

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L Navn: Katarina Adele Sjøvoll Dåbach

Kandidatnummer: 1

Samarbeidslæring – En kvalitativ studie om hvordan lærere forstår, begrunner og anvender metoden

Dato: 15.05.2019

Totalt antall sider: 73

Forord

Nå avsluttes et krevende og interessant år, der fem års studier avsluttes med en master i tilpasset opplæring. Masterprosjektet har bidratt til en faglig, men også personlig utvikling av meg som lærer og forsker. Temaet for min oppgave er samarbeidslæring i norsk skole, der jeg har tatt utgangspunkt i brødrene Johnson og Johnson (2009) sin teori om Cooperative Learning. Denne metoden ble først introdusert for meg i det masteforberedende faget generell didaktikk, og har siden den gang vekket min nysgjerrighet. Samarbeidslæring har sin rot i det sosiokulturelle læringssynet, og beskrives som en kompleks mellommenneskelig prosess som jeg ønsker å skrive et masterprosjekt om.

Teorien og metoden bak Cooperative Learning er mer anerkjent i USA enn Norge. Begge de engelske begrepene *cooperative* og *collaborative learning* går på norsk under paraplybegrepet samarbeidslæring (Johnson, Johnson, Haugaløkken og Aakervik, 2006). I engelsk litteratur har disse helt ulike betydninger, og derfor blir det noe upresist at de slås sammen under et begrep i norsk skole. Denne tematikken i min oppgave startet en spennende skriveprosess men mye litteratur og forskning på metoden.

Den jeg først vil takke er min veileder Jessica Aspfors som gjennom hele skriveprosessen har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger, gode råd og oppmuntring. Takk til alle bibliotekavdelingene til Nord Universitet som har sendt faglitteratur i posten da jeg har hatt nettbaserte studie. Til slutt vil jeg takke mamma og min mann Tommy som har hjulpet meg med korrekturlesing av prosjektet.

Sammendrag

Formålet med dette kvalitative masterprosjektet er å forske på læreres forståelse av samarbeidslæring, hvordan de begrunner bruken av metoden og hvordan de anvender den i undervisningen. Problemstillingen ble derfor utformet slik: *Hva karakteriserer lærere som samarbeidslæring, hvordan begrunner og anvender de metoden?*

Samarbeidslæring i denne oppgaven har teoretisk forankring i brødrene Johnson og Johnson (2009) teori om Cooperative Learning. Denne teorien beskriver fem grunnleggende elementer ved samarbeidslæring: positiv gjensidig avhengighet, utviklingsfremmende interaksjon, individuell -og gruppeansvarlighet, sosiale ferdigheter, og prosessvurdering.

Begrunnelsen for anvendelse av metoden samarbeidslæring er forankret i kognitiv og sosial kompetanse, samt motivasjonsperspektivet. Læringssynet i samarbeidslæring kan knyttes til sosiokulturell læringsteori, som er en grunnleggende forutsetning for at elevene skal kunne forholde og handle i et sosialt samfunn (Imsen, 2014). I dagens samfunn er det stadig økende krav til individuelle ferdigheter og plasseringer innenfor et fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2006b). All undervisning i skolen må begrunnes og det ble derfor nødvendig å beskrive samarbeidslæring i lys av kunnskapsløftet.

Det empiriske datamaterialet er innhentet med forskningsintervju av tre ungdomsskolelærere. For å organisere de transkriberte intervjuene har jeg benyttet meg av Lindseth og Norbergs (2004) fenomenologisk-hermeneutiske metode. Denne metoden resulterte i kategorier for hvert av de tre intervjuene.

Mine resultater viser at samarbeidslæring praktiseres ulikt av ulike lærere, men at det defineres som at minst 2 elever lærer sammen. Samarbeidslæring brukes som et verktøy i undervisningen, ikke bare som variasjon eller for den sosiale kompetansen, men også for å bedre andre samarbeidsferdigheter hos elevene. Utviklingen av sosial kompetanse har stor påvirkning på elevenes samarbeidsferdigheter (Kagan & Stenlev, 2006).

Abstract

This qualitative master project addresses the teacher's perspective on Cooperative Learning, why and how the method is used. The purpose of the study is to describe the teacher's perspective on collaborative learning, how they justify the use of the method and how they use it in teaching. The problem was therefore formulated as follows: *What characterizes teachers as Cooperative Learning, how do they contemplate and use the method?*

Cooperative Learning in this thesis has theoretical grounding theory presented by the Johnsons (2009) brothers. This theory contains five components that must be present in order to call the method Cooperative Learning: positive interdependence, face-to-face promotive interaction, individual accountability, social group skills, and group processing.

The basis for the use of the Cooperative Learning method is rooted in cognitive and social competence, as well as the motivational perspective. Cooperative Learning is based on the socio-cultural learning theory, which is a fundamental prerequisite for students to be able to relate and act in social context (Imsen, 2014). Today, there is an increasing demand for individual skills and the individual's position within a community (Utdanningsdirektoratet, 2006b). All teaching in school must be justified, therefore it was necessary to describe Cooperative Learning together with the Knowledge Promotion Reform.

The empirical data material has been obtained with a research interview of three secondary school teachers. In order to organize the transcribed interviews, I have used Lindseth and Norberg's (2004) phenomenological-hermeneutic method. This method resulted in categories and subcategories for each of the three interviews.

My results show that Cooperative Learning is practiced differently by different teachers, but that it is defined as at least 2 pupils learning together. Cooperative Learning is used as a tool in teaching, not only as a variation or for the social competence, but also for improving other cooperative skills. The development of social competence has a great influence on the pupils' cooperation skills (Kagan & Stenlev, 2006).

Innholdsfortegnelse

Oversikt over tabeller	v
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og valg av tema.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Oppgavens disposisjon	2
2 Teoretisk bakgrunn.....	4
2.1 Samarbeidslæring	4
2.1.1 Historiske røtter.....	4
2.1.2 Sentrale begreper.....	5
2.1.3 Metodikk	7
2.1.4 Forskning om samarbeidslæring	9
2.1.5 Samarbeidslæring satt opp mot kunnskapsløftet.....	11
2.2 Sosiokulturell læringsteori	12
2.2.1 Læring	12
2.2.2 Kognisjon og motivasjon	16
3 Metode.....	19
3.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.....	19
3.2 Min for forståelse	22
3.3 Casedesign.....	22
3.4 Forskningsintervju.....	23
3.6 Analyse av data	27
3.7 Kvalitetssikring	29
4 Resultat.....	32
Hvordan lærere anvender metoden.....	32
4.1 Hva karakteriserer lærere som samarbeidslæring	32
4.2 Hvordan lærere anvender metoden	34
4.3 Samarbeidslæring som metode i undervisningen.....	38
5 Drøfting.....	43
5.1 Hva karakteriserer lærere som samarbeidslæring.....	43
5.2 Hvordan begrunner og anvender lærere samarbeidslæring?	44
5.3 Metodedrøfting.....	51
5.4 Konklusjon	52
Litteraturliste	54

Vedlegg	1
Vedlegg 1 - Intervjuguide.....	1
Vedlegg 2 - Informasjonsskriv	3
Vedlegg 3 - Samtykkeerklæring.....	6
Vedlegg 4 - Godkjenning fra NSD.....	7

Oversikt over tabeller

Tabell 1 - De fem grunnleggende elementene i samarbeidslæring	8
Tabell 2 - Kategoriene utarbeidet under dataanalysen	32

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1 – Intervjuguide
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv
Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring
Vedlegg 4 – Godkjenning fra NSD

1 Innledning

I det innledende kapitlet presenteres bakgrunnen for valg av tema til denne masteroppgaven. Videre beskrives oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, avslutningsvis beskrives oppgavens disposisjon.

1.1 Bakgrunn og valg av tema

I min masteroppgave ønsket jeg å forske på samarbeidslæring i skolen, og samarbeidslæring er i denne oppgaven definert som en form for gruppearbeid. Gruppearbeid er en elevsentrert arbeidsform der elevene har større deltagelse i undervisningen (Biggs, 2001). Gruppearbeid er en undervisningsmetode som anvendes titt og ofte i undervisningen. Den typen gruppearbeid jeg ønsket å forske på har bakgrunn i teorien til brødrene Johnson og Johnson (2009) om Cooperative Learning. Ifølge Westby (2018) er Cooperative Learning svaret på mange av skolens utfordringer i dag, og fremhever at denne undervisningsstrukturen sikrer et høyt faglig utbytte hos elevene, høy elevdeltakelse, en differensiert undervisning og økt kompetanse i sosiale og personlige ferdigheter. Metoden er basert på flere tiår med forskning og anvendes av flere lærere og skoler hvert år. Årsaken til dette mener Westby (2018) er at undervisningsmetoden kan ta med skolen inn i det 21. århundret der kompetanse i problemløsning, utvikling i samspill og samarbeid med andre stadig blir mer etterspurt.

Opgavens relevans er innenfor didaktikk og jeg håper den kan starte en samtale om samarbeidslæring som undervisningsmetode. Jeg ønsker at dette masterprosjektet skal starte en diskusjon om hvordan metoden anvendes, og hvordan samarbeidslæring skal legges opp. Metodens grunnleggende elementer må lærere utvikle kunnskap og ferdigheter om, for å kunne benytte metoden mest hensiktsmessig i undervisningen. Ifølge Ebbesen (2009) finnes det mye taus kunnskap i skolen, det vil si at lærerne planlegger undervisning basert på erfaring og ikke helt kan forklare metodenes hvorfor. Forfatteren hevder også at lærerpraksisen kan forbedres ved å stille spørsmålene om hva, hvordan og hvorfor lærerne gjør som de gjør. En diskusjon rundt egen praksis åpner opp for ulike fagdidaktiske -og pedagogiske perspektiver som kan bidra til en dypere innsikt og forståelse. Dette kan igjen bidra til et metaperspektiv over egen praksis og vurdering. Samarbeidslæring i skolen må defineres, og jeg vil påstå at med mer opplæring i metoden vil det virke positivt både for elevene og lærerne. Fagdidaktikken må utvikle kunnskap om de metodene som anvendes i skolen (Mikkelsen, 2009), og det håper jeg denne oppgaven kan bidra med.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i den tidligere skisserte bakgrunnen for valg av tema er oppgavens problemstilling følgende:

Hva karakteriserer lærere som samarbeidslæring, hvordan begrunner og anvender de metoden?

Problemstillingen inneholder tre spørsmål som er sentrert mot lærerens synspunkt, og ønsker at lærere skal gi sin forståelse av hva samarbeidslæring er for dem. Jeg vil også at lærerne definerer hvorfor det er hensiktsmessig å bruke denne metoden, og hvordan denne burde anvendes. Videre vil jeg gå inn på hvilke grunnleggende elementer forfatterne fremhever som viktige for godt gruppearbeid.

Problemstillingen er spesifisert i følgende forskningsspørsmål:

1. Hva karakteriserer lærere som samarbeidslæring?
2. Hvordan begrunner lærere bruken av samarbeidslæring?
3. Hvordan praktiserer lærere samarbeidslæring?

Videre i mitt arbeid vil jeg referere til gruppearbeid som samarbeidslæring. Under samarbeidslæring jobber man i små grupper mellom 2-6 personer og dermed ekskluderes klasseroms dialog. Under samarbeidslæring er målet at gruppemedlemmene skal påvirke hverandre gjensidig, og være engasjert i sosial samhandling (Stensaasen & Sletta, 1996). Gruppemedlemmene er gjensidig avhengig av hverandre dersom det et medlem gjør vil få betydning for resten av gruppa (Johnson, Johnson, Haugaløkken og Aakervik, 2006).

Innenfor skoleforskningen finnes det to ulike typer samarbeidslæring, nemlig collaborative og Cooperative Learning. Disse går begge under paraplybegrepet samarbeidslæring, men jeg vil i mitt masterprosjekt ta utgangspunkt i brødrene Johnson sin forskning og teoretiske utgangspunkt på temaet «learning together (Slavin, 1995)». Samarbeidslæring i betydningen Cooperative Learning beskrives som en liten gruppe elever som arbeider sammen mot et felles mål. Videre i min oppgave vil jeg derfor bruke det norske begrepet samarbeidslæring og metodens teori vil jeg beskrive nærmere i teorikapitlet.

1.3 Oppgavens disposisjon

Kapittel 1 Innledning

Handler om bakgrunnen og valg av tema, samt hva som har vært formålet med oppgaven.

Kapittel 2 Teoretisk bakgrunn

I dette kapitlet presenteres teori som er knyttet til samarbeidslæring og sosiokulturell læringsteori. Her presenteres alle sentrale byggesteiner for oppgaven. All undervisning må ta utgangspunkt i planverket, og derfor er det en egen del om samarbeidslæring satt opp mot kunnskapsløftet.

Kapittel 3 Metode

Handler om metoden og oppgavens casedesign. Dette blir en beskrivende del av gjennomføringen av forskningsintervjuet, min forforståelse, utvalg, analyse av data, kvalitetssikring og etiske overveielser.

Kapittel 4 Resultat

Presentasjon av forskningens resultater fra datamaterialet.

Kapittel 5 Drøfting

Drøfting av resultatene som er presentert i kapittel 4, sett i lys av forskningsspørsmålene. Videre drøftes studiens metode og kapitlet avsluttes med en konklusjonsdel.

2 Teoretisk bakgrunn

I dette kapitlet vil jeg presentere teori og tidligere forskning knyttet til samarbeidslæring i skolen. Hensikten med studien er å få en forståelse av hva lærere karakteriserer som samarbeidslæring, hvorfor samarbeidslæring kan være en god undervisningsmetode og hvordan lærere anvender metoden. På grunnlag av dette vil jeg starte med å definere samarbeidslæring, historien bak metoden, og sentrale begrep for metoden. Deretter vil jeg presentere metodens metodikk og tidligere forskning på samarbeidslæring. All undervisning skal bygge på skolens læreplan og derfor avsluttes delkapitlet med samarbeidslæring sett i lys av kunnskapsløftet. Deretter vil jeg beskrive læring, sosiokulturell læringsteori og den nærmeste utviklingssonen. Til slutt vil jeg presentere begrunnelse for samarbeidslæring sett i lys av motivasjon, kognitive og sosiale ferdigheter.

2.1 Samarbeidslæring

2.1.1 Historiske røtter

Joseph Lancaster og Andrew Bell tok i bruk samarbeidslæring på 1700-tallet og på begynnelsen av 1800-tallet var det videreført til USA på en såkalt Lancaster-skole i New York. Rundt 100 år senere har Colonel Francis Parker et ønske om et klasserom med samarbeid og demokrati. Videre får vi John Dewey som fulgte i Parkers fotspor og tok i bruk samarbeidslæringsgrupper i sin undervisning (Johnson & Johnson, 1989). I dag har vi tre store forskere på området der to av dem også er brødre, og navnene deres er Roger T. Johnson, David W. Johnson og JoAnne W. Putnam. Sistnevnte mener også at samarbeidslæring er den største suksessen i utdannelsens historie. Talmud vektlegger også at for å lære trenger vi en lærepartner (Johnson & Johnson, 1989).

