommer frem til 52 (se transkript 5).

1. I: ja og ka skjedde når du sa at det vart 42  
2. S: at hørte du det ikke  
3. at Lars sa nei  
Transkript 5.

Det korrekte svaret var 42. Lars husket ikke hvorfor han gjorde dette, og han tror verken at Sander eller Nora følte at de var en gruppe i denne situasjonen. Han sa også at her satt alle og jobbet mye for seg selv, og plutselig forsto de ingenting og da visste han ikke hva som skjedde. Sander fortalte oss da han fikk se denne sekvensen at han ikke syntes det var særlig bra å bli avvist når han hadde riktig svar, og at han syntes situasjonen skulle gått annerledes.

Da vi stilte Nora noen avsluttende spørsmål fortalte hun at hun syntes det var bra å jobbe sammen med gruppen og at det gode gruppearbeidet skyldtes at de jobbet sammen. Vi lurte også på hva hun tenkte om å ha en sjef, eller gruppeleder, på gruppen. Nora fortalte oss at hun syntes alle skulle være sjef og at et godt samarbeid krever at alle får bestemme like mye.

Lars fikk også noen avsluttende spørsmål hvor han fortalte at han bare syntes det var ok å jobbe som en gruppe. Lars sa at han var mer glad i å jobbe med matematikk i matteboka for seg selv. Selv om det var matematikk de jobbet med ble det på en annen måte enn hva han foretrakk (se transkript 6), som var å arbeide i matteboken sin. Dette avklares med oppfølgingsspørsmål (se transkript 7).

1. L: æ syns bære det e heilt ok fordi æ e meir glad i  
2. matte men det der va jo på en måte litt matte men



3. det va litt annerledes matte  
Transkript 6.

1. I: lika du å jobb med matte på en anna måte  
2. L: (nikker)  
3. I: kordan da  
4. L: i boka sånn med pluss og minus og sånn  
Transkript 7.

I forhold til samarbeidet på gruppen syntes han at det svingte noe, men at det stort sett var bra og trekker frem det å kunne bli enig med de andre på gruppen som en viktig del av godt samarbeid. Lars fortalte også at gruppearbeidet var med på å lære han at det er viktig å høre på andres innspill og ikke bare stole på det man selv tenker.

Sander avsluttet med å fortelle at gruppearbeidet gikk sånn passe, og refererte til at han ikke ble hørt. Da vi spurte Sander hva som skulle til for at det skulle være et godt samarbeid sa han følgende (se transkript 8):

1. I: ka synes du e viktig når vi skal ha et sånn her  
2. samarbeid  
3. S: at vi har det gøy og så at vi samarbeid  
4. I: så du synes ikke det va samarbeid her  
5. S: nei  
6. I: synes du det va gøy da  
7. S: (sukk) nei  
Transkript 8.

Sander syntes at det er viktig å ha det gøy og at det samarbeides, men han sa at han ikke fikk lov til å være med på det samarbeidet som foregikk, og at det da heller ikke var noe gøy.

### **7.2.2 Gruppe 2**

Alle medlemmene på gruppe 2 fikk se de samme videosekvensene, men ble likevel intervjuet individuelt. Den første sekvensen vi viste dem var klippet *Arbeidsfordeling*. Eline fortalte oss at det ble litt krangling rundt dette. Hun sa at det stort sett ble krangling om hvem som skulle lese oppgaven, fordi de ikke skjønnte alt (se transkript 9).

1. I: kan du fortell mæ litt om kordan du syns den her  
2. situasjonen va kordan opplevde du arbeidet  
3. E: ehm dumt kanskje  
4. I: ka som va dumt tenk du  
5. E: at vi krangla litt om ka vi sku gjør  
6. I: syns du at dokker krangla  
7. E: ja  
8. I: okei ka va det dokker krangla om syns du  
9. E: om kem som skulle les og kem som skulle vær ditt

10. og datt også kranpla han Tor om å skriv  
Transkript 9.

Tor så på dette klippet med en annen oppfatning, for da han ble bedt om å fortelle hva som skjedde i sekvensen sa han at de samarbeidet og hjalp hverandre med å fordele arbeidet. Johann mente at det hverken var kranpling eller samarbeid, men fortalte oss at det var kjedelig å prøve å fordele arbeidsoppgaver og at de til slutt trengte hjelp fra læreren for å komme i gang med arbeidet sitt.

I neste videosekvens, *Godt arbeid*, har gruppen kommet seg godt i gang og ser ut til å samarbeide godt. Eline sa at det gikk veldig fint her, fordi hun syntes at de samarbeidet godt. Hun påpeker likevel at det var i denne sekvensen de jobbet godt og at det ellers var en del tull. Tor syntes også at det var godt samarbeid under denne sekvensen og forteller oss at de hjalp hverandre, at de måtte bli enige og måtte tenke sammen (se transkript 10).

1. T: vi måtte bli enig
2. I: kordan gikk dokker frem når dokker skulle bli enig
3. ka va det dokker gjør da?
4. T: at vi tenkte i lag

Transkript 10.

Johann sa også at han syntes samarbeidet var bra, samtidig som han sa at han regnet ut alt mens de andre på gruppen fant ut hva de skulle gjøre videre.

I det siste videoklippet elevene fikk se var det en hendelse hvor gruppen diskuterte flere alternative måter å løse oppgaven på, dette var videoklippet *Tor kan bestemme*. Her sa plutselig Johann at Tor skulle få bestemme og Eline gikk med på dette uten å si noe på det. Eline fortalte oss at hun syntes de samarbeidet veldig bra der, og dette sa Tor seg enig i da han også sa at de samarbeidet godt i denne situasjonen.

Johann oppklarte situasjonen for oss og fortalte at alle hadde vært med på å bestemme hva de skulle ha med i løpet av oppgaven, men da det ble en diskusjon mot slutten var det Tor som fikk bestemme fordi oppgaven handlet om et bursdagsselskap, og Tor hadde nettopp hatt bursdag (se transkript 11).

1. I: ka va det som gjør at du valgte at han Tor sku få
2. lov å velg
3. J: fordi han sku feir bursdagen

Transkript 11.

Gruppen hadde da tidlig i prosessen blitt enig om at oppgaven var å planlegge Tor sin bursdag. Denne sekvensen hvor de avtalte at de var Tor sin bursdag ble aldri tatt med og vist fram som video i intervjuene, men Johann oppklarer det og det kommer delvis frem i transkript 11.

Da vi stilte Eline noen avsluttende spørsmål fortalte hun at det ble en del tull da de skulle jobbe sammen i gruppe. Dette fordi de andre på gruppen pratet mye om andre ting og lekte med konkretene de skulle bruke for å løse oppgaven. Hun trakk også frem at det gikk bra noen ganger da de ble enige om ting og at det var viktig for henne å ha det stille og rolig rundt seg når hun skulle få til å samarbeide med andre i en gruppe.

Tor syntes det gikk fint å jobbe sammen og sa at de samarbeidet og hjalp hverandre. Han sa at det var viktig for han at gruppa finner ut av ting sammen i stedet for at bare en må finne det ut, for da blir det kjedelig (se transkript 12).

1. T: nei det e det som e kjedelig at en må gjør nokka og
2. alle andre sett og ser på
3. I: ja det synes du e kjedelig
4. T: (nikker)

Transkript 12.

Tor syntes også at læreren kunne være med å hjelpe når elever jobber med gruppearbeid.

Johann svarte oss med følgende da vi spurte han hva han syntes om å jobbe sammen på gruppe (se transkript 13):

1. J: det e bedre for mæ å jobb litt aleina for da kan æ
2. meire i hodet mitt

Transkript 13.

Vi lurte på hva han mente med dette utsagnet og han forklarte videre at når han jobber alene er det stille og da får han mer til. Han sa også at når det ble bråk fikk han vondt i hodet og da mistet han tankene sine (se transkript 14).

1. J: fordi eller så kan jo de begynn å bråk og da får jo
2. æ ondt i hodet og da kan da mista æ tankan

Transkript 14.