Springer, Stanne, og Donovan (1999) sin metaanalyse viser at samarbeidslæring brukes i mange typer variasjoner, og henviser videre til Kagan og Kagan (1994) som har identifisert over 100 ulike former for samarbeidslæring, med blant annet eksempler som problemorientert undervisning og jigsaw.

«Underscoring the problems in developing a comprehensive taxonomy of small-group learning» (Springer et al. 1999, s. 25)

I sitatet ovenfor viser Springer et al (1999) til at det kan være utfordrende å få en ordentlig diskusjon om temaet samarbeidslæring, da det er vanskelig å samle inn en helhetlig oversikt over forskning på temaet da forskere har brukt ulike metoder til de ulike studiene. Begrepene i

de ulike studiene er brukt om hverandre, og jeg ser det derfor nødvendig å beskrive sentrale begreper for min masteroppgave.

2.1.2 Sentrale begreper

I den engelske forskningslitteraturen finnes det mange ulike begrep for samarbeidslæring, deriblant Cooperative Learning, collaborative learning, joint learning, joint activity, peer collaboration, group collaboration (Springer et al, 1999). Ifølge Dr. Spencer Kagan er det tre hovedretninger innenfor samarbeidslæring: «den strukturelle tilnærmingen», det han beskriver som «pensumspesifikke pakker» og «learning together (Hatlevik & Sandberg, 2003)». Flere av metodene har utviklet seg i ulike retninger og det er derfor utfordrende å finne en universal begrepsavklaring som omfatter alle begrepene, og det blir derfor helt avgjørende for min oppgave å definere hva jeg mener med begrepet samarbeidslæring.

Begreper som er gjennomgående mye brukt både i ny og gammel skoleforskning er cooperative og collaborative learning. Det første begrepet er knyttet til samarbeid om et felles mål, mens den andre betydningen er knyttet til å samarbeide om en felles forståelse av et tema eller spørsmål (Andreassen, 2010). Som nevnt tidligere har ikke disse begrepene har noen spesifikk definisjon på norsk og går derfor under paraplybegrepet samarbeidslæring (Johnson et al, 2006). Det er ingen klar forståelse på forskjellen mellom disse ulike begrepene, men man må tenke på begrepene som om de har et felles mål, nemlig samarbeid (Panitz, 1999).

«Cooperative Learning refers to teaching methods in which students work together in small groups to help each other learn academic content. » (Slavin, 2015)

Begrepene er essensielle for min master og det blir derfor noe upresist å behandle de som samme begrep da de tar utgangspunkt i ulike aspekter, både i utformingen og forskningen på området. Begrepet Cooperative Learning er gruppearbeid som ikke er lærerstyrt mens collaborative læring defineres som ustrukturert kommunikasjon der elevene finner problemer og prosedyrer, for så å skape sosialkunstruert kunnskap (Springer et al, 1999). Ifølge Putnam (1998) er Cooperative Learning den undervisningspraksisen som brukes mest, der det også tas hensyn til ulikhetene innad i klasserommet. Hun forklarer videre at Cooperative Learning stimulerer til sosiale -og kommunikative ferdigheter, og at alle elevene får uttrykke sine meninger.

Begrepet gruppe i samarbeidslæring

Ifølge forskere Aronson, Wilson & Akert (2007) i sosial-psykologien er det tre kriterier som bør være til stede for å få et presist begrep på ordet gruppe. Det første kriterium handler om at gruppen må bestå av minst to personer. Dette kriteriet er noe omdiskutert da enkelte forskere mener at man må være minst tre, men siden min forskning skal foregå i skolen der det er mye gruppearbeid med to og to vil jeg benytte meg av at en gruppe kan bestå av to personer. Maks grensen for antall personer derimot er seks ifølge Aronson et al. (2007), og begrunnelsen for dette er at dersom gruppen overskrider maks-antallet vil ikke alle medlemmene kunne interagere med hverandre. Med dette grunnlaget ekskluderes dermed klasseroms dialog som foregår i plenum.

Det andre kriteriet er at medlemmene i gruppen må være engasjert og påvirke hverandre, de må utvikle og bruke de sosiale samspillet. Det siste kriteriet er at medlemmene må være gjensidig avhengig av hverandre, som vil si at det den ene gjør også vil påvirke den andre. Gruppemedlemmene har alle en brikke i spillet og alle brikkene må delta for å komme i mål (Stensaasen & Sletta, 1996). Denne definisjonen på gruppearbeid med kriteriene er relativt enkel og åpen for diskusjon, men innenfor skoleforskning har gruppearbeid fått et overordnet navn, nemlig samarbeidslæring.

Johnson et al (2006) forklarer at det ikke er samarbeid når eleven sitter ved siden av hverandre og kommuniserer, ei heller er det ikke definert som samarbeid når den ene er ferdig først for så å hjelpe sidemannen. Bakgrunnen til disse påstandene er at samarbeid er så mye mer enn å hjelpe medelever som man sitter ved siden av.

Proessorientert og produktorientert gruppearbeid i samarbeidslæring

Det skilles mellom to ulike former for gruppearbeid, der den ene metoden i høy grad handler om prosessen som skjer under gruppearbeidet og ikke nødvendigvis av sluttproduktet (Littleton & Häkkinen, 1999). *Proessorientert gruppearbeid* skal bygge opp en enighet mellom medlemmene og de ulike forståelsene skal prøves ut mot hverandre (Panitz, 1999). Denne metoden består av mer ustrukturerte prosesser, der elevene definerer problemer og konstruerer kunnskap sammen, og kan sees i sammenheng med collaborative learning. Den andre metoden er *produktorientert gruppearbeid* der lærerne strukturer rammene for arbeidet, blant annet gruppesammensetning, vurderingskriterier og målsetting. I denne metoden benyttes klare felles mål for gruppearbeidet og samarbeidet ender i en form for vurdering (Springer et al, 1999). Den sistnevnte typen gruppearbeid kan sees i sammenheng med

Cooperative Learning, men i undervisningspraksis er ikke skillett mellom de to formene like klart.

Ifølge Springer et al (1999) så er dette to idealiserte former for gruppearbeid innenfor samarbeidslæring, der ikke den ene ekskluderer den andre, men at man i praksis ofte ser en kombinasjon av begge formene.

2.1.3 Metodikk

Hovedideen bak Cooperative Learning er teambuilding og at ansvaret i gruppa skal fordeles slik at man er avhengig av at alle i gruppen bidrar for å lykkes. Gruppemedlemmene skal også føle ansvar for egen og andres læring (Springer et al, 1999).

Johnson et al (2006) definerer samarbeidslæring som organisert gruppearbeid der medlemmene samarbeider for å maksimere egen og andres læring, samtidig som de arbeider mot et felles mål. I gruppen skal elevene være positiv og jobbe hardt, de skal se ressursene i hverandre og ha gode diskusjoner om fagstoffet. Mottoet i gruppa burde være «we all sink or swim together» og betydningen av et individs positive resultat skal gagne de andre på gruppa og omvendt (Johnson et al, 2006). Elevene er rollemodeller for hverandre som igjen påvirker deres atferd. Gjennom Cooperative Learning lærer elevene teknikker for å ta imot og ytre sine egne ideer, der de også kan også utrykke følelser og få tilbakemeldinger. Elevene får et trygt miljø med flere muligheter enn i en plenumsundervisning, og redselen for å bli avvist er mindre (Putnam, 1998).

De fem grunnleggende elementene i samarbeidslæring

Når det kommer til teoretiske perspektiv har både det behavioristiske og det kognitive perspektivet blitt med i «The social interdependence theory» som er en teori om samarbeid og konkurranse som Johnson & Johnson har utviklet (Johnson et al, 2006). Teorien eksisterer når gjennomføringen av hver enkelt persons mål er påvirket av de andre i gruppemedlemmene sine handlinger, nemlig gjensidig avhengighet. Denne gjensidige avhengigheten skal være positiv for elevene, da man føler seg sikker på at man har og trenger hverandre sin støtte for å nå målet. Elevene må derfor fremme hverandre sin innsats for å klare dette. Negativ gjensidig avhengighet oppstår når elevene kun kan «vinne» dersom de andre «taper», og dette kan sammenlignes med konkurransepreget læring (Imsen, 2014). Ingen gjensidig avhengighet oppstår når individet kan vinne uten noen konsekvenser for de andre gruppemedlemmene (Johnson et al, 2006). Ifølge forfatterne er det fem grunnleggende elementer for samarbeidsgruppen, og positiv gjensidig avhengighet sees på som den viktigste.

De fem grunnleggende elementene fra brødrene Johnsons teori om Cooperative Learning (Johnson et al, 2006):

Tabell 1 - De fem grunnleggende elementene i samarbeidslæring

Engelsk	Norsk oversettelse	Forklaring
Positive interdependence	Positiv gjensidig avhengighet	Elevene samarbeider om å nå et felles mål, fremfor å konkurrere
Face -to -face promotive interaction	Utviklingsfremmende interaksjon	Elevene arbeider tett sammen, er oppmuntrende og støttende. Gjelder både faglig og sosialt.
Individual accountability / Personal responsibility	Individuell ansvarlighet og gruppeansvarlighet	Elevene har et ansvar for seg selv, men også som medlem av en gruppe. Både selvstendig og kollektivt ansvar.
Interpersonal and small – Group skills	Sosiale ferdigheter	Elevene lærer sosiale ferdigheter som det blir forventes at de anvender for å nå gruppens felles mål
Group Processing	Prosessvurdering	Gruppen kan analysere effektiviteten av gruppearbeidet og vurdere deres samarbeid, slik at de kan gjøre det bedre neste gang

Videre i teksten vil jeg bruke mine oversettelser av elementene. *Positiv gjensidig avhengighet* er at elevene skal se ressursen i å være flere enn én og lære seg å bruke hverandre sin kunnskap. Kjernen i samarbeidslæring er at elevene skal ha fokuset på oss som gruppe og ikke bare på en selv (Johnson et al, 2006). Elevene skal være avhengig av hverandre for å få suksess, og de skal bruke hverandre aktivt for å lære av og sammen med hverandre (Johnson

& Johnson, 1989). Ifølge Wageman (2001) finnes det to typer gjensidig avhengighet. Den første kalles *Structural Interdependence* og er det som foregår utenfor elevens atferd som for eksempel oppgavens struktur og mål. *Behavioural Interdependence* handler om elevens strukturerte og tilrettelagte gjensidige avhengighet fører til avhengig handling og atferd. Grunnen til at det må være et skille her er fordi at selv om de ytre kreftene i utgangspunktet krever gjensidig avhengighet så er det ikke sikkert at handlingene og atferden oppstår (Wageman, 2001). For at en slik gjensidig avhengighet skal være tilstede må læreren ta ansvar for strukturen og instruksene. Læreren trenger å tilpasse opplæringen slik at elevene arbeider mot felles mål, har klar informasjon om hvordan arbeidet skal foregå og hvordan ansvarsfordelingen er innad i gruppen. Denne fordelingen av ansvar gir elevene hver sin brikke, som er nødvendig for at gruppen skal komme i mål (Springer et al, 1999).

Utviklingsfremmende interaksjon skjer når elevene samarbeider ansikt til ansikt, der de må løse problemer, se hverandres synsvinkler, og diskutere koblingen mellom erfaring og fakta. *Individuell ansvarlighet og gruppeansvarlighet* handler om at elevene er avhengig av at alle i gruppa arbeider og at det ikke skal være noen «gratispassasjerer». Gratispassasjerer er elever som nyter av godene til de andre i gruppa, uten å bidra til arbeider som skaper godene. En test lærere kan gjøre for å finne «gratispassasjerer» er å ta ut en elev, teste eleven og se om han/hun henger med i arbeidet til gruppa (Johnson et al, 2006).

Faktoren *sosiale ferdigheter* mener Johnson et al (2006) er helt avgjørende for samarbeidslæringen. Gruppen kan ikke fungere effektivt dersom de ikke vet hvordan de skal løse konflikter, problemer eller praktiske utfordringer underveis i samarbeidet. Konflikter bør behandles på en konstruktiv måte slik at den blir effektivt og rettferdig løst (Johnson & Johnson, 1989). Når disse samarbeidsstrukturene er satt kan de bidra til utvikling av de sosiale ferdighetene man trenger for samarbeid (Springer et al, 1999).

Prosessvurderingen omhandler avslutningen av et samarbeid og hva gruppemedlemmene sa og gjorde som var til hjelp eller problem for gruppen. Det er verdifullt å diskutere hva som kunne vært gjort bedre og hva man må huske på til neste gang (Johnson & Johnson, 1989).

2.1.4 Forskning om samarbeidslæring

Det er forsket mye på samarbeidslæring, og ifølge Johnson et al (2006) er det de siste 100 årene gjort rundt 100 studier og 550 eksperimentelle forsøk. I studiene har det vært fokus på samarbeid, konkurranse og individuell innsats. Forskningen konkluderer med at metoden Cooperative Learning i mange tilfeller gir bedre resultater enn konkurransepreget og

individuell læring. Årsaken til dette forklarer Johnson et al (2006) er at gode relasjoner og økt sosial kompetanse under samarbeid gir bedre læringsutbytte. Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005) definerer sosial kompetanse som evnen til samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, ansvarlighet og empati. Siden forskningen har et bredt utgangspunkt, med ulike forskere i ulike miljøer, studienes ulike tidspunkt, ulike teoretisk perspektiv og ulike betingelser, mener Johnsen et al (2006) at dette øker studiens generaliserbarhet og validitet.

Andreassen (2010) har undersøkt de ulike forskningsresultatene om samarbeidslæring som er gjennomført de siste 20 årene. I denne omfattende undersøkelsen har han blant annet funnet ut at det er best med grupper på 3-4, positiv gjensidig avhengighet er av betydning og at oppgavens struktur og mål påvirker elevenes engasjement i samarbeidet. Johnson et al (2006) påpeker også i sin forskning at små grupper er å foretrekke under samarbeidslæring, siden mindre grupper fører til mindre «gratispassasjerer». Da må alle elevene jobbe for å nå målet og det individuelle ansvaret for gruppens suksess kan dermed bli mer fremtredende.

Elbaum, Moody og Schumms (Andreassen 2010) gjennomførte en studie av 500 3-5.klassinger, der resultatene visste at heterogene grupper med hensyn til evner og nivå var å foretrekke under samarbeidslæring. Dette samsvarer med forskningen til brødrene Johnson (2009) som tilsier at heterogene grupper er å foretrekke. Likevel påpeker forfatterne også at homogene grupper kan brukes når læreren har spesielle mål for opplæringen. Begrunnelsen til forfatterne for heterogene gruppe er at elevene ofte må forklare fenomener til hverandre, som kan påvirke forståelsen og tenkingen positivt. Relasjonen mellom elevene har stor betydning for deres kognitive og sosiale utvikling, samt samhandlingen mellom elevene har stor innvirkning på samarbeidslæringens utfall.

På 1980-tallet gjennomførte brødrene Johnson en studie på hvilken effekt samarbeidslæring har i individuell kontra konkurransepreget læring. Denne studien visste at samarbeidslæring har størst effekt i de tilfellene der positiv gjensidig avhengighet og individuelt ansvar vektlegges stort (Andreassen, 2010).

I en amerikansk studie (Antil, Jenkins, Wayne, & Vadasy, 1998) som tar utgangspunkt i Johnson og Johnsons kriterier for Cooperative Learning fra 1998 svarte 96% av de 85 lærerne at de brukte cooperative læringsstrategier. Av disse 85 lærerne ble 21 av de som mente de brukte metoden jevnlig intervjuet på nytt, og det kom frem at det var få av lærerne som brukte kriteriene fra forskningslitteraturen på denne typen samarbeid.

En annen interessant studie gjort av Battistich, Solomon, & Delucchi (1993) undersøkte effekten av Cooperative Learning i 18 klasserom. Forskningsresultatet ble at kvaliteten i samhandlingen mellom elevene avgjorde om metoden fungerte etter sine oppsatte mål. Læreren erfaring med samarbeidslæring spilte inn, og det kunne virke som elevene ble satt til samarbeidslæring uten at arbeidet og oppgavene var ordentlig forberedt for dem. Samarbeidslæringen fikk dermed ikke ønsket resultat, som førte til at lærerne gikk over til mer tradisjonelle undervisningsmetoder igjen.

En del forskning på samarbeidslæring i dag tar utgangspunkt i ulike teoretiske perspektiver, som skaper ulike fokuspunkt som igjen gir noe «skjeve» resultater. Selv om forskningen på temaet ikke er så oversiktlig som man kunne ønske, kan man likevel dra ut de positive effektene som samarbeidslæring kan være med å skape. Forskningen tar med både effekter og årsaker til at samarbeidslæring fungerer så godt. Ifølge Slavin (1995) er problemet med samarbeidslæring at lærere gir ut oppgaver uten konkrete mål, og tror likevel at elevene samarbeider. Noen elever faller ut av gruppa grunnet dette, enkelte blir gratispassasjer og noen tar gjerne over hele prosjektet. Samarbeidslæring burde prioriteres i Norge i dag da mangfolds perspektiv er så mye større enn bare for 20 år siden. I denne metoden skal man vise frem og bruke ulikhetene til elevene, og dra nytte av disse inn i samarbeidet (Johnson et al, 2006).

2.1.5 Samarbeidslæring satt opp mot kunnskapsløftet

I norsk skolehistorie har samarbeidslæring en lang tradisjon og allerede i Normalplanen av 1939 står det at samarbeid mellom elevene skal vektlegges. Måten elevene skulle jobbe ble likevel endret med de ulike planverkene, fra smågruppe samarbeid i M-87 til prosjektarbeid i R-94 (Johnson et al, 2006). Samarbeidslæring er ikke nevnt som begrep i Kunnskapsløftet, men det står at det skal legges opp til et læringsmiljø med mulighet for samarbeid (Andreassen, 2010). I den generelle delen av kunnskapsløftet står det at eleven skal tilegne seg «*egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker* (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s.14)». Under punktet det samarbeidende mennesket står det at eleven skal tilegne seg:

«Elever og lærlinger bør ta del i et bredt spekter av aktiviteter der alle får plikter for arbeidsfelleskapet: øvelse i å tre fram for andre, presentere et syn, legge planer, sette dem i verk og gjennomføre et opplegg (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s.17)».

Samarbeidslæring finnes også i læringsplakaten: «*gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre* (Utdanningsdirektoratet, 2006d, s.2)».

En del av Kunnskapsløftet er de grunnleggende ferdighetene: å kunne regne, å kunne lese, å kunne skrive, muntlige og digitale ferdigheter. Da disse ble innført ble det et felles ansvar for alle lærere å bidra til at elever som fullførte grunnskolen skulle være skikket til å klare seg i samfunnet. Tidligere kunne det tenkes at regning var matematikklærerens ansvar, men nå skulle altså alle lærere i alle fag bidra til elevenes regneferdigheter. De fem grunnleggende ferdighetene skulle inkluderes i faget, slik at de ble en naturlig del av undervisningen. Ferdighetene forstås med tanke på hvert fag, og er spesifisert under hvert enkelt fag i kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

2.2 Sosiokulturell læringsteori

2.2.1 Læring

Ifølge Imsen (2014) stammer en av de tidligste oppfatningene av læring fra 1800-tallets behavioristiske læringssyn. Dette læringssynet har sin grunnpilar på stimuli fra lærer som fører til en respons hos den lærende. Det dominerende prinsippet for læringssynet var at «øvelse gjør mester», og baktanken var at motivasjonen skulle opprettholdes gjennom stimuli. Kunnskapen skulle overføres som en enveiskommunikasjon fra formidler(lærer) til de lærende(elever). Denne definisjonen beskriver læring som et produkt som kan overføres, dersom den ytre motivasjonen opprettholdes (Helstrup, 2002). Behaviorismen har satt sitt preg på skolen slik den er i dag og det finnes pedagogiske ideer som anvendes i dag med likheter tilbake til denne læringsteorien. Likevel er teoriens syn på at læring skjer mellom ekspert og publikum lagt bort. I dag diskuteres det at læring ligger et sted mellom et grunnleggende sosiokulturelt perspektiv og et grunnleggende kognitivt perspektiv (Bråten, 2002).

For 200 år siden var det få som kunne skrive eller lese da dette ikke var nødvendig for å overleve, men i dag er dette sett på som en grunnleggende ferdighet. Kunnskaper som vi lærer oss er basert på behovet i samfunnet og for å kunne ha et fungerende samfunn må vi tilegne oss de kunnskaper som samfunnet trenger (Saljö, 2002). Både kulturen i dag og kunnskapsløftet krever at elevene lærer seg å skrive og lese, og dette er fastsatt av opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Læring er deltakelse, både i klasserommet, kulturen og ellers i samfunnet.

Selv om det finnes ulike læringsperspektiver er det den sosiokulturelle læringsteorien til Vygotsky som jeg kommer til å fokusere på i min oppgave. Årsaken til dette er at gruppearbeid som samarbeidsform er mest aktuell innen sosiokulturell læringsteori.

Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori kan knyttes opp til min problemstilling om hvordan lærere begrunner samarbeidslæring som undervisningsmetode. I denne metoden er det samhandling med andre og språket med medelever som er verktøyene for å lære, og dette samsvare med Vygotsky sin teori om at mennesker lærer gjennom samhandling med andre. Språk er det sentrale i denne læringsteorien, vi lærer å prate, snakke, diskutere, stille spørsmål, holde taler og utvikle ordforrådet med språket vårt (Imsen, 2014).

Ifølge Vygotsky (1978) har barnet egen vilje fra første dag, men påvirkes likevel av samfunnets sosiale spilleregler. Vygotsky forstod barnet som et aktivt og deltakende vesen, som søkte mening i omgivelsene. Barn bruker språket for å kommunisere med andre for så å kommunisere med seg selv, og på denne måten klare å mestre omgivelsene rundt. Ifølge Vygotsky (1978) følger vi barnets utvikling først i samspill med andre mennesker som deretter blir en intrapersonlig prosess. Han påpeker også at de høyere mentale prosessene som logisk hukommelse og forståelsen av sammenhenger forstås i relasjoner med andre mennesker, for så å bli prosessert individuelt av barnet. Det skjer en ytre aktivitet i omgivelsene som fortsetter som en indre aktivitet.

Ifølge Säljö (2002) danner sosiokulturell læringsteori et alternativ til individorientert kognitiv læringsteori. Læring oppstår når vi samhandler med hverandre, både i et kommunikativt -og sosiohistorisk perspektiv. Bakgrunnen for denne begrunnelsen er at kunnskapen vi fikk i urtiden baserte seg på samhandling med mennesker, og dette gjør kunnskapen til en del av individet i situasjoner.

Wenger (2003) fremhever at det i dag er mye større fokus på læringsfellesskap og vekslingen mellom individuell og sosial aktivitet. Dersom vi skal lære sammen i kollektivet må alle være deltakende for at det skal kunne kalles et læringsfellesskap. Kognitiv utvikling og målrettet handling styrkes i læringsfellesskapet, og vi lærer overalt i alle sosiale praksiser.

«Kunnskap, læring og kognisjon i det sosiokulturelle perspektivet er sosiale, historiske og situerte i sin natur. Den kollektive dimensjonen ved læringsprosesser blir

dermed en dimensjon ved selve læringen, og kognisjon forstås som distribuert individer og omgivelser, som integrert i sosiale handlinger» (Wittek, 2007, s. 72).

I dette sitatet mener Wittek (2007) at kognisjonen finnes mellom mennesker i den kollektive dimensjonen, selv om vi har egne strukturer med kunnskap fra samhandling med andre mennesker. Resultatet viser at individet og det kollektive er gjensidig avhengig av hverandre.

Vygotsky skiller mellom biologisk betinget utvikling og kulturelt betinget utvikling. Den første omhandler våre sanser og minner, mens den kulturelle utviklingen handler om de høyere mentale prosessene. Den biologiske utviklingen er ifølge Vygotsky på lavt nivå og er primære livsviktige prosesser som alle mennesker gjennomfører. Den kulturelle utviklingen er prosesser som er skapt av mennesker, som for eksempel språk og matematikk. Vygotsky mener ikke at man går fra lavt nivå til høyt nivå, men at begge utviklingene skjer samtidig. Den kulturelt betingete utviklingen skjer i sosialt samvær, og man kan derfor ikke forstå hvordan disse evnene utvikler uten å se samhandlingen (Bråten, 2002).

De høyere mentale prosessene som foregår deler Vygotsky inn i to ulike begreper:

- Intermental activity, sosial samhandling med andre
- Intramental activity, egen kognitiv tenking

Vygotsky hevder at de mentale prosessene først foregår i samspill med andre, for så å aktivere en indre aktivitet individuelt. Dette betyr at det blir en type indre tale for en kognitiv utvikling som er hentet fra sosial samhandling med andre mennesker. Vygotsky mente også at samhandling mellom andre mennesker også førte til selvregulering av en selv. Når et individ ble regulert i en situasjon ble dette en modell for hvordan han/hun skulle regulere seg selv neste gang. Her spiller selvfølgelig de mentale prosessene intermental activity og intramental activity inn (Bråten, 2002). Disse ble videre implementert i undervisningen med bruk av det Vygotsky (1978) kalte den nærmeste utviklingssonen.

Den nærmeste utviklingssonen

En av hovedbegrepene innenfor Vygotskys teori er den nærmeste utviklingssonen, og det er også dette begrepet som kan legitimere samarbeidslæring som undervisningsmetode (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Begrepet knyttes til en forståelse av det sosiokulturelle og det psykologiske undervisningsprinsippet. Begrepet har to underkategorier som må forklares for å kunne forstå begrepet. Den første er instruksjonens rolle som er nødvendig for utviklingen av ny forståelse (Bråten, 2002). Under en introduksjon oppstår det et samarbeid mellom lærer og

elev, som bygger på at læreren innehar kunnskapen og eleven må erverve denne. Likevel mener en ikke læringen ligger i selve introduksjonen men i handlingene som elevene gjennomfører (Bråten, 2002). Dette skaper samhandling mellom lærerne som skal lære det bort og elevene som det skal læres til. Læringen går foran utviklingen ifølge Vygotsky (1978) og elevene tar den til seg. Dette setter seg i motsetning til Piaget kognitive læringsteori som mener at elevene kan lære etter modenhetsnivå. Vygotsky retter læringsprosessen mot resultatene og mener undervisningens fokus må være på det som er i utvikling i forhold til den oppnådde kompetansen (Säljö, 2002).

Den andre underkategorien er barnets kompetanse, dette er en todelt kompetanse som skiller mellom det *aktuelle* utviklingsnivået og det *potensielle* utviklingsnivået. Det aktuelle utviklingsnivået er de kunnskaper og ferdigheter barnet besitter her og nå. Når man vet det aktuelle utviklingsnivået kan man ane det potensielle utviklingsnivået som er det nivået barnet kan nå med hjelp fra voksne eller andre kompetente elever (Bråten & Thurmann-Moe, 1996).

Mellom det aktuelle og det potensielle utviklingsnivået er området for utvikling. Når elevene jobber sammen kan de prestere bedre enn de ville gjort alene, men målet med å jobbe sammen er at den intermentale aktiviteten skal føre til at eleven skal kunne utføre problemløsningen alene ved en senere anledning (Vygotsky, 1978). Et av målene med samarbeidslæring er eleven befinner seg i den nærmeste utviklingssonen og er derfor mottakelig for en ny forståelse, men for å nå dit er man avhengig av støtte fra andre (Säljö, 2002).

Intellektuelle og fysiske redskaper beherskes av elevene i faser ifølge Vygotsky(1978). I begynnelsen vil elevene ikke ha fortrolighet til redskapene, mens i andre fase vil de kunne anvende redskapene med veiledning, og til slutt vil de kunne bruke redskapene selvstendig. Støtten fra læreren reduseres gradvis underveis i fasene til eleven til slutt klarer det selv uten støtte (Säljö, 2002). En videreutvikling av disse fasene er «stillasbygging» og bygger på at barn lærer av andre som har mer kunnskap og erfaringer (Wood, Bruner & Ross, 1976).

«Stillasbygging» er både imitering og modellering, men likevel en prosess der barnet greier å løse et problem eller nå et mål som ligger utenfor det barnet ville kunne greie på egenhånd (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Her kan man tenke læreren som en stillasbygger i arbeidet med samarbeidslæring, refleksjon og tenking. Når eleven får støtte som også involverer elevens egen forståelse er dette ifølge Säljö, (2002) den beste støtten eleven kan få. Det aktuelle utviklingsnivået er det eleven kan her og nå, men er også et resultat av mange utviklingssoner som er passert. Når vi kommer utenfor den nærmeste utviklingssonen er vi på

den proksimale, der Vygotsky (1978) sier at læringen kan skje dersom eleven agerer som en som er mer kompetent enn seg selv. Dette kan sammenlignes med en lek der barnet er «et hode høyere enn seg selv».