Han fortalte oss at bråk fra de andre gruppene som jobbet rundt dem var med på å ødelegge og at han jobbet dårlige på grunn av det. Johann fortalte videre at når han først skal jobbe på gruppe syntes han det var viktig at man samarbeider og bestemmer ting sammen.

## 8. Drøfting

Formålet med denne masteroppgaven er å få innsikt i elevers opplevelser av samarbeid, når de er del av gruppearbeid i skolen. I dette kapittelet vil problemstillingen «Hvordan opplever barneskoleelever samarbeidslæringen i gruppearbeid?» bli drøftet opp mot forskningsprosjektets teorigrunnlag og empiri.

I drøftinga tar vi for oss de to elevgruppene hver for seg. Vi vil begynne med å drøfte hver enkelt elevs opplevelse av gruppearbeidet, men selv om vi i denne delen behandler de enkelte elevene hver for seg vil vi samtidig se opplevelsene noe opp mot gruppearbeidet for øvrig, da dette henger sammen. Etter å ha drøftet opplevelsene til de enkelte elevene vil vi drøfte opplevelsene til gruppemedlemmene opp mot hverandre, ved å se på gruppene som helhet. Til sist følger en oppsummering hvor vi ser på gruppene som en helhet.

### 8.1 Lars

Det første Lars forteller oss er ikke om opplevelsen av gruppearbeid, men handler om hvordan han jobbet med de andre som gruppe (videoklipp *Argumentasjon*). I denne situasjonen forteller han at han ønsket å få med seg hele gruppa, og han argumenterer og kommuniserer for å gi de andre innsikt i hans tankegang. Dette henger sammen med det som ligger i den sosiokulturelle læringen (Säljö, 2013, s. 74) og er også en sentral del i læreplanen for matematikk (Utdanningsdirektoratet, 2013). Her ser vi også deler av både det individuelle ansvaret og det stimulerende samspillet fra samarbeidslæring, som Johnson et al. (2006, s. 18-20) legger frem. Lars viser at han tar ansvar for å ha med hele gruppa gjennom prosessen og deler det han har å gi av ressurser. Ser vi til transkript 1 kommer det frem en begrunnelse for at gruppa ikke skulle ta med partyhattene, og dette var at de skulle prøve å bruke opp alle pengene de hadde til rådighet i oppgaven. Selv om ikke dette sier noe om hvordan Lars opplevde samarbeidet i gruppen kan det i alle fall gi oss et innblikk i at han ønsker at gruppearbeidet skal være preget av samarbeid og kommunikasjon.

Videre fortalte Lars hva som skjedde når gruppa ikke lengre jobbet sammen. Andre på gruppen som tullet med andre ting enn oppgaven ble til hinder og distraksjon, og det at alle jobbet hver for seg mot slutten gjorde at de ikke visste hva de skulle gjøre. Grunnen til at de endte opp med å ikke samarbeide har å gjøre med at Lars avviste Sander sitt innspill i arbeidet (Videoklipp *Det blir ikke 42*). Her ser vi muligens manglende stimulerende samspill (Johnson et al., 2006, s. 18-20). Det kan ha vært en enkel misforståelse, men det mangler en dialog rundt spørsmålet om det ble 42 eller 52, og ser vi til Vygotsky (1978) er det gjennom språket

at vi mennesker kan løse problemer. Lars fortalte oss at han ikke husket hvorfor situasjonen ble slik, men at det ikke føltes som at de jobbet som en gruppe akkurat da. Han uttrykker dermed at det i denne sekvensen av gruppearbeidet var mangel på godt gruppearbeid etter vår forståelse av begrepet.

Lars ga uttrykk for at han likte best å jobbe for seg selv i faget og dermed at organiseringen gruppearbeid var noe uvant (se transkript 6 og 7). Likevel syntes han at det å jobbe som en gruppe gikk greit, men at det var svingninger i hvor godt gruppa klarte å arbeide sammen. Eksempelvis kan vi se til transkript 3 linje 1, hvor Lars fortalte om Sander som tullet med mikrofonen vi hadde lagt frem på bordet. Det viktigste for å få et godt samarbeid var det å kunne bli enige med hverandre. Lars peker altså på kommunikasjon som en viktig faktor, i tråd med Vygotsky (1978) og Deweys (Säljö, 2013) tanker, samt Johnson et al. (2006) sin positive gjensidige avhengighet. Det vi kan trekke ut av Lars sine uttalelser er at gruppearbeid kan oppleves som en utfordring når ikke alle på gruppa gjør det de skal og det oppstår distraksjoner, men at godt samarbeid og kommunikasjon gjør det til en god opplevelse.

## **8.2 Sander**

Gjennom Sander sin redegjørelse for hvordan han opplevde gruppearbeidet kommer det frem at han følte at han ikke fikk delta og være med å bestemme på gruppa (se transkript 4).

Videoklippene viste også at han ble avvist av de andre gruppemedlemmene da han forsøkte å bidra (se transkript 5), for eksempel da han foreslo at de kunne tegne det de ville kjøpe i tillegg til å skrive det. I transkript 2 forteller også Sander at han ble avvist når han kom med ønsker og innspill. Dette kan tyde på at gruppa manglet det ene av de fem elementene som Johnson et al. (2006) fremhever for at samarbeidslæring skal kunne fungere, nemlig stimulerende samspill. Stimulerende samspill handler om at elevene gir hverandre både faglig og sosial støtte i arbeidet, at de deler ressurser og gir hverandre hjelp, oppmuntring og ros for innsats. Slik Sander opplevde gruppearbeidet var ikke stimulerende samspill til stede i gruppa.

Sander fortalte også at han hadde tullet under arbeidet og forklarte at han gjorde det fordi han ikke fikk være med å bestemme. Slik ser vi hvordan avvisning og passivisering kan føre til mangel på konsentrasjon og fokus på arbeidet som skal gjøres. Hammar Chiriack og Granström (2012) fremhevet i deres forskning at elever uttrykte viktigheten av at alle gruppemedlemmene deltok i arbeidet og at alle bidro med sin kompetanse, for at gruppearbeidet skulle kunne utføres på en tilfredsstillende måte.

I denne gruppa fikk ikke alle medlemmene bidra med deres kompetanse og delta i arbeidet. Dermed er det verdt å tenke over om det grunnleggende elementet positiv gjensidig avhengighet (Johnson et al., 2006) var til stede under arbeidet. Dette handler om at gruppemedlemmene må forstå at de er knyttet til hverandre på en slik måte at ingen kan lykkes uten at alle på gruppa lykkes i å nå sine mål, og at hver enkelts innsats er fordelaktig for alle på gruppa. Ut fra det Sander fortalte oss kan det tenkes at gruppa ikke opplevde at det var en positiv gjensidig avhengighet mellom gruppemedlemmene.

Elementet om individuelt ansvar (Johnson et al., 2006), som blant annet innebærer at elevene må oppleve et individuelt ansvar overfor hverandre, siden de som helhet skal nå målene for gruppa, ble heller ikke oppfylt. De andre gruppemedlemmene tok for eksempel ikke initiativ til å få Sander med i arbeidet. Samtidig hadde Sander et individuelt ansvar for seg selv, når det kommer til å yte sin del av arbeidet, og da ikke tulle.

I alt kunne Sander fortelle at det å arbeide i grupper gikk sånn passe bra. Verken godt eller dårlig. Dette begrunnet han i at han ikke ble hørt og at det derfor ikke var noe gøy. Han mente nemlig at det å samarbeide og ha det gøy var viktige faktorer for godt samarbeid (se transkript 8). Sanders opplevelse av gruppearbeidet stemmer dermed ikke overens med tankene som ligger til grunn for samarbeidslæring. I samarbeidslæringen arbeider nemlig alle på gruppa sammen for å maksimere læringsutbyttet for både seg selv og de andre på gruppa (Johnson et al., 2006, s. 16). I tillegg skal arbeidet være preget av elementer som positiv gjensidig avhengighet, individuelt ansvar og stimulerende samspill (Johnson et al., 2006).

### **8.3 Nora**

Av Nora sine uttalelser kom det frem at hun syntes de samarbeidet godt på gruppa hun var en del av. Akkurat hva som gjorde at de samarbeidet godt var imidlertid vanskelig å sette ord på. Noe som likevel kom frem var at hun hadde registrert at et annet gruppemedlem, Sander, ikke deltok så veldig mye i arbeidet. Selv om hun ville ha Sander med i arbeidet, hadde hun ikke tenkt noe særlig over hvorfor det ble slik at han ikke deltok og at de andre bare arbeidet videre. Ut fra dette kan en stille spørsmål ved om det å inkludere andre som faller utenfor kan være en utfordring. Det å kunne hjelpe og støtte andre på gruppa er en del av det å inneha samarbeidsferdigheter (Ogden, 2015), som er en viktig del av de sosiale ferdighetene som kreves for et vellykket gruppearbeid (Gillies, 2003; Johnson et al., 2006; Andreassen, 2010). Disse må læres og elevene må motiveres for å bruke dem.

Her kommer lærerens rolle inn i bildet, da det er lærerens ansvar å tilrettelegge for elevenes læring og motivasjon, også når det kommer til gruppearbeid. I gruppearbeid har forskningsarbeidet til Hammar Chiriac og Granström (2012) vist at elevene mener læreren skal ha kontroll på gruppearbeidet, kunne tilrettelegge for samarbeid, være oppmerksom og interessert, samt kunne gi støtte og veiledning i arbeidet. Slik sett kan det tenkes at både Nora og resten av gruppa opplevde et ønske om mer støtte og veiledning under gruppearbeidet, enn det som ble gitt i den aktuelle situasjonen. Dette med tanke på å evne å inkludere hverandre og samarbeide på en måte som står i tilknytning til gruppearbeid etter samarbeidslæringens kriterier.

Det at Nora uttrykte at hun opplevde det som vanskelig å svare på spørsmålene knyttet til klippene gjorde at vi av etiske hensyn ikke stilte henne videre spørsmål om disse. I oppfølgingsspørsmålene kom det likevel frem at hun opplevde det som bra å arbeide sammen på gruppe fordi de arbeidet sammen. Dette står i tilknytning til det Slavin (2014) vektlegger, når han forklarer at det å arbeide sammen i seg selv kan virke motiverende for elevene. Nettopp det å få jobbe sammen var det som gjorde at Nora opplevde arbeidet i grupper som positivt. Dette kan også vise til at det å arbeide innen et sosiokulturelt læringssyn, hvor en lærer gjennom å kommunisere med andre gjennom samtale, dialog og samarbeid (Säljö, 2013, s. 75) oppleves som positivt for Nora.

En faktor som Nora likevel trakk frem som viktig for godt samarbeid var at alle fikk være sjef og på den måten bestemme like mye. Dette kan knyttes til Hammar Chiriac og Granströms (2012) forskning hvor elevene under temaet «arbeidsmåte» uttalte at det var viktig at alle på gruppa deltok i arbeidet og bidro med sin kompetanse. For at alle skal kunne bidra på denne måten må de oppleve at deres bidrag blir sett på som viktig og føle at de blir hørt på lik linje med de andre i gruppa. For at dette igjen skal kunne skje må den ene av de mest grunnleggende faktorene for samarbeidslæring være til stede, positiv gjensidig avhengighet (Johnson et al., 2006). Dersom elevene ikke føler at de er gjensidig avhengig av hverandre for å lykkes med å nå målene for gruppa, vil det ikke være grunn for å verken bidra med sin kompetanse eller lytte til de andres bidrag i gruppa. Slavin (2010; 2014) poengterer dette når han trekker frem individuell ansvarlighet som en av to nøkkelfaktorer for at gruppearbeidet skal føre til samarbeidslæring. Skal gruppa bli motivert til å forklare for hverandre og ta hverandres læring på alvor, mener han at individuell ansvarlighet, i tillegg til tilstedeværelse av mål, er de to viktigste nøkkelfaktorene for at gruppearbeidet skal føre til samarbeidslæring.

#### **8.4 Gruppen Lars, Sander, Nora**

På gruppen til Lars, Sander og Nora ser vi at alle tre elevene hadde ulike opplevelser, både negative og positive, av det samme gruppearbeidet. Sander sin rolle i gruppa er interessant, siden det Nora og Lars opplevde som godt samarbeid ble oppfattet som det stikk motsatte av han. Det er flere faktorer som fører til dette, og problemet kunne trolig vært løst om de andre på gruppa hadde prøvd å inkludere han mer, eller ved at han selv tok det individuelle ansvaret sitt ved å delta (Johnson et al., 2006). Dette viser likevel Sander at han prøver på i løpet av arbeidet. Han prøver å delta gjentatte ganger, men han forteller at han da ble avvist av de andre grupped medlemmene. På en annen side kunne situasjonen vært snudd på hodet, slik at resten av gruppen prøvde å inkludere han, mens Sander selv ikke tok det individuelle ansvaret med å delta. I den situasjonen ville han nok heller ikke fått en stor del i arbeidet. Det må altså være en gjensidighet mellom det individuelle og inkluderende ansvaret.

Kanskje kunne mer veiledning og støtte fra læreren ført til at samarbeidet gikk bedre. Ser vi til Hammar Chiriac og Granström (2012) er lærerens rolle en viktig faktor sammen med flere andre elementer. Det at alle på gruppen må delta og ha fokus på oppgaven er begge viktige for gruppearbeidet (Hammar Chiriac & Granström, 2012), og selv om Nora og Lars begge ser at Sander ikke deltar, reagerer de ulikt på dette. Nora er bevisst om at Sander ikke deltar, men prøver ikke aktivt å få han med på arbeidet. Lars prøver å få Sander med, men har mye fokus på at han tullet, noe som er med på å føre til at Sander føler seg utestengt eller ikke får delta på lik linje med de andre.

Det ser ut som om denne gruppen potensielt kunne fungert veldig godt. Både Nora og Lars opplever mye av arbeidet som positivt, men dette gjelder ikke for Sander. Sander vet selv at han tullet mye, men ut fra det vi forstår av svarene hans var det et resultat av at han ikke fikk delta i arbeidet. De situasjoner som oppstår er mye preget av mangel på kommunikasjon og mye av problematikken på gruppen kunne vært unngått om det ble satt av tid innledningsvis til å sikre roller og rammer for hvordan arbeidet skulle gå frem.

Som Vygotsky (1978) sier er kommunikasjon viktig, og i dette samarbeidet var det mangel på nettopp det. Sander gir selv uttrykk for at en gruppe må kunne kommunisere og være villige til å la alle bli hørt og Lars trekker frem kommunikasjon som en viktig faktor for godt gruppearbeid. Likevel klarer ikke Sander å formidle at han ikke fikk delta tilstrekkelig i gruppa sitt samspill, og i andre enden klarte ikke Lars og Nora å få frem at Sander sitt tull ble forstyrrende, bare at han måtte stoppe med det. Nora får fokuset tilbake på oppgaven når hun



opplevde at begge guttene hadde sporet av, men så lenge Lars fokuserte på oppgaven sammen med henne virket det som om hun ikke ønsket å bruke energi på å hente inn Sander.

Det skulle også oppstått en diskusjon i det Sander og Lars kom frem til svarene 42 og 52. Hadde Sander tatt opp diskusjonen mot Lars, slik at de fikk til oppgaven, kunne dette ha styrket samarbeidet og gitt en mer positiv opplevelse for hele gruppen. Hvis Lars hadde sett at Sander kom frem til riktig svar ville nok Sander følt at han hadde en viktigere rolle i gruppa, men dette var ikke tilfellet og han følte dermed at han ikke fikk være med. Hele situasjonen førte til at alle elevene på gruppa prøvde å løse oppgaven individuelt, og mot slutten av arbeidet var det dermed ikke godt gruppearbeid i henhold til vår forståelse, som bygger på Johnson et al. (2006) sin samarbeidslæring.