2.2.2 Kognisjon og motivasjon

Forskningen på samarbeidslæring holder base innenfor de tre kategoriene kognisjon, motivasjon og affeksjon. Kategorien affeksjon kommer jeg ikke til å presentere da den henger tett sammen med motivasjonsperspektivet, og jeg ser da ikke nødvendigheten i å presentere dette også (Rogat, Linnenbrink-Garcia, & DiDonato, 2013). Det første jeg vil starte med er det kognitive perspektivet som utspiller sin rolle i det sosiokulturelle læringssynet. I læringsteorien ser jeg det nødvendig å beskrive hva som bidrar til læring og hvordan læring skal foregå i samarbeidslæring. Deretter vil jeg presentere metoden sett fra et motivasjonsperspektiv.

I læringsteoriene finner vi begrunnelser på samarbeidslæring og læringseffekten som skal være tilstede, og derfor er dette en metode som anvendes mye i dagens skole. Likevel dukker det opp spørsmål: hvordan lærer elever i samarbeid med andre elever? Hva lærer vi sammen med andre? Denne undervisningsmetoden er brukt flittig i norske klasserom i dag og det begrunnes i de ulike læringsteoriene hvorfor lærere burde anvende denne metoden. Perspektivene på kognisjon og motivasjon i samarbeidslæring som jeg nå skal presentere tar utgangspunkt i forskernes forståelse av de kognitive effektene ved samarbeidslæring.

Kognisjon i samarbeidslæring

Å lære sammen med andre mennesker tar utgangspunkt i kunnskapen mellom mennesker, og dette er selve grunnmuren i sosiokulturell læringsteori. Denne kunnskapen som elevene tilegner seg gjennom interaksjon med andre medelever skal internaliseres og videreutvikles hos en selv. Denne begrunnelsen viser at Vygotsky ikke avskrev det kognitive perspektivet, men at læringsteoriene har ulike utgangspunkt (Bråten, 2002). Det er til dags dato diskusjon om hvilken teori man burde ta utgangspunkt i, men tematikken for oppgaven er samarbeidslæring og det naturlige valget blir da sosiokulturell læringsteori. Selv om jeg velger sosiokulturelt utgangspunkt ønsker jeg ikke å ignorere det kognitive perspektivet.

Ludvigsen & Handal (2002) hevder at læring ikke bare er en kognitiv prosess men også noe som er sosialt og kulturelt konstruert. I samarbeidslæring jobber elevene sammen men også individuelt, og læringen skjer mellom andre lærende og formidlere. Når man slår sammen kunnskapen mellom gruppe medlemmene får man tilgang til deres ulike oppfatninger og

kunnskap rundt temaet. Elevene må også gi uttrykk for sin forståelse, og de kognitive skjemaene kan utvides på bakgrunn av denne kunnskapen.

Motivasjon i samarbeidslæring

Motivasjon i læring defineres gjennom en psykologisk drivkraft som leder til kognitivt engasjement og til slutt måloppnåelse. Det er derfor viktig å se på hvordan potensiale motivasjon har for engasjementet og læringen i gruppen (Rogat et al, 2013). Den første tanken er kanskje at motivasjon er et individuelt potensial siden forskningen har vært mot individet selv, men prinsippene for motivasjon kan også forstås sammen med samarbeidslæring.

Innenfor motivasjonspsykologi definerer Rogat et al (2013) tre ulike teorier:

- Achievement goal theory (AGT) – målorienteringsteorien
- Social cognitive theory - Mestringstro
- Selfdetermination theory – Selvbestemmelsesteorien

Alle tre teoriene utforsker hvordan situasjoner, lærere og andre elever kan påvirke motivasjonen. Disse teoriene kan derfor brukes til forskning på samarbeidslæring, om hvordan samarbeidslæring påvirker elevenes motivasjon, læring og engasjement. De ulike teoriene er flettet tett sammen i hverandre og jeg vil derfor velge den jeg opplever som mest relevant for min oppgave, selvbestemmelsesteorien. Denne teorien ble utviklet av Deci og Ryan (2000) og skiller mellom ytre og indre motivasjon. Den ytre motivasjon er som i begrepet ytre faktorer som belønning, straff eller for eksempel ære. Her er det faktorer utenfor elever som driver motivasjonen. Den indre motivasjonen spiller på nysgjerrighet og et ønske om å lære mere. Læringen skal gi en indre motivasjon og glede (Deci & Ryan, 2000). Elevene drives gjerne av en motivasjon som er kombinert av indre og ytre faktorer, og at det ikke er enten eller.

For å oppleve indre motivasjon er det tre behov som må tilfredsstilles (Honkala, Heikkinen, Lehtovuori & Leppavirta, 2015):

- Autonomi, muligheten til å påvirke egen læring
- Mestringstro, tro på egne ferdigheter og kunnskaper for å nå målet
- Sosial tilhørighet, det å føle at man tilhører en gruppe og blir hørt

Forskere påpeker at samarbeidslæring øker mulighetene for å påvirke egen læring, og da særlig med tanke på ansvar for egen læring utenfor den klassiske undervisningen. Det er

ingen lærer som instruerer men elevene kan selv velge fordypningstema og planlegging av gjennomføringen (Honkala et al, 2015). Mestringstroen til elevene kan også øke med å gi en innsats i et arbeid som er tilpasset deres nivå. Et eksempel på en slik oppgave er en type Cooperative Learning metode som heter jigsaw, der elevene skal bli «eksperter» på et tema for så å presentere dette videre til andre elever. Dette gjør at elevene får en bedre og mer utviklet forståelse av temaet. Samarbeidslæring kan også ha positive effekter på læringsmiljøet der relasjonene mellom elev-elev og lærer-elev blir forsterket. Dette kan igjen føre til at det blir lettere å «rekke opp handa» i klasserommet og å delta i læringsmiljøet (Rogat et al, 2013).

3 Metode

I dette kapitlet beskrives forskningens metode og vitenskapelige ståsted. Formålet med forskningen er å undersøke lærerens perspektiv på samarbeidslæring i skolen, og hvordan denne metoden brukes i norsk skole i dag. Først beskrives fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming som forskningsansats og min forforståelse. Deretter beskrives kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode, valg av intervjupersoner, gjennomføring av intervju og analyse av data. Avslutningsvis diskuteres forskningens relevans, pålitelighet, generaliserbarhet, etikk og godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata.

3.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Forskerens vitenskapelige forankring har betydning for hva han/hun ønsker å finne informasjon om og danner grunnlaget for forskerens forståelse (Thagaard, 2013). Min vitenskapsteoretiske fortolkningsramme er forankret i en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.

Hva er egentlig vitenskap og hvordan kan man gi et enkelt svar på det? Ifølge Ryen (2002) finnes det ikke et enkelt svar som kan besvare hva vitenskap er. Vitenskap kan sees på som tre ulike substanser: en gjenstand for forskning, informasjon om forskningen, eller om resultatene av forskning (Vitenskap, 2017). Vitenskapsteori kan deles inn i tre ulike vitenskapsområder: naturvitenskap, menneskevitenskap og samfunnsvitenskap. I dag er det kommet frem flere ulike disipliner som overlapper og har med seg elementer fra flere enn bare en vitenskapsteori (Fuglseth, 2012). I mitt masterprosjekt forsker jeg på lærerne og deres erfaringer med samarbeidslæring, og jeg befinner meg derfor innenfor samfunnsforskning, med mennesker som studiefelt (Christoffersen, Johannessen & Tufte, 2016).

I mitt forskningsprosjekt blir både hermeneutikken og fenomenologien sentrale vitenskapelige ståsteder, og jeg har derfor en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Det fenomenologiske vitenskapssynet handler om en dypere forståelse av subjektets egne meninger og erfaringer (Thagaard, 2013). Ifølge Brinkmann og Kvale (2009) forstås fenomenologien som et interessefelt for å forstå subjektets sosiale fenomener ut ifra egne erfaringer og opplevelser av situasjonene. De ytre rammefaktorene vil da ikke være like viktige, men fokuset vil være på subjektets egen opplevelse istedenfor. Dette støtter Lindseth og Nordberg (2004) opp med å skrive at en forsker kan se bort ifra fakta når han/hun fokuserer med et fenomenologisk vitenskapssyn. På denne måten kan forskeren ha fullt fokus på erfaringene til subjektet, uten noen form for begrunnelse eller bekreftelse i erfaringene, og et annet begrep for dette

bracketing(Newman & Tufford, 2012). I denne metoden er det forskeren sin oppgave å finne ut om det som blir fortalt av intervjupersonen er av interesse for forskningen.

Fuglseth (2012) uttrykker at hermeneutikken som en allmenn kommunikasjons- og forståelsesteori er og forblir sentral i all forskning om mennesker og samfunn. Dette støtter Christoffersen et al (2016) med å skrive at hermeneutikken vil være sentral innenfor all samfunnsforskning og dermed også i forskningsprosjektet. «Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 69)». Denne vitenskapsteorien oppstod da man skulle tolke religiøse «tekster» og oppnå en forståelse av dem. Gjennom den hermeneutiske fortolkningen ønsker forskerne at tekstene skulle bli allmenn forstått, men i dag har begrepet «tekst» fått en utvidet betydning som også inneholder både handling og samtale (Kvale & Brinkmann, 2009).

All «tekst» får mening i en kontekst, og man kan dermed påstå han handlinger alltid vil avhenge av en bakgrunn (Kvale & Brinkmann, 2009). Derfor mener Fuglseth (2012) at vi må se oss selv i forskningsprosessen og hvordan vi fortolker og påvirker forskningsfeltet. Det er dette forfatteren kaller for horisontalsammensmelting, og det er dette som skjer når vi møter mennesker og mener at vi forstår dem. Når man leser en tekst får man er horisontalsammensmelting med teksten og dets innhold, dette betyr ikke nødvendigvis at man er enig i tekstens budskap men man forstår meningen med teksten. Horisonten er den grensen mellom de vi ser og ikke ser, og er et begrep på hvordan vi som forskere oppfatter verden. Horisonten flytter seg etter hvert som vi forsker videre og utvikler oss, og den utvides ved å horisont sammensmelte oss med flere referenter (Fuglseth, 2012).

I hermeneutikken har man fokus på en dypere forståelse av folks handlinger og at det ikke bare finnes en sannhet men at hvert fenomen kan tolkes på ulike nivåer. Fenomenet sine sannheter kan tolkes og kan gjennom en større helhet og med flere fenomener gi en større forståelse av helheten (Thagaard, 2013). Intervju kan sees på som er fortolkning av tekst mellom intervjuperson og forsker. Under drøftingen av intervjuet brukes forskeren teori og kunnskap på å forstå og fortolke det intervjupersonen har formidlet i «teksten». Ut ifra hermeneutikken vil forskeren forstå og fortolke teksten ut ifra sitt ståsted og den kunnskapen forskeren innehar (Gilje & Gremen, 1993).

I den kvalitative metoden intervju kommer vi ikke utenom den hermeneutiske spiral, som viser hvordan man utvikler sin kunnskap gjennom å bruke sin forforståelse for å skape en ny forståelse gjennom fortolkning av tekster. Når man som forsker skal begrunne sin fortolkning

av en tekst er det viktig å balansere mellom hele teksten og deler av teksten. Her brukes man den hermeneutiske spiral for hvordan man kan og må begrunne fenomener (Christoffersen et al, 2016).

Van Manen (1990) uttrykker at man i en fenomenologisk tilnærming ikke kan unngå fortolkning, og at det dermed ikke finnes noe som kan kalles «ikke-tolkende» fenomener. Resultatet av dette er at selv om forskningen men et fenomenologisk perspektiv taler for seg selv, kommer man ikke utenom at dette blir preget av fortolkning av ens egen forståelse og dermed også hermeneutisk (Van Manen, 1990). Disse vitenskapssynene med sine motforestillinger kan løses dersom man godtar at de erfaringene som subjektet sitter med også er basert på en tidligere forståelse.

Det fenomenologisk-hermeneutiske perspektivet er en «sammenslåing» av begge de vitenskapelige perspektivene og ifølge Van Manen (1990) er denne type forskning en dynamisk prosess mellom seks ulike forskningsstadier.

1. *Vende seg mot et fenomen som knytter meg til og gjør meg interessert i verden. Dette fenomenet blir da hovedfokuset i forskningsprosjektet og i mitt tilfelles samarbeidslæring og lærerne.*
2. *Undersøke erfaringer som de oppleves, og ikke bare danne mine egne forestillinger. I mitt tilfelle er intervju der man søker fenomenet sine indre tanker og erfaringer.*
3. *Refleksjon over sentrale temaer som karakteriserer fenomenet. Dette blir min fortolkning som skal skje i mange omganger, før jeg går videre til trinn 4.*
4. *Fenomenet skal beskrives og karakteriseres.*
5. *Opprettholde et i denne sammenhengen pedagogisk forhold til fenomenet.*
6. *Ha en god balanse mellom helheten og deler av fenomenets beskrivelser og erfaringer. Under dette forskningsstadiet brukes den hermeneutiske spiral og resultatet av dette blir en forskningsrapport.*

Under innhenting av empiri har jeg vært interessert i lærerens erfaringer, tanker og begrunnelser, og her kommer også den fenomenologiske-hermeneutiske tilnærmingen til syne. Jeg har forståelse for at jeg gjennom samtaler, intervju og lesing av teori vil min forståelse og horisont bli utvidet. På bakgrunn av dette vil jeg derfor presentere meg selv, min bakgrunn og om min forforståelse. Dette kan også sees på som et rammeverk for hvordan jeg fortolker og forstå teksten, og er ifølge hermeneutikken et viktig verktøy i fortolkningsprosessen.

3.2 Min forforståelse

Når omgivelsene og hendelsene skal tolkes er det vår egen forståelse, det vil si de kunnskaper og erfaringer vi selv sitter med som blir virkeligheten. Forforståelsen er helt nødvendig for å forstå virkeligheten (Christoffersen et al, 2016). Som forsker vil alltid min horisont påvirke det jeg observeres og tolker, derfor vil mine tidligere erfaringer med samarbeidslæring være med å påvirke min forståelse av fenomenet. Jeg kan ikke gjengi min forforståelse fullt ut i mitt masterprosjekt, da den er for omfattende og kompleks (Christoffersen et al, 2016), men den kan presenteres i korte trekk og i det som er relevant til masterprosjektets tema som er samarbeidslæring.

Årsaken til at dette er av stor interesse for meg er fordi jeg selv personlig har vært den som har dratt lasset i gruppearbeid. Jeg begynte på ungdomsskolen i 2006 og akkurat det året ble LK06 innført og kaoset var maksimalt. Etter å ha vært på praksis på ulike skoler så har jeg alltid vært vitne til gruppearbeid, men det er sjeldent jeg ser at elevene er gjensidig avhengig av hverandre i gruppearbeidet. Det kan virke som om læreren kanskje ikke har samme oppfattelse av hva gruppearbeid er eller kanskje de har tolket begrepet ulikt. Alle som har gått på skole har en eller annen erfaring med gruppearbeid da det er et sosialt fenomen som vi alle møter på i dagliglivet. Min forforståelse når jeg startet undersøkelsen var at samarbeidslæring er en metode som blir brukt men kanskje ikke med de intensjonene og kravene som var tenkt. Denne oppfatningen har jeg forsøkt å legge til side under gjennomføringen av intervjuene og i arbeidet med oppgaven for øvrig.