### **8.5 Eline**

Eline opplevde at det var noe krangling da hennes gruppe arbeidet sammen. En av tingene det ble krangling om var arbeidsfordelingen, altså hvem som skulle gjøre hva da de startet opp arbeidet. I transkript 9 kommer det frem hvordan Eline opplevde oppstarten av arbeidet. Slik Eline forklarte det, oppstod kranglingen fordi de ikke skjønnte alt, og hun viser da til at de ikke forsto hva de skulle gjøre i oppgaven og hvordan de skulle gå frem for å starte arbeidet. En av forutsetningene for vellykket gruppearbeid, uttalt av elever gjennom forskningen til Hammar Chiriac og Granström (2012), omhandlet nettopp det at gruppeoppgaven måtte være forståelig. Elevene utdypet at dette var viktig for at gruppa skal kunne være i stand til å komme i gang med oppgaven, noe som videre var avgjørende for at gruppa skulle kunne holde fokus på arbeidet. Slik Eline opplevde det, var ikke gruppeoppgaven, og kanskje også arbeidsformen, forståelig nok til at de klarte å komme i gang med oppgaven. Dermed resulterte det i krangling og fokuset skled bort fra arbeidet.

I slike situasjoner blir det viktig at læreren med sin rolle som tilrettelegger og støttespiller for gruppearbeidet (Hammar Chiriac & Granström, 2012) er til stede under arbeidet for å gi støtte og veiledning slik at gruppa igjen kommer inn på rett spor.

Eline opplevde at det generelt var mye tull under gruppas arbeid. En situasjon som hun likevel trakk frem som godt samarbeid var når gruppa var konsentrert om det de skulle gjøre. I denne situasjonen var alle på gruppa fokuserte på oppgaven og deltok i arbeidet, noe som henger i tråd med forutsetningene for samarbeidslæring (Johnson et al., 2006) og det forskning sier om forutsetninger for at elevene skal oppleve gruppearbeidet som vellykket (Hammar Chiriac & Granström, 2012). Slik sett ser vi at det Eline setter ord på som godt samarbeid henger i tråd

med hva forskningen sier må være til stede for godt gruppearbeid. Eline trekker også frem en annen situasjon hvor hun syntes de samarbeidet godt. I denne situasjonen diskuterte de ulike måter å løse oppgaven på. Vi ser dermed at Eline evner å skille mellom når hun opplever gruppearbeidet som godt samarbeid og når hun opplever det som dårlig samarbeid.

Eline utdypet hva hun opplevde som tull under arbeidet og fortalte at hun synes de andre tullet ved å snakke om andre ting og leke med konkretene de hadde fått utdelt til arbeidet. Her ser vi kontrasten til det Eline beskrev som godt samarbeid, som var når alle på gruppa konsentrerte seg om hva de skulle gjøre, hadde fokus på oppgaven og deltok i arbeidet. Viktigheten av at arbeidsmåten til gruppa er preget av fokus og deltakelse kommer her igjen frem, i tråd med hva forskningen til Hammar Chiriac og Granström (2012) viste.

De gangene Eline opplevde et godt gruppearbeid hadde også preg av at gruppemedlemmene klarte å bli enige om ting. I disse situasjonene kan det virke som at gruppearbeidet var preget av samarbeidslæringens grunnleggende elementer (Johnson et al., 2006) og at de ulike elementene som danner grunnlag for gode sosiale ferdigheter (Gresham & Elliot, 1990, ref. i Ogden, 2015) ble praktisert.

Som et viktig element for en god opplevelse av gruppearbeidet, trakk Eline frem at det måtte være stille og rolig rundt gruppearbeidet for å kunne samarbeide godt. Dette handler om organiseringen av gruppearbeidet. Forskning viser at også andre elever har uttalt at det er viktig at arbeidet finner sted på en plass med god arbeidsro (Hammar Chiriac & Granström, 2012). Dette er en faktor som læreren i sin rolle som tilrettelegger for gruppearbeidet har som oppgave å oppfylle. Det kan tenkes at Eline trakk frem dette med arbeidsro både fordi hun ikke opplevde at det var arbeidsro på gruppa og fordi både denne og den andre gruppa begge befant seg på samme lille klasserom. Hun kan derfor ha opplevd den andre gruppas arbeid som forstyrrende da de to gruppene ble sittende nær hverandre.

### **8.6 Tor**

Tor fortalte at han opplevde at gruppa evnet å samarbeide under gruppearbeidet og at de hjalp hverandre med å fordele arbeidet da de skulle begynne å jobbe. Han opplevde at gruppa klarte å hjelpe hverandre og finne ut hva de skulle gjøre, og ser vi til transkript 10 kommer det frem at han syntes de ble enige og at de tenkte sammen når de arbeidet godt. Tor sin opplevelse av gruppearbeidet fremgår dermed som positiv og i redegjørelsene hans trekker han frem flere elementer som knyttes til godt samarbeid. Etter Tor sine opplevelser var gruppearbeidet preget av både stimulerende samspill, gode sosiale ferdigheter, positiv gjensidig avhengighet

og individuelt ansvar, i tråd med de grunnleggende elementene for samarbeidslæring (Johnson et al., 2006).

Noe Tor spesielt opplevde som viktig i gruppearbeid var at gruppa finner ut av ting sammen i stedet for at bare én finner ut av ting alene. Det at bare én finner ut av ting alene opplevde han som kjedelig, noe som kommer frem i transkript 12. Tor setter her ord på det som faktisk er godt gruppearbeid og som skiller samarbeidslæring fra konkurransepreget arbeid og individuelt arbeid (Johnson et al., 2006). Samtidig poengterer Tor at han synes læreren kan være med å hjelpe til når elevene arbeider i grupper og det er tydelig at lærerens rolle som tilrettelegger og veileder er viktig for ham i likhet med det andre elever har uttalt gjennom forskning (Hammar Chiriac & Granström, 2012). Tor forklarer også at han opplevde det som fint å arbeide sammen og vi ser dette i sammenheng med at det å arbeide sammen i grupper i seg selv kan virke motiverende for elevene (Slavin, 2014).

Det er verdt å merke seg at Tor var entydig positiv til gruppearbeidet han var en del av og nevnte ingen utfordringer i gruppas arbeid. I intervjuet var Tor gjennomgående positiv og brukte mange av de samme ordene og forklaringene på arbeidet til gruppa, som også ble brukt i omtalelsen av hva det vil si å arbeide sammen i grupper, i forkant av arbeidet. Det kan tenkes at Tor ble påvirket av intervjusituasjonen og følte at han måtte gi svar som han opplevde at vi ønsket å få heller enn hans egen oppfatning (Eide & Winger, 2003). Samtidig kan man ikke avskrive at hans opplevelse av gruppearbeidet oppriktig var positiv. Vi så nemlig at gruppa hadde laget seg noen spilleregler tidlig i arbeidet som kan ha bidratt til Tors positive opplevelse av situasjonen. Dette vises i videoklippet *Tor kan bestemme* hvor vi i transkript 11 får vite at Tor nettopp hadde hatt bursdag og at han dermed fikk bestemme enkelte ting i arbeidet, da de så for seg at det var hans bursdagsselskap de planla.

### **8.7 Johann**

Av Johann sine uttalelser kommer det frem at han satt med opplevelsen av at gruppen ikke var i stand til å komme i gang med oppgaven uten støtte fra læreren. Ser vi til Hammar Chiriac og Granström (2012) har også de fått uttalelser fra elever som tilsier at lærers tilstedeværelse og støtte er lærerens viktigste rolle for å få gruppearbeid med høy kvalitet. Dette ble av Johann opplevd som kjedelig og vi ser at for han, i likhet med andre elever, opplever det som kjedelig når prosesser i gruppa stopper opp, som når arbeidsoppgaver må fordeles eller når det er usikkerhet i forhold til hva som skal gjøres.

Noe Johann opplevde som bra heller enn kjedelig, var at han var den som regnet ut alt, mens de andre på gruppa fant ut hva som skulle gjøres. Dette kan sees i sammenheng med at Johann sier at han foretrekker å jobbe alene med matematikk, da han ved en slik arbeidsfordeling, hvor han stod for all utregning, kanskje opplevde at han fikk arbeide for seg selv. Dette blir noe utenfor samarbeidslæring slik Johnson et al. (2006) beskriver det. Johann sin versjon av gruppearbeidet tilsier mangel på den gjensidige avhengigheten og samspeilet som vi ser etter i denne typen arbeid. Johann ser ut til å løse oppgaven utmerket godt alene, med noe støtte fra læreren, og ser ikke ut til å ha stort utbytte av gruppesammensetningen han er tildelt. Dette er nok en uvant arbeidsmåte i faget for Johann da han ser ut til å mestre mye innen problemløsning, men har problemer med det som inngår i læreplanen om å samtale og kommunisere (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette antyder også at det i Johann sitt tilfelle ikke er tilstrekkelig motiverende å bare jobbe sammen, slik Slavin (2014) foreslår.

Johann sin opplevelse av gruppearbeidet skyldes også mye hvordan undervisningen ble organisert, fordi han syntes bråk fra de andre gruppene rundt han ødela for hans eget arbeid, se transkript 14. Dette kommer også frem hos Hammar Chiriac og Granström (2012) som får høre fra elevene i sin forskning at gode vilkår for gruppearbeid innebærer at det er stille og rolig rundt dem. Johann ønsker i tillegg å få jobbe alene, slik det kommer frem i transkript 13, og sier han får til mer da. Han beskriver det som at «han kan mer i hodet sitt», og det kan bety at han har problemer med å dele den kunnskapen han sitter med og dermed klarer seg bedre uten å måtte prate med andre elever. Dette går mot det sosiokulturelle læringssynet som sier at elevene lærer gjennom kommunikasjon med andre. Samtidig kan det være et tegn på at oppgaven ikke ga nok utfordring til å ligge innenfor Johann sin proksimale utviklingszone, noe som førte til at han ikke hadde behov for støtte i de andre elevene på gruppa (Vygotsky, 1978).

Skulle de likevel arbeide i grupper mener Johann at det er viktig at det foregår samarbeid og at de bestemmer ting sammen. Johann opplever altså at gruppearbeid skal se ut som samarbeidslæring fremfor å være preget av konkurranse (Johnson et al., 2006), selv om det ikke ser ut som at det sosiokulturelle aspektet ved gruppearbeid appellerte til hans foretrukne læringsstil.

### **8.8 Gruppen Tor, Eline og Johann**

Innad i gruppa som Tor, Eline og Johann var en del av viste det seg også at elevene hadde ulike opplevelser av gruppearbeidet. Eline opplevde krangling og tull i gruppa, Tor opplevde

at de samarbeidet godt og Johann opplevde arbeidet som kjedelig. Her vil det være naturlig å stille spørsmål ved hva som førte til at de opplevde gruppearbeidet ulikt. Gruppa klarte ikke å komme i gang med oppgaven de hadde fått utdelt og brukte dermed en del tid på å forstå hva de skulle gjøre for å komme i gang med arbeidet. Dette kan ha ført til at fokuset skled bort fra oppgaven, noe som igjen kan ha ført til at oppmerksomheten ble rettet bort fra arbeidet. Dette kan forklare tullet og kranglinga som oppstod. At gruppeoppgaven er forståelig, at den er engasjerende og at man som gruppe må evne å komme i gang med oppgaven for å holde fokus på arbeidet, støttes av forskning om gruppearbeid med høy kvalitet (Hammar Chiriac & Granström, 2012). I dette tilfellet var ikke gruppeoppgaven forståelig for gruppa, de klarte ikke å komme i gang med oppgaven og en kan stille spørsmål ved om oppgaven var innenfor gruppas proksimale utviklingszone (Vygotsky, 1978). Dette ble av Eline opplevd som tull, Tor syntes likevel at de evnet å samarbeide godt, mens Johann syntes det var kjedelig - altså tre ulike opplevelser av det samme arbeidet.

Angående tullet og kranglinga, ser vi at de av elevene som i dette gruppearbeidet ble ansett for å tidvis drive med andre ting enn gruppeoppgaven, selv ikke nevner tullet som de ble ansett å være en del av. Det kan tenkes at de ikke opplevde det som tull selv og på den måten har andre referanserammer for hva som er greit og ikke greit innen gruppearbeid.

Felles for de tre elevene er at de vet hvilke faktorer de mener er viktige for at de skal oppleve et godt gruppearbeid. De trekker frem faktorer som å faktisk samarbeide ved å hjelpe hverandre og bestemme sammen, ha god arbeidsro innad i gruppa og at det er stille og rolig rundt dem mens de arbeider. Disse faktorene har tilknytning til det vi anser som godt gruppearbeid og som bygger på samarbeidslæringens prinsipper (Johnson et al., 2006). De gjenspeiler også det andre elever har uttalt som viktige faktorer i tidligere forskning (Hammar Chiriac & Granström, 2012). Dette gjelder også når to av elevene trekker frem at de opplever at et ønske om at læreren skal være til stede for å støtte dem og hjelpe til i arbeidet, for eksempel når de skal komme i gang med oppgaven. Slik ser vi at elevene har en formening om hvordan de mener et godt gruppearbeid skal være, selv om ikke alle opplevde det som entydig positivt å arbeide sammen i grupper i dette tilfellet.

### ***8.9 Oppsummering av gruppene***

Vi ser forskjeller i hvordan gruppe medlemmene opplever arbeidet i begge gruppene. Dette er selvsagt å forvente, da vi har seks ulike individer som alle har sine unike opplevelser og erfaringer. Det som er av interesse er de tilfellene hvor de forskjellige elevenes opplevelser av

en og samme situasjon står i motsetning til hverandre. Med dette ser vi at det er flere faktorer som spiller inn i opplevelsene til elevene, blant annet at de har ulike forutsetninger for å arbeide på grupper og at de har forskjellige preferanser for hvordan de foretrekker å jobbe. Noen elever foretrekker å jobbe individuelt og vil dermed ikke ha samme opplevelse av det å arbeide på grupper, som de som foretrekker å arbeide sammen med andre vil kunne ha. Samtidig er det interessant å se at elevene i ulik grad er bevisst sin egen rolle i gruppearbeidet og hvordan dette virker inn på gruppas arbeid.

I den ene gruppen trekkes også opplevelsen av lærerens tilstedeværelse og hjelp frem som en faktor for gruppearbeidet. Her uttrykkes blant annet at de opplever et behov for støtte fra læreren for å komme i gang med arbeidet, men det kommer også frem at de ønsker videre hjelp fra lærer når de har problemer med oppgaver som skal løses.

Vi ser tydelig at alle elevene har tanker om hvordan de ønsker å oppleve gruppearbeidet, at de vet hva de selv mener må til for å få et vellykket gruppearbeid. Likevel ser vi at det ikke nødvendigvis er like enkelt å praktisere arbeidet som et gruppearbeid preget av samarbeidslæring. En årsak til dette kan være begrensede erfaringer med arbeidsformen. Å arbeide gjennom samarbeidslæring i gruppearbeid krever trening, og innebærer både faglig og sosial læring (Hammar Chiriac, 2014). Samtidig ser vi at graden av samarbeidslæring vil kunne variere gjennom de ulike delene av gruppearbeidet. Noen deler av arbeidet kan innebære godt samarbeid, noen kan innebære mer individuelt preget arbeid og andre deler kan være utenfor det som er fokus for arbeidet. Nettopp denne svingningen i graden av godt samarbeid i gruppa, påpekes av elever i begge gruppene.

På denne måten ser vi spor av at gruppene består av unge elever. Alle kunne fortelle hva de mente måtte til for at det skulle bli godt samarbeid, men manglende erfaring og varierende bruk av sosiale ferdigheter (Ogden, 2015) var med på å gjøre at arbeidet ikke alltid ble slik de ønsket seg, nemlig preget av samarbeidslæring. Nettopp dette er det likevel også god læring i, og vi kan ikke utelukke at dette også vil kunne bli resultatet i gruppearbeidet med eldre elever. Gruppearbeid er dermed et veldig godt utgangspunkt for å jobbe videre med det å lære seg å samarbeide, ved at elevene vet hvordan samarbeid skal være og er klare på hva de ønsker for å få til et godt samarbeid. Læreren vil være den som legger til rette for oppgaver, aktiviteter og støtte som er med på å bidra til at elevene lærer seg å arbeide etter samarbeidslæringens prinsipper.