3.3 Casedesign

Det finnes ingen god norsk oversettelse av casedesign, men ordet som brukes er gjerne kasus. Når man skriver casestudier kan dette både omfatte grupper eller enkeltindivider.

Forskningsdesignet til mitt masterprosjekt er planen for gjennomføringen av hele studien, der man tar med overveielser som ligger til grunn, gjennomføring, og alle andre elementer som tilhører forskningsprosessen (Creswell, 2013). Under casedesign er det alltid et tema eller fenomen som skal undersøkes (Skogen, 2012), og casedesign egner seg derfor godt når man skal studere fenomener i den virkelige verden slik det er beskrevet at jeg skal gjøre under metode. Ifølge Skogen (2012) kalles det en sammensatt singelcase når man har flere ulike data fra ulike intervjupersoner. I mitt casedesign har jeg tre intervjupersoner og vil da få tre datakilder, som vil utgjøre forskningens analyseenhet. De tre intervjuene vil gi meg en helhet i casen om samarbeidslæring, og alle intervjupersonene har vært med å støtte opp mot

helheten som denne casen innehar. Informasjonen som intervjupersonene kommer med sammenlignes og gir en helhetlig forståelse av den sammensatte singelcasen.

3.4 Forskningsintervju

I metodedelen beskrives det hvordan jeg som forsker har gått frem for å kunne svare på problemstillingen min. Dalland (2012) beskriver metoden som en fremgangsmåte som har til hensikt å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. For å velge riktig metode måtte jeg vurdere hvilket datamateriale metoden ville gi meg og om materialet ville belyse mine spørsmål, i dette tilfellet problemstillingen, på en god måte. Alle forskningsmetodene har både fordeler og ulemper, som må vurderes ut fra formålet med og utformingen av det aktuelle masterprosjektet. I de neste avsnittene vil jeg derfor argumentere for mitt valg av forskningsmetode.

Generelt skiller man mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Den kvalitative metoden gir bedre innblikk og forståelse i en situasjon, men med et lite antall forskningsobjekter. Den kvantitative metoden har mange forskningsobjekter og ønsker å få fram målbare tall eller systemer. Den klassiske kvantitative metoden er spørreskjema, der fordelene er stort utvalg objekter, enkel databehandling og mulighet for generalisering av svarene. Det negative med spørreskjema er at man får ikke oppklart i misforståelser, eller noen forklaringer på hvorfor intervjupersonene svarer det de gjør (Dalland, 2012). Siden jeg har en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming til prosjektet vil spørreskjema være utelukket.

Forskningsintervju som datainnsamlingsmetode

Ordet intervju kommer av det franske ordet entrevue som betyr møte (Brinkmann & Kvale, 2009). Under samtalen som foregår under et intervju er begge personene opptatt av et spesifikt tema som det utveksles ulike synspunkter på. Intervjuer brukes til ulike formål, men til mitt formål er det forskningsintervju som innsamlingsmetode for empiri til mitt masterprosjekt. Målet med intervjuene er å produsere kunnskap fra lærerens perspektiv om samarbeidslæring. Som forsker legger man retningslinjene for intervjuet og hva samtalen skal omhandle, temaet er bestemt og det er forskerens ansvar å følge opp temaet gjennom samtalen (Brinkmann & Kvale, 2009). De kvalitative forskningsintervjuene ble brukt av forskerpedagogen Piaget da han intervjuet barn i sine naturlige omgivelser, og brukte denne forskningen til å utvikle læringsteorien om barns utvikling som vi også anvender den dag i dag (Imsen, 2014).

Intervju er den mest vanlige metoden innenfor kvalitativ forskning, og i mine intervju vil intervjuene være semistrukturerte (Tjora, 2012). Når jeg skulle forberede forskningsintervjuet måtte jeg ta utgangspunkt i formålet til forskningen og styre forskningsintervjuet deretter, slik som Brinkmann & Kvale (2009) anbefaler.

I mitt masterprosjekt var jeg ute etter en formell og faglig samtale med lærere som ønsket å være en del av mitt forskningsprosjekt. Det er gjennom samtalen med andre mennesker at jeg kan forstå deres følelser, erfaringer og perspektiver (Johnsen, 2012).

I et intervju ønsker man få frem hvorfor ting skjer eller ikke skjer, man kommer i dialog med personen og får høre hvordan de selv opplever situasjoner, og hvordan de forklarer dem. Dette står i motsetning til observasjon der man kartlegger det som faktisk skjer, men ikke alltid får en forståelse av årsakene til hendelsene. Jeg ville innhente informasjon fra lærerne, samt deres syn og forklaringer på relevante spørsmål for problemstillingen. I mitt intervju måtte jeg være bevisst på hva jeg ville ha informasjon om, og at dialogen skulle være målrettet. Jeg ønsket ansikt-til-ansikt intervju, en fordel med dette er at man har muligheten til å forklare og utdype spesielle emner. Dette stiller derimot krav om at forskeren danner et tillitsforhold med intervjupersonene. Dersom tilliten uteblir fra intervjuet kan intervjupersonen føle seg utilpass og bli mer tilbakeholdne på sine uttalelser (Postholm & Jacobsen, 2016).

I mitt intervju har jeg stilt spørsmål om hvordan lærere bruker samarbeidslæring i sin undervisning, hvordan de anvender og begrunner metoden, samt om læreren opplever bruken av samarbeidslæring som nyttig for elevene. Jeg har kalt personene som intervjues for intervjupersoner, ifølge Repstad (2007) er en respondent en som svarer på spørsmål, mens informant er en lokalkjent person som forskeren får informasjon fra. Intervjuperson er en betegnelse som dekker begge begrepene (Dalland, 2012). I resultatkapitlet vil jeg gi intervjupersonene «fiktive» navn.

Når man intervjuer fagfolk som lærere har man muligheten til å inkludere spørsmål av typen: «Hvilke erfaringer har du med..?». På den måten får vi ta del i intervjupersonenes erfaringer og kunnskap som går forbi det som står i faglitteraturen (Dalland, 2012). Dette samsvarer med min fenomenologiske-hermeneutiske tilnærming der intervjupersonen har større muligheter for å berette om sitt syn på fenomenet (Thagaard, 2013).

Intervjuguide

Intervjuguiden (se vedlegg 1) er ifølge Dalland (2012) et hjelpemiddel for å få svar på problemstillingen. Det kan være relevante tema eller konkrete spørsmål, alt etter hva forskeren foretrekker. Dersom man har lite erfaring som intervjuer anbefaler forfatteren konkrete spørsmål, men også å kunne utdype og snakke fritt om spørsmålet tema etter beste evne. I starten av intervjuet snakket jeg om forskningens formål og oppgavens innhold og tema. Begrunnelsen for dette er at intervjupersonen kunne forstå hva jeg som intervjuer ønsker svar på.

Intervjuguiden ble utviklet fra problemstilling og forskningsspørsmålene. Spørsmålene måtte tilpasses til problemstillingen for å sikre at jeg fikk den informasjonen jeg ville ha ut av dialogen. Jeg brukte forskningsspørsmålene som kategorier i intervjuene, spørsmålene fulgte kategorien og hadde som mål å besvare forskningsspørsmålet. Dette gjorde at jeg måtte arbeide med spørsmålene i intervjuet i forkant for å få fram den informasjonen jeg ville ha. Intervjuet mitt kan sees på som strukturert i den grad jeg fulgte intervjuguiden i samtlige intervjuer, men i enkelte tilfeller kom intervjupersonene med andre innspill. I retrospekt ble intervjuet derfor en kombinasjon mellom strukturert og halvstrukturert. Jeg har fått mye informasjon gjennom intervjuene jeg har gjennomført, og testing av intervjuguiden viste meg at få og gode spørsmål fungerte godt for min problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2016). Disse endringene gav intervjupersonene større frihet til å utdype sine meninger på hvert enkelt spørsmål, i tråd med fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming (Thagaard, 2013).

Pilotintervju

Før man går i gang med forskningsintervjuene kan det være hensiktsmessig å ha et pilotintervju. Et pilotintervju er en test av intervjuet, der målet er å avdekke svakheter med intervjuguiden, at det tekniske utstyret fungerer som det skal og at min app med lydopptak fungerte (Dalland, 2012). Spørsmålene i intervjuguidene måtte gi svar på problemstillingen, og denne ble derfor som nevnt ovenfor utarbeidet med forskningsspørsmålene som fokus. Jeg gjennomførte pilotintervjuet på en av mine praksislærere fra tidligere studier som har over 10 års erfaring som lærer på ungdomsskolen. Under dette intervjuet oppdaget jeg at spørsmålene ble som en mal og at jeg omformulerte meg ut ifra intervjupersonens svar, for å forsikre meg om at svarene besvarte problemstillingen min. En annen oppdagelse under pilotintervjuet var at jeg to ganger spurte om akkurat det samme, og intervjupersonen muligens følte at han allerede hadde besvart spørsmålet. Resultatet av pilotintervjuet ble at jeg måtte endre på to av

spørsmålene slik at jeg fikk mere utfyllende svar, og jeg fjernet også spørsmålet som kom to ganger.

Utvalg av intervjupersoner og gjennomføring

Kvalitative intervjuer forsøker å gå i dybden (Dalland, 2012). Det innebærer at antall intervjupersoner må begrenses for å unngå at materialet jeg sitter igjen med blir for stort.

For meg var det viktig å finne gode intervjupersoner, og valget falt på tre lærere med ulike fag og erfaringer om metoden. Jeg kontaktet to skoler og fikk god respons fra begge, dermed kunne jeg velge fritt til blant flere lærere. Kriteriene for å kunne være med i studien var å ha vært lærer i minst 10 år og ha utdannelse innen pedagogikk. Disse kriteriene ble satt da jeg ønsket lærere som er godt innkjørt i LK06 der samarbeidslæring skulle være kjent for dem. Kjønn var ikke noe jeg hadde spesifisert, men ønsket å velge minst en av hvert kjønn dersom det skulle bli mulighet for det. På bakgrunn av disse kriteriene mine valgte jeg tre lærere, og alle tre var fra tilfeldigvis også fra ungdomsskolen.

For å ivareta intervjupersonenes anonymitet blir de omtalt med fiktive navn: Martin, Rita, og Anne. Mitt første intervju var med Anne som har vært lærer i 25 år og underviser i norsk, engelsk og samfunnsfag. Det andre intervjuet var med Rita som har 20 års erfaring som lærer med de samme fagene som Anne. Det tredje og siste intervjuet var med Martin som har 17 års erfaring som lærer i grunnskolen, men likevel ikke har lærerutdanningen i «sin rette forstand». Han har tatt PPU og går også nå på videreutdanning innenfor faget sitt. Han er lærer i fagene naturfag og matematikk.

Intervjuguiden (se vedlegg 1) og et *informasjonsskriv* (se vedlegg 2) om masteroppgaven ble sendt på mail til intervjupersonene på forhånd, slik at de kunne forberede seg dersom de ønsket det. Før intervjuene startet måtte de skrive under på en *samtykkeerklæring* (se vedlegg 3) om oppbevaring av datamaterialet. Intervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidsplass etter avtale med rektor og inspektør. I møte med intervjupersonene forsøkte jeg å være hyggelige og tillitsvekkende. Jeg poengterte at intervjuene skulle foregå som en åpen dialog med noen forberedte spørsmål, men at det ikke var et kryssforhør. Jeg fulgte som nevnt en intervjuguide, men inkluderte oppfølgingsspørsmål der jeg anså det som relevant. På slutten av intervjuet lot jeg intervjupersonene legge til det de måtte ønske. Det gjorde at siste del av intervjuet var mer åpent. Samtlige av intervjupersonene hadde noe de ønsket å legge til. Fra utdypende forklaringer til spesielle situasjoner de ville ha frem i sitt intervju. Dette gav gode samtaler rundt problemstillingen min, og intervjupersonene tok opp tema jeg ikke hadde tenkt

på i forkant. I selve gjennomføringen av intervjuet var jeg som forsker aktiv i samtalen for å få dialogen til å flyte. Gjennom bekræftende nikk og støttende blikk forsøkte jeg å unngå at intervjupersonene skulle føle seg ille til mote. Jeg spurte oppfølgings spørsmål og oppklaringsspørsmål slik at meningene til intervjupersonene kom tydeligere fram i intervjuet.

Etter pilotintervju av intervjuene i forkant bestemte jeg meg for å benytte meg av lydopptak som metode for informasjonslagring. Kanskje hadde det vært enda bedre å bruke video, da man også får med kroppsspråk, toneleie og mimikk. Likevel gir lydopptak en god gjengivelse av samtalen, men må benyttes i sammenheng med observasjon og notater som kan beskrive stemningen og antyde tolkninger (Dalland, 2012).

3.6 Analyse av data

Som metode for etterarbeid valgte jeg transkribering. Transkribering innebærer å skrive ned ord for ord hva som ble sagt i intervjuene (Dalland, 2012). De transkriberte intervjuene ble datamateriale som også dannet utgangspunktet for analysen. Det er en nødvendighet å ha datamaterialet skrevet ned påpeker Fuglseth (2012). Han begrunner dette med å få mer oversikt over hele analysen og det falt derfor helt naturlig å transkribere alle intervjuene etter de var gjennomført. Det ble en helhetlig transkripsjon der alt av betydning ble skrevet ned, og muntlige feil som «ehm» og «hmm» rettet opp i de tilfellene der den egentlige meningen ikke sto i tvil. På denne måten ble ikke transkripsjonen et utydelig språk, men en tekst med tydelig mening og språk. Dersom meningen ble tolket som tvetydig ble det ikke tatt bort fra transkripsjonen, siden tvetydigheten kunne ha en mening i seg selv. Dette er helt vesentlig ifølge Tjora (2012) for å få en fullstendig transkripsjon der det er viktig å få med alt som kan ha betydning for forskningen. For å bevare intervjupersonene anonym ble det transkripsjonen skrevet på bokmål.

Når transkripsjonen var gjennomført var det nødvendig med et dypere innblikk inn i datamaterialet for å få en bredere forståelse. Jeg ble nødt til å gå videre utover det som faktisk ble sagt og fortolke dette for å besvare forskningsprosjektets problemstilling. Dette kan sees i sammenheng med det Brinkmann og Kvale (2009) sier om at fortolkeren av datamaterialet finner meninger og betydninger som ikke alene kommer frem i det transkriberte intervjuet.