## 9. Konklusjon

Formålet med dette forskningsprosjektet har vært å få innsikt i elevers perspektiv og opplevelse av gruppearbeid, med fokus på samarbeidslæring i grupper. I dette kapittelet vil vi trekke sammen trådene fra prosjektet og forsøke å komme frem til en konklusjon på problemstillingen «Hvordan opplever barneskoleelever samarbeidslæringen i gruppearbeid?». I tillegg vil metoderefleksjoner presenteres, samt anbefalinger for videre forskning på området.

### *9.1 Elevers opplevelse av samarbeidslæring i gruppearbeid*

Ut fra funnene vi sitter igjen med fra forskningen ser vi at vi ved å intervju seks forskjellige elever etter samme gruppearbeid også sitter igjen med seks ulike opplevelser av arbeidet som foregikk. Likevel er det elementer som går igjen hos flere. Blant annet er det stor enighet rundt hva det kreves for å få til et godt gruppearbeid. For at elevene skulle oppleve arbeidet som positivt var en av de viktigste faktorene kommunikasjon på gruppa. Det var ønskelig at alle skulle delta og snakke sammen og på den måten diskutere og argumentere slik at alle ble hørt og fikk være en del av fellesskapet til gruppa. Elevene brukte begreper som at det var *gøy* når de samarbeidet og at det *å kunne bli enig med de andre* var elementer som motiverte når de jobbet sammen. Det trekkes frem at arbeidet oppleves best når alle får bestemme like mye og en av elevene sier at alle må få være litt sjef. For at gruppearbeidet skal oppleves som positivt, må det altså være demokratisk og preget av samarbeid, og elevenes ønsker for gruppearbeid samsvarer med et sosiokulturelt perspektiv på læring.

Det kommer videre frem at uenigheter og distraksjoner, mangel på fokus og deltakelse, og da ting som gjorde at arbeidet stoppet opp, ble opplevd som kranling, tull og kjedelig. Dette ble forstyrrende for arbeidet på gruppa. Det å jobbe sammen på en gruppe ble heller ikke opplevd som givende dersom noen skulle havne utenfor eller ikke få være med å delta og bestemme, blant annet dersom en på gruppa tok styringen og gjorde mesteparten av arbeidet mens de andre så på. Det viste seg også at dersom elevene ikke fikk bidra med egen kompetanse og delta i gruppa, resulterte det i at fokuset skled bort fra det som skulle gjøres, og det var da lett å finne på andre ting som ikke var oppgaverelatert.

Det tullet som elevene opplevde oppstod når arbeidet ikke gikk fremover, noe som gikk ut over elevenes arbeidsmotivasjon. Det er da interessant å se at elevene i ulik grad var bevisst sin egen rolle i arbeidet. Enkelte anerkjente ikke at de selv var med på å tulle, men trakk likevel frem at de opplevde bråk fra den andre gruppen og at dette var med på å distrahere og

ødelegge for deres eget arbeid. Dette peker på at det ikke alltid er like lett for de elevene som faller utenfor arbeidet å være bevisst nok rundt seg selv til å ta på seg det individuelle ansvaret med å komme seg tilbake i arbeidet. Det er også lettere å se hva andre elevene gjør for å distrahere deg, enn det en selv gjør som distraherer de rundt deg.

Elevene opplevde det som samarbeid når alle i gruppa visste hva de skulle gjøre og var enige om hvordan de skulle gå frem. I starten av arbeidet gikk det mye tid på organisering av arbeidet, og mye av gruppearbeid handler om det å organisere seg som gruppe - planlegge hva man skal gjøre, diskutere, gjennomføre arbeid og underveis vurdere og evaluere. I dette blir det en del sosial- og gruppespesifikk læring, og for noen kan dette medføre at dette tar en større plass enn den faglige læringen. Om gruppearbeidet brukes som middel for å oppnå faglig læring eller om gruppearbeidet er et mål i seg selv, må styres ut fra målet for timen. Likevel vil det i sin natur innebære både faglig og sosial læring.

Elevenes egne tanker om hva som måtte til for et godt samarbeid stemte godt overens med samarbeidslæring, og de opplevde arbeidet som positivt da disse kriteriene inntraff. Når det er sagt var det ikke slik at hele gruppearbeidet kan kalles samarbeidslæring. I ettertid er det vanskelig å si at «dette arbeidet var samarbeidslæring». Vi kan heller si at samarbeidslæring kan oppstå innimellom, når en driver gruppearbeid. Dette viser til at det kan være godt gruppearbeid, basert på samarbeidslæring, i deler av arbeidet, uten at det nødvendigvis er det gjennomgående i hele gruppearbeidet. Det å håpe på at gruppearbeidet gjennomgående skal være samarbeidslæring er nok imidlertid for mye å be om og heller ikke nødvendigvis fordelaktig for resultatet. Til tider vil det faktisk kunne være til gruppas fordel å kunne arbeide for eksempel individuelt, i enkelte situasjoner ved arbeidet, som en del av samarbeidet for å dra læringsprosessen fremover.

Elevenes opplevelse av lærerens rolle ble også fremhevet, på en av gruppene. De ønsket at læreren skulle være til stede og på den måten kunne hjelpe til i gruppas arbeid. Blant annet opplevde denne gruppa at de behøvde støtte for å kunne komme seg i gang med arbeidet. Dette kan tenkes å spesielt ha vært viktig på grunn av elevgruppas alder og begrensede erfaringer med arbeidsmetoden.

Noen av elevene ønsket også mye heller å jobbe individuelt, og det var tendenser som fikk det til å se ut som at noen elever var mer interessert i det ferdige produktet/svaret på oppgaven, enn å sørge for at alle lærte noe i løpet av arbeidet. Dette gjør at det blir utfordrende å skape samarbeidslæring, dersom det er slik at elevene rett og slett opplever den delen av arbeidet



som unødvendig. Gruppearbeid skal likevel bare være én av flere tilnæringer til læring og det må være rom for både tradisjonell klasseromsundervisning, individuelle arbeid, gruppearbeid og andre arbeidsform i skolen. Hvilken metode man benytter styres av målet for timen. Elever i alle klasser vil ha ulike preferanser for læring og dermed er variasjon viktig.

Denne elevgruppa var intet unntak, noen elever opplevde at de foretrakk å arbeide individuelt og uten problemløsningsoppgaver, mens andre uttrykte at å arbeide gjennom samarbeid i grupper passet dem godt. Det kan se ut som at det å arbeide innen et sosiokulturelt perspektiv og med problembasert læring, hvor en kommuniserer og samtaler i læringen, ble opplevd som uvant for de av elevene som uttrykte at denne tilnærmingen ikke passet dem. Det kan samtidig være for mye å be om at alle elever skal ha maksimalt utbytte av arbeidsformen, eller oppleve den som en entydig positiv. Likevel har alle elever behov for å øve seg på å få til et samarbeid når gruppearbeid blir tatt i bruk.

## **9.2 Metoderefleksjon**

Det finnes ikke mye forskning som omhandler elevers opplevelse av gruppearbeid, særlig ikke når det gjelder elever i barneskolealder. Video stimulated recall som metode har heller ikke tidligere blitt benyttet for dette formålet, noe som gjør metoderefleksjonen spesielt viktig i prosjektet vårt. Refleksjonene vil også kunne være av betydning i videre arbeid for andre som ønsker å forske på samme tema eller benytte samme metodiske tilnærming i sine forskningsprosjekter.

Vi har benyttet video stimulated recall som metode for å finne svar på problemstillingen vår. Metoden ble ansett som hensiktsmessig da den ga oss mulighet til å filme gruppearbeidene, velge ut interessante videoklipp og intervjuer elevene ut fra spesifikke situasjoner som fant sted i gruppearbeidet. Vi har i arbeidet vårt vært interessert i elevens egne opplevelser av et fenomen og hadde da behov for en metode som kunne «ta elevene tilbake til den aktuelle situasjonen igjen». Dette åpnet video stimulated recall opp for. Metoden ble også særlig gunstig med tanke på forskningsdeltakernes unge alder, da de kunne ha bruk for støtte for å huske tilbake til det som hadde skjedd tidligere. Videoklippene dannet støtten som hjalp elevene med å huske tilbake til gruppearbeidets ulike hendelser. I ordinære intervjusituasjoner ber man informantene om å huske tilbake til hendelser som forskeren har observert, uten at man kan være sikker på at informantene husker hendelsene eller at man faktisk praterte om samme situasjon. Informanten får da heller ikke noe annet enn sin egen hukommelse å støtte seg til. På denne måten skiller video stimulated recall seg fra ordinære intervju, og viser til

fordelen med metoden: man kan bringe informanten tilbake til en tidligere opplevd situasjon og på den måten oppnå fyldige beskrivelser av tidligere hendelser.