Under dataanalysen brukte jeg Lindseth og Norbergs (2004) fenomenologisk-hermeneutiske metode og de tre stegene i denne metoden vil bli beskrevet mer utfyllende nedenfor. Denne metoden resulterte i kategorier for hvert av de tre intervjuene. Kategoriene ble videre

strukturert slik at de besvarte de tre forskningsspørsmålene, og på denne måten fikk jeg også luket ut kategoriene som ikke var relevante for mine forskningsspørsmål.

Den naive analysen er det første steget i metoden, her leses intervjuene gjennom flere ganger og gir den skriftlige nedtegnelsen av intervjuets førsteinntrykk som helhet (Lindseth & Norberg, 2004). Jeg startet med å lese igjennom intervjuene flere ganger og fikk det skriftlige førsteinntrykket av intervjuet var på cirka en side for hvert intervju.

Det andre steget i analysen er at *intervjuene blir analysert hver for seg*. På denne måten reduseres teksten inn til mindre fortattede meningsenheter, og her er det viktig at det ikke forkortes så mye ned at meningen forsvinner. Disse mindre meningsenhetene sorteres videre inn i kategorier som er relevante for problemstillingen (Lindseth & Norberg, 2004). På denne måten blir de transkriberte intervjuene kategorisert som Brinkmann og Kvale (2009) omtaler som den vanligste formen for dataanalyse i dagens forskning. Når man skaper slike meningsenheter får man redusert datamaterialet til mindre omfattende kategorier slik at det blir lettere å få et overblikk over datamaterialet (Fuglseth, 2012). Utfordringen her ble å fortette meningsenhetene uten at mistet sin betydning og verdi for forskningen, og derfor ble språket formulert så nært som mulig den opprinnelige teksten. Disse mindre fortattede meningene ble deretter sortert i kategoriene etter hva de omhandlet. Av disse sorterte og fortattede meningsenhetene ble det utledet kategorier som ble satt opp mot forskningsspørsmålene.

Utgangspunktet for dataanalysen var å analysere intervjuene hver for seg da ulikhetene var så store, men når jeg kom nærmere inn på materialet kunne jeg se mange flere likheter enn først antatt. Jeg avgjorde derfor å skrive intervjuene sammen, men å være nøye med presiseringen på hvem som mente hva.

Utfordringen med denne tekstnære metoden der man går fra intervjutekst til kategori var å finne kategorier som var omfattende nok. Lindseth og Norberg (2004) anbefaler da å legge bort teksten en stund, og på denne måten fikk jeg avstand og et større perspektiv på hva teksten handlet om i grove trekk. Dette resulterte i nye kategorier og tema, og de vesentlige aspektene ved de ulike kategoriene prøvde jeg å fange opp i teksten. Jeg undersøkte også om de ulike fortattede meningene var i samråd med intervjuteksten. Jeg kan derfor si at jeg også tok en tilnærming fra kategori til intervjutekst, som er det motsatte av det jeg i utgangspunktet hadde planlagt.

Deretter fulgte det siste steget i analysen som Lindseth og Norberg (2004) kaller for *valideringsprosessen*. I denne prosessen blir kategoriene som er analysert sett i sammenheng med den naive beskrivelsen fra steg 1. På denne måten får man en validering og kan ved uoverensstemmelser skrive en ny naiv beskrivelse etter en ny gjennomlesning av transkripsjonen. Min beslutning var å beholde min naive beskrivelse siden den ga meg informasjon om min forforståelse og kategorier som ville være viktige å huske på selv om de ikke kom klart frem under selve analysen. Fokuset under analysen blir også så snevret inn mot mine forskningsspørsmål at min naive beskrivelse bare vil bli en slags oversikt over intervjuet som helhet. Med grunnlag i dette så jeg ikke verdien i å bruke den naive beskrivelsen og analysen opp mot hverandre i en valideringsprosessen.

3.7 Kvalitetssikring

Ifølge Tjora (2012) er det tre indikatorer på kvalitet i kvalitativ forskning: relevans, pålitelighet og generaliserbarhet. Videre vil jeg gå inn på disse tre indikatorene, og avslutningsvis for dette kapitlet vil jeg presentere forskningsetikken og godkjenning fra NSD.

Relevans

En undersøkelses relevans, eller gyldighet tar for seg hva som er målt, sammenliknet med hva problemstillingen har som hensikt å måle (Dalland, 2012). Med andre ord, hvor relevant dataen man sitter igjen med er for den gjeldende problemstillingen Dette gjelder både teorien og empirien min. Jeg har derfor forsøkt å hente relevant data fra de skriftlige kildene så vel som hos intervjupersonene. Knyttet til empirien vil det dreie seg om hvordan mine intervjuer avdekker begrunnelsene for samarbeidslæring hos intervjupersonene. En mulig feilkilde her er om intervjupersonene svarer det de tror jeg ønsker de skal svare, og ikke det de faktisk tenker. Intervjuet mitt tar for seg tre lærere og hvordan disse bruker samarbeidslæring. Undersøkelsen min vil derfor følgelig ikke si noe generelt om læreres bruk av samarbeidslæring, men vil gi meg et innblikk i intervjupersonenes holdninger til og bruk av samarbeidslæring.

Pålitelighet

Pålitelighet handler om å stole på forskeren om han/hun har gjort et godt nok arbeid med undersøkelsen (Postholm og Jacobsen, 2016). Om kommunikasjonen har vært utydelig kan det oppstå feil ved at intervjupersonen misoppfatter et spørsmål, eller ved at intervjueren oppfatter svaret feil (Dalland, 2012). Jeg har forsøkt å minimere disse feilmarginene på flere

måter. Spørsmålene ble testet i et pilotintervju før det skulle anvendes med de ekte intervjupersonene og dette førte til at noen spørsmål ble endret i forkant av intervjuene, i tillegg til at jeg forsøkte å stille oppfølgingsspørsmål under intervjuene når noe var uklart for meg. Gjennom hele prosessen har jeg vært nøye med innsamlingen av data, registreringen av data og transkriberingen av data. Jeg har tilstrebet redelighet i forskningsarbeidet mitt, og ikke gitt overdreven oppmerksomhet til data som gagnar oppgaven min.

Generaliserbarhet

I kvalitativ forskning er overførbarhet en verdifull faktor, og kan forskningen min overføres til andre settinger og gi samme resultat? Slik jeg har valgt å forske vil ikke overførbarhet være like essensielt, da jeg ønsker å se på hvordan læreren spesifikt jobber med samarbeidslæring, og hva som er lærerens erfaring med undervisningsmetoden. Lærerperspektivene som kommer frem fra denne casestudien er ikke overførbar til andre lærere, erfaringene gjelder intervjupersonene og ikke andre.

I mitt forskningsdesign kan det være utfordrende å generalisere fra en gruppe til en annen da konteksten og rammefaktorene kan være helt ulike i de ulike forskningsdesignene. Det å overføre innsikt og erfaringer er ifølge Ryen (2002) en utfordring når det kommer til menneskelige forhold. Kulturene, realitetsoppfatningen og målsetningene kan være helt ulike i ulike grupper, og hver gruppe har sin egen kultur. Selv om man i skolen har en felles målsetting i form av overordnede retningsdokumenter som lærerplanen er likevel klasser helt ulike og har egne kulturer innad i gruppen. I enkelte prosjekter kan man derfor gå bort ifra generaliserbarheten ifølge Tjora (2012). Likevel støtter forfatteren en viss grad av generaliserbarhet av mindre casestudier, da andre forskere kan bruke studien som testing av forskningsprosjektets gyldighet i sin egen lesing.

Forskningsetikk

Ifølge Brinkmann & Kvale (2009) finnes det syv etiske problemstillinger innenfor intervjuforskningen: planlegging, intervjusituasjon, tema, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. I forkant av og underveis i forskningen må man som forsker være bevisst på de etiske betraktningene, men også gjennomgå disse ved publikasjon av masterprosjektet (Ryen, 2002). Opplysningene jeg har fått gjennom forskningsintervjuet skal behandles konfidensielt slik at de ikke kan føres tilbake til den enkelte lærer (Brinkmann &

Kvale, 2009). Alle intervjupersonene fikk hver sitt fiktive navn i forbindelse med analysen og resultatene, for å sikre personvernet i publiseringen av masterprosjektet.

Det finnes publiserte generelle forskningsetiske retningslinjer som skal sørge for at forskningen foregår etisk forsvarlig. I disse retningslinjene er det fire sentrale prinsipper for forskning (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016): først skal intervjupersonen behandles ærlig og med respekt, forskeren skal sørge for gode konsekvenser fremmes i forskningsprosjektet, prosjektet skal framtre ærlig og rettferdig, og den siste er at forskeren skal beholde sin integritet og være ansvarlig, åpen og ærlig mot intervjupersonen. Disse fire etiske prinsippene er helt sentrale når man skal drive med forskning og er med å sikre en etisk forsvarlig forskning.

Intervjupersonene ble informert om intervjuet, hvordan det skulle foregå og at de i oppgaven ville bli anonymisert. Intervjupersonene hadde mulighetene til å trekke seg før, under eller i etterkant av intervjuet dersom de ønsket det. Etske hensyn er også tatt med hensyn til oppbevaringen av datamaterialet. Dette har blitt oppbevart på Nord Universitet sin eksterne OneDrive nettlagring som kun jeg som student har hatt tilgang og passord til, og materialet som er blitt lagret her slettes senest 15.05.2019. Utfylte skjemaer er blitt oppbevart i en låst skuff og vil senest bli makulert samme dato som sletting av datamateriale på eksternt nettlagring.

Det er nødvendig å presisere at i en kvalitativ studie er det jeg som forsker som presenterer og tolker intervjupersonenes stemmer. Som forsker kan min forståelse av intervjupersonenes utsagn i verste fall være ukorrekte.

Godkjenning fra NSD

Jeg meldte forskningsprosjektet mitt inn til Norske Senter for Data for å forsikre meg om at det ble godkjent. Ifølge NSD sine nettsider må man ikke melde prosjekter inn der personopplysninger og vurderinger ikke kan spores tilbake til enkeltpersonen. Kildene i mitt prosjekt blir holdt anonyme, men det var likevel en sjanse for at både arbeidsplass kunne komme frem i intervjuet og jeg valgte derfor å søke likevel. Uansett er dette god trening for en eventuell videre eller annen forskning for meg, og tilbakemeldingen fra NSD (se vedlegg 4) var klarsignal for at forskningsprosessen kunne starte opp.

4 Resultat

I dette kapitlet vil jeg presentere studiens resultat. Dette kapitlet blir en deskriptiv del av innholdet i empirien som underbygger min problemstilling og forskningens tematikk.

Resultatene presenteres i tre underkapitler, som beskriver læreres forståelse og anvendelse av metoden i undervisning. For at intervjupersonenes egne sitater skal være tydelig fremhevet for leseren, brukes anførselstegn. For å sikre genuiniteten er sitatene skrevet på bokmål, og inneholder derfor ikke dialekt. I resultatkapitlet har intervjupersonene fått tildelt fiktive navn for å beskytte deres identitet og sikre studiens konfidensialitet. Under disse delkapitlene vil dataene beskrives nærmere tilknyttet de kategoriene som ble utledet gjennom bearbeidingen av datamaterialet, slik det er beskrevet tidligere i metodekapitlet under *3.6 analyse av data*.

Tabell 2 - Kategoriene utarbeidet under dataanalysen

Hva karakteriserer lærere som samarbeidslæring	Hvordan lærere anvender metoden	Samarbeidslæring som metode i undervisningen
<ul style="list-style-type: none">• Å lære sammen• Lærerens rolle	<ul style="list-style-type: none">• Gruppesammensetning- Elevsammensetning- Gratispassasjerer• Mål og vurdering	<ul style="list-style-type: none">• Undervisningsmetode• Læringsutbytte og sluttresultat• Elevansvar• Tilbakemelding fra elever

4.1 Hva karakteriserer lærere som samarbeidslæring

Under denne kategorien presenteres hva lærere karakteriserer som samarbeidslæring og hvilke faktorer som måtte være til stede for at lærerne oppfatter metoden som samarbeidslæring.

Å lære sammen

Martin forklarer samarbeidslæring med at elever samarbeider for å lære sammen, og videre påpeker han at det må være mer enn en elev for å kunne karakterisere det som samarbeid: «tradisjonelle gruppeoppgaver er også samarbeidslæring men jeg bruker ikke dette nå egentlig. Det er i hvert fall at det er flere enn en person, men man trenger ikke å være fysisk i samme klasserom for å få til et samarbeid». Det var to punkter han mente var essensielle for å definere samarbeidslæring, antall og at elevene ikke trengte å sitte fysisk sammen for å samarbeide.

Anne definerte samarbeidslæring slik: «handler om samarbeid mellom to eller flere individer i en klasse og gruppestørrelsen kan variere alt ettersom hvilket fag og tema». Hun hadde enighet med Martin om at i samarbeidslæring måtte det være flere enn ett individ som skulle samarbeide. Rita er også enig med både Martin og Anne om antallet i samarbeidslæring: «det kan være kollokvier, par, og gruppe, men det må være minimum to. korte sekvenser med bare to og to det tenker jeg er samarbeidslæring». Resultatene viser her at faktoren med antall individer som skal lære sammen må være minst to, og dette setter en rammefaktor for gruppesammensetningen. Det optimale gruppeantallet er det ulike tanker om blant intervjupersonene.

Antallet i gruppen spiller også en vesentlig rolle, og ifølge Rita er 4 det optimale tallet: «sjeldent hensiktsmessig med for mange på gruppa, så 5-6 dersom alle skal si noe og delta. 4 er det optimale tallet om man skal ha større grupper.» Anne svarer 4-5 elever per gruppe. Martin responderer ikke med et spesifikt antall da han mener det avhenger av klassen og temaet for hver sekvens, men bruker gjerne grupper på 3 elever, og etter litt betenkning konkluderer han med at tre er det ideelle tallet og begrunner: «Da kan en falle i fra å det kan fortsatt jobbes sammen». Alle intervjupersonene er enige om at antallet må være over to men det optimale tallet er det likevel ikke enighet om.

Når Rita før spørsmålet om hvor lang varighet samarbeidslæringen skal ha responderer hun med at det varierer, fra små korte sekvenser til større prosjekter over flere uker: «kan være alt mulig, noen ganger kort, individuelt og noen ganger i plenum». Hun legger likevel til at alle elevene må få tid og mulighet til å uttrykke seg, men at varigheten vil variere alt etter oppgave og tema.