Det er samtidig ulike sider ved metoden som er viktig å reflektere over. I bruken av metoden er forskningsdeltakerne barn og vi har både filmet dem, vist dem videoklipp og intervjuet dem i forhold til deres egen opptreden i gruppearbeid. Vi måtte dermed gjennomgående vurdere om barna opplevde det som greit å bli filmet, til tross for at de hadde godkjent det på forhånd. Videre kan selve filmingen av barna i ulik grad ha påvirket dem og deres handlinger i prosjektet. Vi opplevde for eksempel at noen av elevene til tider ble veldig opptatte av utstyret vi skulle bruke til filmingen og for eksempel fiklet med mikrofonen, sang i den og stilte seg bak kamera for å se på at de andre ble filmet. Et tiltak for å unngå dette problemet kan være å sette opp utstyret til opptakene en stund før selve filmingen skal foregå og la elevene se på, gjøre seg kjent med og bli vant til utstyret, samt la dem stille spørsmål dersom det er noe de lurer på, med tanke på selve filmingen.

Valg av videoklipp fra arbeidet som barna var en del av, og som skulle vises til dem, viste seg også å påvirke barna i ulik grad. Vi hadde selv tidspress på oss da det kom til å se gjennom alt materialet vi samlet inn under filmingen av gruppearbeidet og da vi skulle velge ut videoklipp. Dette fordi intervjuene skulle gjennomføres så raskt som mulig etter gruppearbeidet. I enkelte av intervjuene oppdaget vi dermed at noen av elevene kan ha følt at vi viste dem det aktuelle klippet fordi de hadde «gjort noe galt» eller for at de skulle forklare sin opptreden overfor oss, heller enn at vi ønsket at de skulle utdype deres opplevelse av situasjonen. På denne måten virket både tidspresset fra metoden og benyttelsen av videoklipp inn på deltakerne og prosjektet. Dette var likevel et unntak som så ut til å gjelde for et fåtall av elevene, men da spesielt for en av elevene som syntes at de to siste klippene vi viste han ble negative opplevelser av gruppearbeidet. Disse klippene viste ikke nødvendigvis til at eleven hadde gjort noe negativt, men viste til situasjoner som ikke var preget av det vi definerte som godt samarbeid, noe som da ble opplevd som negativt for eleven.

Denne problemstillingen kan løses ved at man er bevisste om hvilke videoklipp man velger ut og om de enkelte klippene viser positive eller mindre positive situasjoner hvor eleven er involvert. På denne måten kan man tenke gjennom rekkefølgen man velger å vise klippene i og sørge for å alltid avslutte med et entydig positivt klipp. Slik vil eleven kunne forlater intervjuet med et godt inntrykk og en positiv opplevelse av sin egen deltakelse i situasjonen som ble filmet.

Barna hadde på sin side lite erfaring med intervju og hadde heller ikke vært borti video stimulated recall-metoden og dens hensikt tidligere. Dette medførte at vi fikk varierende respons fra elevene i de ulike intervjuene. Muligens var metoden noe forvirrende for enkelte av elevene ved at de ikke helt skjønnte hva vi ville frem til med å vise dem videoer av seg selv. Som nevnt tidligere så det ut som at enkelte fikk en følelse av at de ble avhørt i forhold til det de hadde vært en del av, til tross for at vi fremhevet formålet med det vi gjorde opptil flere ganger gjennom et språk tilpasset deres alder. For de fleste elevene så det likevel ut som at de var tilfredse med bruken av metoden. En idé for å venne elevene til metoden kan være å ha med et ekstra klipp som brukes innledningsvis uten at det er en del av empirien, hvor eleven får mulighet til å snakke fritt om det den ser, uten at det stilles spørsmål knyttet direkte til forskningen. Klippet vil da kunne være en form for oppvarmingsklipp. En annen mulighet er å intervju elevene i grupper. Dette kan ifølge Meier og Vogt (2015, s. 47) bidra til at elevene føler seg mer komfortable da de ikke er alene med forskeren, men sammen med sine jevnaldrende. Støtten elevene har i hverandre mener de samtidig kan bidra til mer detaljerte beskrivelser av opplevelsene deres.

I gjennomføringen av intervjuene gjorde hver av forskerne tre intervju hver. I og med at den ene forskeren er lærer i klassen som ble benyttet i forskningsarbeidet, betyr dette at halvparten av elevene ble intervjuet av sin egen lærer, mens den andre halvparten ble intervjuet av en ukjent voksen. Begge forskerne var likevel til stede under alle intervjuene, men hadde da ulike roller. Vi erfarte med dette at noen av elevene som ble intervjuet av sin egen lærer gjerne gav svar som kan tenkes å være ut fra hva de tenkte at læreren ønsket at de skulle svare, og på den måten følte at det var riktige eller gale svar på spørsmålene. Det er ikke å forvente at små barn tydelig evner å skille mellom forskerrollen og lærerrollen i prosjektet, noe som kan ha vært med å prege utsagnene som kom frem i forskningen. Dette kan dermed være av viktige erfaringer å ta med seg til videre forskning.

Metoden var svært gunstig for vårt formål, nettopp fordi den gav oss tilgang på elevenes opplevelse av samarbeidet i gruppene de var en del av. Elevene fikk en stemme og de ble hørt. Elevperspektivet er vi i skolesammenheng avhengige av, da det danner utgangspunkt for arbeidet vi gjør. Videre viser det seg, noe det også gjorde i dette prosjektet, at vi lærere/forskere kan oppleve situasjonene som elevene er delaktige i på en helt annen måte enn det som faktisk viser seg å være tilfellet for elevene. Slik vi tror at elevene opplever samarbeidet i gruppearbeidet, behøver ikke nødvendigvis være deres faktiske oppfatning. I dette prosjektet hadde vi en situasjon hvor det utenfra så ut som at guttene på den ene gruppen

rottet seg sammen mot den ene jenta, men det viste seg å være noe helt annet da vi fikk høre elevenes forklaring. Gjennom bruken av metoden fikk vi dermed tilgang på den egentlige opplevelsen til elevene ved at de fikk fortelle hvordan situasjonen ble opplevd av dem. Dette viser samtidig hvor viktig det er å vektlegge et elevsentrert perspektiv - vi kan ikke vite hvordan elevene opplever undervisningen med mindre vi spør dem.

På denne måten ser vi at metoden video stimulated recall, gjennom å legge til rette for at elevene kunne «tas tilbake til tidligere hendelser» og gjennom å gi oss tilgang på elevenes egne opplevelser av samarbeidslæring i gruppearbeid, har bidratt til at forskningsprosjektets formål har blitt gjennomført og at oppgavens problemstilling har blitt besvart. Vår bruk av metoden og erfaringene vi har gjort oss i gjennomføringen av forskningsprosjektet, kan være av verdi for videre forskning som vil benytte samme metode.

### ***9.3 Forskningens betydning og forslag til videre arbeid***

Gjennom oppgaven har vi vist til at det er begrenset med forskning som tar utgangspunkt i elevers erfaringer med gruppearbeid som metode, og da spesielt barneskoleelevers opplevelser med metoden. På denne måten kan oppgaven ha betydning for praksisfeltet ved at den utvider kunnskapen på området. Funnene i oppgaven kan være til nytte for alle som arbeider med elever, ved at den gir innsikt i elevenes egne meninger og synspunkter om en metode som i stadig større grad benyttes i klasserommet. Samtidig viser den manglende forskningen at det vil være nødvendig å forske enda mer på området, da gjennom større studier som går over lengre tid.