Martin er i enighet med Rita om varighet og forklarer varighet ikke trenger å fastsettes: «kan være fem minutt med en matteoppgave eller at de skal lage noe som de skal legge frem om flere uker». Anne svarer likt som de andre men vil gjerne uttrykke sin erfaring med å definere lengden på arbeidet for elevene: «viktig å definere på forhånd hvor lenge et samarbeid skal vare ... og det bør ikke gå for lang tid men det avhenge også av elvetypen og tematikken.» Alle var altså i enighet om at varigheten kunne variere fra små korte sekvenser til lengre prosjekter over flere uker.

Lærerne vil altså kategorisere samarbeidslæring som en sekvens eller et større arbeid der elevene lærer sammen. De er noe i uenighet om det optimale tallet for en gruppe, men at det

burde være et sted mellom 3-6 elever per gruppe. Varigheten kan variere fra noen små minutter til flere uker.

Lærerens rolle

Lærerens rolle er essensiell i samarbeidslæring, men her er det også ulike oppfatninger av hva lærerens rolle er. Martin er flink i IKT og elevene deler gjerne dokumentene og presentasjonene med han slik at han kan se hvem som gjør hva og hvor langt de er kommet i prosessen: «nytter ikke å sette seg tilbake å ikke involvere seg. Drive like mye undervisning med gruppearbeid som til vanlig». Martin mener at han som lærer må inn i gruppa for å følge opp og veilede.

Rita mener nøkkelen ligger i planleggingen og at lærerens rolle er å holde en god struktur slik at man kan unngå en del av de vanlige utfordringene. Hun mener at samarbeidslæring «gir like mye» som tradisjonell undervisning men at man som lærer må tåle mere støy og mindre kontroll i forhold til vanlig klasseromsundervisning. Hun vil gjerne ha kontroll over ansvarsfordeling i grupper der hun vet den ikke går av seg selv, og vil ikke lene seg tilbake under arbeidet til elevene.

«Lærerens rolle er nesten viktigere i samarbeidslæring!» påpeker Anne. Hun mener at lærere ikke bare skal stå fremme og «messe med alt vi kan ... det blir for monotont». Anne er i samtykke med de andre lærerne om at det er vel så nødvendig å være veileder selv om elevene jobber gruppevis.

Alle lærerne ønsker nærvær til elevene under samarbeidslæringen og en viss kontroll på at det faktiske arbeidet som gjennomføres. Gjennom utsagnene kan man tolke at lærerne tar en aktiv del i arbeidet og kommuniserer med de ulike gruppene.

4.2 Hvordan lærere anvender metoden

I denne kategorien presenteres resultatene om gruppesammensetning, mål og vurdering. Først vil jeg presentere resultatene til gruppesammensetning med fokus på elevsammensetningen i en gruppe. Deretter vil jeg presentere lærerens syn på mål og vurdering av elevene når de anvender metoden.

Gruppesammensetning

Gruppesammensetning er hvordan man setter sammen en gruppe i en klasse. Her må lærere tenke seg godt om med tanke på nivå og sosiale ferdigheter hos elevene. En rammefaktor for gruppesammensetningen er antallet i gruppen. I en klasse kan sammensetningen av elever

varierte og det er en fordel å ha gode relasjoner til elevene i klassen før man setter sammen samarbeidsgruppene.

Når Rita svarer på gruppesammensetning er det tydelig at det er mange hensyn å ta, både til faglig og sosialt nivå hos elevene: «Gruppesammensetning kan være vanskelig i forhold til grupper som skal fungere godt og ta hensyn til nivået, gruppe med ulike nivå og elevene skal føle mestringfølelse på den gruppa de er». Anne mener også at gruppesammensetning kan være utfordrende, og nevner også de ulike hensynene lærere må ta: «det å sette sammen en gruppe er det ikke noe fasitsvar på fordi det er så mange hensyn man skal ta når man skal sette sammen en gruppe».

Anne har også erfaringer med gruppearbeid i små klasser kontra større klasser, og ser fordeler og ulemper med begge størrelsene når det gjelder samarbeidslæring: «variasjonen i en liten klasse er ikke like god, og enkelte går ikke like godt overens med hverandre. Så da er det mindre grupper som er mulig enn i større klasser der man har flere muligheter og variasjoner». Anne beskriver en utfordring som kan oppstå i større klasser, da det tar lengre å veilede elevene, satt i forhold til små klasser der lærer har flere minutter per elev og gruppe. Hun svarer også at det er viktig at elevene jobber med samarbeid for å hente erfaringer og lære hos hverandre.

Martin påpeker også ulike nivå på elevene i gruppesammensetningen:

«de samarbeider jo om resultatet istedenfor og de lærer av hverandre. Der elevene er på jevne nivå, men problemet er at de kan tro at siden de gjør det samme som de andre på gruppen tro at de ligger på høy måloppnåelse mens de egentlig ikke gjør det. Et annet problem er at de som ligger på lavt og middels nivå, veldig mye læring å se en høy måloppnåelse, både fremlegg og fagsamtale, at det er der lista ligger. Er du kun på gruppe med de som får maks 4 så tror du en firer er det beste. De må få se en sekser i ny og ne.»

I dag er Martin lærer på 10.trinn og påpeker at elevene er mye tryggere på hverandre på dette trinnet enn for eksempel 8.trinn, og dette gjør det enklere med gruppesammensetning.

Martin og Rita nevner begge dette med ulike nivå på elevene i gruppene, og Anne mener de skal lære av hverandre og se ulike vinkler på tema, noe som også kan tolkes som ulike nivåer på elevene. Martin mener at de på lavere nivå har godt av å se en sekser i ny og ne, slik at de

ikke tror at en firer er den beste karakteren. Godt klassemiljø gjør gruppesammensetningen enklere mener Martin.

Gratispassasjerer

Gratispassasjerene i en gruppe nyter av fellesgodene i gruppen uten å bidra til arbeidet som har skapt dem og er et kjent fenomen i gruppearbeid.

Når jeg stiller Martin spørsmålet om gratispassasjerer kommer det fort at ikke trenger å være negativt: «Dersom de har ulike metoder, at de kan se at man kan løse på ulike metoder det er bra». Martin mener at hvis elevene er i stand til å bruke hver sin kompetanse og sterke sider er dette veldig bra, selv om noen kan oppleves som gratispassasjerer.

Martin kommer også med et veldig godt eksempel der en elev som var svak faglig likevel var et veldig populært gruppemedlem hos de faglig sterke:

«Jeg hadde en elev som hadde sterk dysleksi men som var kjempeflink på data og å lage presentasjoner, og dette resulterte i at han var veldig populær å komme på gruppe med. Selv om han ikke bidro med det faglige så laget han en rå presentasjon, med bilder og info som var superbra. De fagsterke elevene ville veldig gjerne ha han, og ønsket å bruke hans styrker og det fungerte veldig greit.»

Denne typen klassekultur skapte gode erfaringer for de andre elevene og Martin påsto at andre elever fikk en forståelse av at de ikke trengte å være best, men at de kunne være god i noe selv om jeg ikke er best faglig.

Anne er enig med Martin og mener også at gratispassasjerer noen ganger bare er positivt: «det kan være elever som er plassert på grupper med sterkere elever fordi de ikke har den indre driven på å jobbe selv, men de kan lære av andre». Videre påpeker hun også at gratispassasjerene gjerne lærer selv om de ikke er aktivt med: «selv om de ikke bidrar så kan de lære av de andre og kunnskapen vil sive inn». På denne måten mener Anne at modenhetsnivået kommer opp slik at de kan bidra i samarbeider og da har de lært likevel.

Rita har opplevd gratispassasjerer som en kilde til konflikt i gruppa, og er en problemstilling som læreren må ta stilling til: «elevene som ser det sier ifra om det og synes ikke det er greit». Rita mener dette kan løses med dialog med elevene og enkle krav, hva som skal gjøres og hva som kreves av enkelteleven, og at ansvaret kan fordeles ut ifra nivå.

Anne og Martin er enig om at gratispassasjerer ikke bare er negativt og at gratispassasjerer faktisk lærer av gruppa selv om det kan virke som de bare henger seg på og nyter de andres arbeid. Rita mener at dersom man har en god dialog i gruppa og læreren fordeler ansvar der gruppa ikke klarer dette selv kan man unngå konflikten om gratispassasjerer.

Mål og vurdering

Under et gruppearbeid er det alltid et mål med arbeidet og en form for vurdering av elevene som er målet for lærerne. Det var helt klart at mål og vurdering skapte rammer og strukturer rundt samarbeidslæring og prosjekter. Dette kom til uttrykk i den konstante vurderingssituasjonen som elevene var under i prosessen og på delmålene som lærerne hadde satt. Målene og delmålene måtte være konkrete og elevene måtte vise at de hadde forstått oppgaven, dette var helt essensielt for å få samarbeidet og prosjektarbeidet til å fungere.

Martin sier at han aldri gir gruppekarakter og at han fører sin egen personlige logg for gruppene: «Dette teller som karakteren på arbeidsprosessene, de får en samlet karakter og en vurdering med måloppnåelse til læringsmålene». Denne personlige loggen og vurderingen av arbeidet slår Martin sammen til en samlet karakter for eleven.

Anne vurderer elevene underveis i prosjekter, men ønsker også å gi en vurdering på sluttproduktet. Likevel ønsker hun ikke å overdrive kommunikasjonen om vurdering da ikke dette skal være det ultimate målet for elevene: «da blir det veldig konkurransepreget undervisning!». Anne kommer også med et eksempel fra praksis der 1 av 4 elever på gruppa er «syk» siden eleven ikke vil ha muntlig presentasjon foran klassen: «Å du vet eleven har gjort et godt forarbeid men ønsker ikke å presentere foran klassen og da er det viktig at man ser prosessen». Anne mener det ikke bare er sluttresultatet som skal gi vurderingen men også en vurdering av prosessen fra start til slutt.

Rita på sin side sier hun vurderer både sluttprodukt og delmål, men ønsker å gi elevene to karakterer når det kommer til samarbeidslæring: «har troa på en samla karakter på produkt og en individuell som er fulgt opp på, før å unngå gratispassasjerer». Rita gir altså 2 karakterer til elevene, og ønsker å vurdere dem individuelt og ikke kun som gruppe.

Samarbeidslæring var nesten alltid en type prosjekt som skulle gi lærerne en form for vurdering, både i form av prosessvurdering og sluttresultatet. Lærerne brukte likevel samarbeidslæring i korte sekvenser i timen der elevene hadde såkalte «læringspartnere», men her fikk ikke lærerne like god tid til vurdering som under prosjekter. Målet med prosjektet

måtte være helt klart definert for elevene, og elevene alltid vurderingskriterier slik at de vet hva de vurderes på. Lærerne var enig om at prosessen var viktigere enn sluttresultatet, og at elevene under et større prosjekt alltid er i en vurderingsprosess og dette vet de også om.

4.3 Samarbeidslæring som metode i undervisningen

Først i denne kategorien presenteres samarbeidslæring som undervisningsmetode. Deretter vil jeg presentere resultatene relatert til læringsutbytte og sluttresultat, elevansvar og tilbakemelding fra elever.

Undervisningsmetode

Når Rita ble spurt om hvorfor eller hvorfor ikke hun brukte samarbeidslæring, svarte hun at hun brukte den av mange grunner. Hun nevnte spesielt økt forståelse av å diskutere og lytte til andre sine tanker, dette var hennes faglige begrunnelse. Hun fortsatte videre med sin overordnede begrunnelse: «det er også mål med samarbeidslæring men hvordan vi er mot hverandre i praksis». Rita påpeker her at samarbeidslæring har et overordnet mål i skolen.

Anne anvender samarbeidslæring for at elevene skal bli kjent med hverandre på det sosiale området, og lære at man kan bruke hverandre som ressurser: «hente erfaringer hos hverandre og lære hos hverandre». Videre argumenterer hun bruken med noe av det samme som Rita, som et overordnet mål i skolen: «jeg bruker det fordi at vi som skole er et steg på veien til arbeidslivet, viktig at de lærer seg å jobbe sammen». Anne er dermed i enighet med Rita om at samarbeidslæring er en metode som er begrunnet i styringsdokumentene som lærere skal anvende for mål i undervisningen.

Martin bruker samarbeidslæring som metode og forklarer at elevene har godt av å se ressursene i hverandre og det å få flere ulike innfallsvinkler: «de blir flinkere til problemløsning og det å jobbe alene er noe man gjør når man kommer ut av skolen, men man kommer seg likevel ikke unna samarbeid i en arbeidshverdag». Martin forklarer at tidsklemma kan gjøre samarbeidslæring utfordrende: «det tar mer tid enn vanlig. Det er bra på dybdelæring, men dersom man skal lære seg mye overflatisk om et tema så fungerer det ikke nødvendigvis like bra hvis man ikke legger det opp på en spesiell måte». Her vises det at Martin også styres av det overordnede til skolen, der samarbeidslæring står på agendaen for at elever skal utvikle sin sosiale kompetanse til en fremtidig arbeidshverdag der man ikke kan unngå en form for samarbeid med andre mennesker.

Alle lærerne er enige om at samarbeidslæring brukes for at elevene skal se ressursene i hverandre og lære å respektere andres meninger. Lærerne er i samtykke om at dette er et overordnet mål for skolen, som de under opplæringsloven må følge. Martin mener likevel at tiden ikke alltid strekker til og det derfor kanskje blir mindre samarbeidslæring enn han i utgangspunktet hadde ønsket.

Læringsutbyttet og sluttresultatet

Læringsutbyttet er det som elevene faktisk har lært gjennom samarbeidslæringen og dette er gjerne definert gjennom delmål eller større mer omfattende mål. Sluttresultatet er det som elevene skal ende opp med etter endt prosjekt, og resultatene viser at lærere bruker samarbeidslæring som prosjektarbeid som nesten alltid ender i en presentasjon.

Martin forklarer at prosessen er viktigere for han, men at elevene kan være mer opptatt av resultatet enn hvordan prosessen foregikk: «læringsutbyttet er viktig uansett og resultatet er ikke nødvendigvis så viktig for min del, mer viktig for elevene». Han påpeker likevel at både læringsresultatet og læringsutbyttet henger sammen, men at hovedfokuset burde være på å samarbeide for å løse oppgaven.

Anne forklarer at hennes erfaringer er at elevene kanskje lærer mest når de mislykkes, også når de ikke når læringsmålene: «Det kan også være at man har hatt en god prosess underveis men feila på å nå det endelige målet, men likevel lært av det». Anne mener at så lenge elevene lærer av prosessen, selv om de lykkes eller mislykkes så er det læring i erfaringen uansett.

Rita er veldig positiv til metoden og mener den har mange positive effekter, som høyt læringsutbytte og høy måloppnåelse med undervisningen. Rita mener også at metoden har en positiv effekt på klassemiljøet og fellesskapet.

Alle tre er enige om at prosessen er like verdifull som sluttresultatet og at lærere også må se nytten av det sosiale aspektet med samarbeidslæring. Martin mener at man ikke må kjøre seg helt fast i sluttproduktet og resultatet. Det at elevene har et godt samarbeid og lærer å hjelpe hverandre er like verdifullt som selve oppgaven.