Tidsperspektivet i studien medfører at undersøkelsen knytter seg til elevers opplevelse av gruppearbeid på det gitte tidspunktet for gjennomføringen av undersøkelsen. Det er derfor ikke nødvendigvis slik at andre elever på et annet tidspunkt med en annen kontekst vil oppleve det likedan som elevene i dette studiet. Dette medfører at man ikke uten videre kan generalisere ut over det som er studert. Likevel har elevene noen like meninger når det kommer til hva som kreves for at godt samarbeid i gruppearbeid skal finne sted og hva som er med på å hindre godt samarbeid. Dette er mulig å undersøke videre i et større arbeid. Det som kommer frem i undersøkelsen vil uansett være en liten del av en større «sannhet» og på denne måten vil funnene være av betydning for forskningsfeltet.

## Litteraturliste

- Andreassen, R. (2010). Samarbeidslæring - en god måte å utvikle elevenes leseforståelse på? En forskningsoversikt. *Acta Didactica Norge* 4(1), 1-20. doi: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1050>
- Bruffee, K.A. (1995). Sharing Our Toys: Cooperative Learning versus Collaborative Learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(1), 12-18. doi: <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.9937722>
- Cantwell, R.H. & Andrews, B. (2002). Cognitive and psychological factors underlying secondary school students' feeling towards group work. *Educational Psychology*, 22(1), 75–91. doi: <https://doi.org/10.1080/01443410120101260>
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543064001001>
- Dalland, O. (2015). *Metode og oppgaveskriving*. (5. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH]. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 05.04.19 fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Forslund Frykedal, K. (2008). *Elevers tillvägagångssätt vid grupparbete: om ambitionsnivå och interaktionsmönster i samarbetssituationer*. Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköping.
- Galvin, P. & Lindbäck, S.O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gillies, R.M. (2003). Structuring cooperative group work in classroom. *International Journal of Educational Research* 39(1-2), 35-49. doi: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00072-7](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00072-7)

- Gillies, R.M. & Ashman, A.F. (2003). An historical review of the use of groups to promote socialization and learning. I R.M. Gillies og A.F. Ashman (Red.) *Co-operative Learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. (s. 1-18). London: RoutledgeFalmer.
- Gillies, R.M. (2006). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 271-287. doi: 10.1348/000709905X52337
- Gillies, R. M. & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 933-940. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.034>
- Gillies, R. M. & Boyle, M. (2011). Teachers' reflections of cooperative learning (CL): a two-year follow-up. *Teaching Education*, 22(1), 63-78. doi: <https://doi.org/10.1080/10476210.2010.538045>
- Giorgi, A., Giorgi, B. & Morley, J. (2017). The Descriptive Phenomenological Psychological Method. In C. Willig og W.S. Rogers (Red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology* (s. 176-192). California: SAGE.
- Haglund, B. (2003). Stimulated Recall: Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk Forskning Sverige*, 8(3), 145-157. issn: 1401-6788. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik
- Hammar Chiriac, E. & Einarsson, C. (2006). Är gräset grönnare i den andra gruppen? Studenters erfarenheter av grupparbete. I J. Näslund & S. Jern. (Eds.). *Interaction on the Edge – Proceedings from the 5<sup>th</sup> GRASP conference*. (s. 70-87). Linköping: Linköping University.
- Hammar Chiriac, E. & Granström, K. (2012). Teachers' leadership and students' experience of group work. *Teachers and Teaching*, 18(3), 345-361. doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.629842>
- Hammar Chiriac, E. (2013). Forskning om gruppearbete. I E.H. Chiriac og A. Hempel (red). *Handbok för gruppearbete - att skapa fungerande gruppearbeten i undervisning*. (s. 27-62). Lund: Studentlitteratur.

- Hammar Chiriac, E. (2014). Group work as an incentive for learning - students' experiences of group work. *Frontiers in Psychology* 5(558). doi:  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00558>
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Haugaløkken, O.Kr. & Aakervik, A.Osv. (2006). *Samarbeid i skolen - pedagogisk utviklingsarbeid, samspill mellom mennesker*. (4. utg.). Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet 07.02.19 fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Fornyer innholdet i skolen*. Hentet 29.03.19 fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-er-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606064>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. (4. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Meier, A. M. & Vogt, F. (2015). The potential of stimulated recall for investigating self-regulation processes in inquiry learning with primary school students. *Progress in Science Education 2015, Volume 5, Oktober 2015*. (s. 45-53).  
<https://doi.org/10.1016/j.pisc.2015.08.001>
- Nguyen, N. T., McFadden, A., Dr. Tangen, D. & Dr. Beutel, D. (2013). Video-stimulated recall interviews in qualitative research. *Australian Association for Research in Education Annual Conference (AARE 2013), 1 - 5 December 2013*. Adelaide, South Australia.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 18.09.18 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec2>

- Näslund, J. (2013). Elevers og studenters syn på gruppearbeid. I E. Hammar Chiriac & A. Hempel. (red). *Handbok för gruppearbete - att skapa fungerande gruppearbeten i undervisning*. (3. utg., s. 233-242). Lund: Studentlitteratur.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Panitz, T. (1999). *Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning*. Hentet 19.10.18 fra: <https://eric.ed.gov/?id=ED448443>
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Sahlström, F. (2017). Vad händer egentligen under lektionerna? I S.E. Hansén & L. Forsman (Red.). *Allmäendidaktik - vetenskap för lärare*. (s. 175-198). Lund: Studentlitteratur.
- Slavin, R. E. (2010). Co-operative Learning: What Makes Group Work Work? I H. Dumont, D. Istance og F. Benavides. *The nature of learning: using research to inspire practice*. (s. 161-178). OECD - Center of Educational Research and Innovation.
- Slavin, R.E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 785-791. doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>
- Slavin, R.E. (2015). Cooperative Learning in Elementary Schools. *Education 3-13*, 43(1), 5-14. DOI: <http://doi.org/10.1080/03004279.2015.963370>
- Stensaasen, S. & Sletta, O. (1996). *Gruppeprosesser - læring og samarbeid i grupper*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2013). Støtte til læring - tradisjoner og perspektiver. I R.J. Krumsvik & R. Säljö (Red.). *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi*. (s. 53-79). Bergen: Fagbokforlaget.
- Säljö, R. (2017). Lärande och lärandemiljöer. I S.E. Hansén & L. Forsman (Red.). *Allmäendidaktik - vetenskap för lärare*. (s. 147-174). Lund: Studentlitteratur



- Theobald, M. A. (2008). Methodological issues arising from video-stimulated recall with young children. *Australian Association for Research in Education*, 30 Nov - 4 Dec 2008. Brisbane.
- Underwood, J.D.M. (2003). Students attitudes towards socially acceptable and unacceptable group working practices. *British Journal of Psychology*, 94(3), 319-337. doi: <https://doi.org/10.1348/000712603767876253>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Hentet 14.04.19 fra: [https://www-lu.hive.no/ansatte/moh/documents/Veil\\_Sos\\_kompetanse.pdf](https://www-lu.hive.no/ansatte/moh/documents/Veil_Sos_kompetanse.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i matematikk fellesfag (MAT1-04)*. Hentet 29.03.19 fra: <https://www.udir.no/kl06/MAT1-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet 22.11.18 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

## Vedlegg

### *Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD*



#### **NSD sin vurdering**

##### **Prosjekttittel**

Elevers opplevelse av gruppearbeid som arbeidsmetode

##### **Referansenummer**

303377

##### **Registrert**

10.10.2018 av Kine Lise Moldvik Guldberg - kine.l.guldberg@student.nord.no

##### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Nord universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

##### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Fredrik Karl Henry Rusk, fredrik.k.rusk@nord.no, tlf: 75517411

##### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

##### **Kontaktinformasjon, student**

Kine Lise Moldvik Guldberg, kine\_lise@hotmail.com, tlf: 45865774

##### **Prosjektperiode**

01.10.2018 - 30.06.2019

##### **Status**

09.11.2018 - Vurdert

##### **Vurdering (1)**

---

##### **09.11.2018 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 09.11.18, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

##### **MELD ENDRINGER**

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke

endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.19.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)