Elevansvar

For at elever skal kunne gjøre egne erfaringer er det helt nødvendig med ansvar. Med ansvar følger tanker over konsekvenser av handlinger. Martin påpeker at det er lettere med umotiverte elever i tradisjonell undervisningssituasjon da læreren fortsatt har kontrollen: «det er lettere å ha en lite motivert elev i klasseromsundervisning enn når eleven skal ha et mer løst

opplegg, sjansen er større for at de finner på noe annet eller melder seg helt ut.» Fra egen erfaring har han hatt klasser som har vært utfordrende når det kommer til elevansvaret, siden selvkontrollen hos elevene ikke har vært som ønskelig.

Martin nevner også en utfordring som sterke elever opplever når det kommer til gjensidig avhengighet i en gruppe: «gjensidig avhengighet er noe som elever som er veldig opptatt av karakterer og resultat, opptatt av å gjøre det veldig bra, de kan begynne å henge seg opp i dette ... noen som er veldig flinke så gjør de jobben for hele gruppen og får en god karakter og vurdering. De gode resultatene vil smitte over, på samme måte som de negative resultatene vil kunne trekke ned.»

Rita mener at dersom ansvaret er skjevt kan dette bli et problem: «Skjev ansvarsfordeling kan føre til konflikt mellom elevene, de som ser det sir ifra om det og syns ikke det er greit, er også en problemstilling». Hun har selv erfart dette under samarbeidslæring og mener at ansvaret da burde fordeles av læreren dersom man på forhånd vet at gruppa ikke klarer det selv: «dialog med elevene, der enkle krav om hva som skal gjøres og kreves av enkelteleven blir forklart, og at lærer ved behov fordeler ansvaret ut ifra nivå».

Anne på sin side mener at elevene skal trigges og motiveres av interessen, og at lærer må dele ut ansvar: «Man må ansvarlig gjøre elevene, trigge en nysgjerrighet og interesse hos dem».

Anne og Rita vil inn i de gruppe der ansvarsfordeling ikke vil fungere og fordele ansvaret selv. Martin mener de må få prøve selv først, for så å gripe inn dersom det er nødvendig. Når lærerne beskriver elevens ansvar begrunner de med ansvar for egen læring, der Anne mener at samarbeidet også skal trigge en nysgjerrighet og en motivasjon for å ville vite mer.

Tilbakemelding fra elever

En skoleklasse i dag har rundt 25 elever, som resulterer i mange ulike preferanser på hvilken undervisningsmetode som elevene foretrekker. Tilbakemeldingene som lærerne får under samarbeidslæring er som regel positive, men det oppstår også utfordringer.

Rita forklarer om sine tilbakemeldinger fra elever: «De senere årene føler jeg det er mange elever som ikke liker samarbeid og grupper, de føler ikke de mestrer det godt nok fordi at de er usikker på sitt faglige nivå og personlige forhold som å være sjenert». Anne mener at det varierer mye om de liker det eller ikke men at det som regel er positiv respons, selv om noen opplever det: «som en påtvungen greie».

Rita sier det er mange hensyn man må ta og om gruppesammensetninger er god er responsen fra elevene også positiv, og det som er negativt kommer gjerne ikke frem før etter samarbeidet er slutt: «de ikke var fornøyde men at det ikke kommer frem før senere. At de ikke likte sånn og sånn». Anne mener også at indre stridigheter i klassen har medvirkning på tilbakemeldingen fra elevene: «noen liker det og noen liker det ikke like godt, men de som ikke liker det er stort sett grunnet i elevsammensetningen på gruppa, ergo feil gruppesammensetning».

Martin mener hans klasse er veldig fornøyde og at resultatet er bedre: «jeg tror de får jevnt over et bedre resultat enn om de skulle bare hatt en vanlig prøve». Likevel påpeker han at ikke alle er like fornøyd med denne typen metode: «noen elever er selvfølgelig veldig glad i disse tradisjonelle prøvene fordi de er veldig god å pugge og sekseren er veldig sannsynlig. De har en tendens til å være glad i gruppearbeid også, mens de som ikke er puggeflinke er veldig glad i gruppearbeid».

Både Anne og Rita er enig om at tilbakemeldingen fra elevene baserer seg på om gruppen har fungert godt og om gruppesammensetningen har klaffet. De uttrykker også begge en bekymring for at de som ikke liker samarbeid er de som er mer sjenert eller «introverte elever» som Anne kaller dem. Martin på sin side mener de som ikke liker samarbeidslæring er de «puggeflinke» som lett kunne pugget seg til toppkarakter på vanlig prøve.

Tilbakemeldingene fra elevene gjør at lærerne er av den oppfatning at elevene setter pris på undervisningsmetoden og variasjonen i undervisningen den medfølger. Elevene liker å prate med hverandre om tema og problemstilling, og dette er en del av det sosiale aspektet som lærerne drar frem. Relasjonene styrkes, både mellom elev-lærer og elev-elev, og de har en helt annen tid med hver gruppe enn hva de har når elevene jobber individuelt.

Martin beskrev en metode for samarbeidslæring som han hadde prøvd ut med sine elever, der elevene var veldig fornøyde med hvert sitt tema å fordype seg i. Etter fordypningen skulle elevene presentere temaet foran 2 andre medelever som hadde ulike tema enn dem selv. Deretter skulle læreren ha en fagsamtale med den respektive eleven etter presentasjonen. Martin synes denne metoden var veldig effektiv og elevene var veldig fornøyde med den, men utfordringene som han selv forklarer: «den tar veldig mye tid og planlegging, og jeg må hente ut elever når jeg selv har fritime for å ha presentasjon og vurdering».

Dersom man skal oppsummere resultatene anvendes samarbeidslæring mest som produktorientert gruppearbeid, der lærerne har kontroll over innsats og medvirkning til

gruppa. Gruppesammensetningen varierer med lærerne, men det kommer klart frem at lærerens rolle er å ta en aktiv del i gruppearbeidet og at de må drive like mye undervisning da som om det skulle være tradisjonell klasseromsundervisning. I neste kapittel vil jeg diskutere funnene fra dette kapitlet.

5 Drøfting

Det sammenfattende drøftingskapitlet innledes med en diskusjon rundt resultatene fra den empiriske undersøkelsen, der studiens resultat relateres til tidligere forskning og teori. I dette kapitlet kommer jeg til å diskutere og forsøke å gi svar problemstillingen: *Hva karakteriserer lærere som samarbeidslæring, hvordan begrunner og anvender de metoden?* Først vil jeg presentere hva lærerne karakteriserer som samarbeidslæring og sette mine funn opp mot Aronson et al (2007) sine kriterier for gruppe. Deretter vil jeg presentere hvordan lærerne begrunner og anvender metoden, i tråd med oppgavens forskningsspørsmål. Videre vil jeg drøfte positiv gjensidig avhengighet. Deretter drøftes det fordeler og ulemper ved metoden som er brukt i undersøkelsen, og kapitlet avsluttes med en konklusjon med hensyn til formålet at studien.

5.1 Hva karakteriserer lærere som samarbeidslæring

Johnson et al (2006) definerer samarbeidslæring som å arbeide sammen mot et felles mål. Mine funn viser lærerne er i samtykke om at det må være minst to personer i interaksjon før det kan kalles samarbeidslæring, i tråd med forskere Aronson et al (2007) sitt første kriterium for begrepet gruppe.

Varigheten kan variere mellom korte sekvenser i timen om et matematikkspørsmål til større produktorienterte prosjekter over flere uker. Alle er i enighet om at gruppen må påvirke hverandre og samarbeide mot et felles mål. Dette samsvarer med kriterium nummer to i sosial-psykologien om begrepet gruppe (Aronson et al, 2007), som vektlegger at medlemmene i gruppen må være engasjert og påvirke hverandre. Sluttproduktet vil få en vurdering av lærerne, men vurderingen av elevene foregår også under prosessen mot sluttproduktet. Delmål og endelige mål må være klart definert og strukturert for elevene slik at elevforventningene ikke er til å ta feil av, og elevene får også være med å vurdere seg selv. Dette er en av elementene til Johnson et al (2006) for å få en vellykket samarbeidslæring, der elevene skal kunne ta en prosessvurdering.

Resultatene visste at lærerne var enige om at egeninvolvering og ansvarliggjøring er områder som er essensielle for samarbeidslæring, i tråd med det siste kriteriet når målet er en funksjonell gruppe (Aronson et al, 2007). Individuell ansvarlighet og gruppeansvarlighet er en av elementene Johnson et al (2006) vektlegger må være til stede for å anvende samarbeidslæring.

Alle lærerne var enig om sluttprodukt som et ledd i samarbeidslæring, men hadde også sterkt fokus på prosessen. Med grunnlag i dette kan det derfor være vanskelig å si at de følger kun den ene av de to overordnede formene for gruppearbeid. Det vil si produktorientert eller prosessorientert gruppe, fordi lærerens rolle under gruppearbeidet også skiller formene fra hverandre. Under produktorientert gruppearbeid får elevene mer ansvar, i motsetningen til prosessorientert gruppearbeid der læreren er mye mer involvert inne i gruppa. Det er ikke enkelt å lage en rett linje for å skille disse to, og det blir i praksis derfor gjerne en type kombinasjon av begge formene (Springer et al, 1999).

Resultatene viser likevel at metoden som anvendes har flest likehetstrekk med produktorientert samarbeidslæring, der elevene skal skape et produkt og ha en fagsamtale, muntlig fremføring eller begge. En intervjuperson påpeker at delmål fungerer godt, og at ansvarsfordelingen i gruppen godt kan bestemmes av lærer på forhånd. Gruppen utforsker på denne måten et tema som skal videreformidles til resten av klassen, og metoden for videreformidling er i de fleste tilfeller muntlige fremføringer. Elevene får øvelse på å samle inn, bearbeide og presentere lærestoff for medelever, som er et av kompetansemålene i læreplanen (Koritzinsky, 2012).

I mine funn ble det avdekket en undervisningsmetode der hver elev spesialiserte seg på et tema som videre skulle avsluttes i en vurderingssituasjon. Denne metoden som ble forklart kan karakteriseres som produktorientert gruppearbeid, selv om elevene underveis i prosessen fikk påvirke vurderingskriteriene og spørsmålene de skulle få etter endt presentasjon. Dette resulterte i at situasjonen også kunne kjennes igjen som prosessorientert gruppearbeid, men også som det Rogat et al (2013) karakteriserer som samarbeidslæringsmetoden jigsaw. Under jigsaw blir en elev ekspert på et område eller tema, og lærer av å lære det bort til medelever.

5.2 Hvordan begrunner og anvender lærere samarbeidslæring?

En lærer må begrunne sine undervisningsvalg ovenfor sine elever, som tilsier at læreren selv har reflektert over valg av metode og faginnhold (Sjøberg, 2009). Johnson et al (2006) har utarbeidet fem grunnleggende elementer som må være til stede for at målet med metoden skal oppnås, disse elementene er beskrevet i studiens teorikapittel. Målet med undervisningsmetoden er at elevene skal ha en sterk tro på at de er positivt gjensidig avhengig av hverandre, og at hvert gruppe medlem sin suksess gir fordeler også for de andre i gruppen.

Resultatene visste at lærerne begrunner gruppearbeidet i sosiale- og kognitive ferdigheter, men også på bakgrunn av motivasjon. Elevene er som regel positive til gruppearbeid og

lærerne i studien har ikke møtt et behov for å begrunne samarbeidslæring ovenfor elevene. En av lærerne påpeker likevel at introverte elever kan være noe negativ til metoden, men at denne likevel hjelper elevene med sosiale ferdigheter. Læreren oppfatning er at elevene opplever samarbeidslæring som noe interessant og morsomt, da det er en fin variasjon til individuell undervisning. Lærerne er i enighet om at de ikke behøver å begrunne hvorfor de anvender samarbeidslæring men elevene blir likevel gjort oppmerksom på hensikten med samarbeidslæring. Her er faktorer som det å lære av hverandre og sammen, å ha en presentasjon for klassen og at samarbeid med andre er noe som man trenger i arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

Resultatene viser et gjennomgående fokus på motivasjon og mestring, og at det er dette som ligger til grunn for samarbeidslæring som metode. Resultatene viser også at lærerne ikke bare vurderer elevenes kunnskap, men også deres ferdigheter og holdninger. Under samarbeidslæring kommer ferdighetene og holdningen godt fram, det blir dermed lettere å vurdere. Alle kompetansetyperne kan ikke vurderes like sterkt hele tiden i en undervisningssituasjon, og alt kan ikke bedømmes alltid (Koritzinsky, 2012). I det følgende vil jeg derfor spesifikt diskutere lærernes begrunnelse for samarbeidslæring sett i lys av motivasjon, kognitive og sosiale ferdigheter.

Kognitiv begrunnelse

Hvert menneske har sin helt egne kunnskapsstruktur og kognitive skjemaer, og i en gruppe er disse ulike individene med forskjellige kunnskapsstrukturene forsøkt satt sammen. Individets skjemaer er konstruert gjennom erfaringer og interaksjon med andre individer.

Samarbeidslæring tar utgangspunkt i «kunnskapen oss imellom», at individet lærer i interaksjon med andre, og tar utgangspunkt i et sosiokulturelt læringssyn. Derfor er det rimelig å anta at læringen vil oppstå i samarbeidslæring om alle omstendighetene tilsier det. En av grunnpilarene til den sosiokulturelle læringsteorien er at elevene skal få tilgangen til kunnskaper mellom dem (Imsen, 2014).

Lærerne brukte begrepene svake og sterke elever for å skille mellom elevenes faglige nivå. En av lærerne fremhevet nødvendigheten med å ta hensyn til de faglige nivåene, der de mindre kompetente elevene kan lære av å se sterke elever i aksjon. Dette kan hjelpe elevene å se sitt aktuelle utviklingsnivå og få en forståelse av det potensielle utviklingsnivået (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Mellom det aktuelle og det potensielle utviklingsnivået er området for

utvikling. En annen lærer fremhever at læringsutbyttet er godt begge veier, for når faglig svakere elevene møter mer kompetente elever vil den kognitive utviklingen skje i det Vygotsky omtaler som den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2014). De sterkere elevene må forklare ideer og fenomener for de andre elevene i gruppen, og dermed får også de sterke elevene læringsutbytte.

I Boekaerts & Corno (2005) sin studie er det akkurat dette fenomenet som forskes på, og forskerne påpeker i studien at både svake og sterke elever kan ha et godt læringsutbytte av å jobbe sammen. I studiens påpekes det at sterke elever får en dypere forståelse av å forklare lærestoffet videre, og de svakere elevene kunne ha læringsutbytte av å observere og lytte til de sterkere elevenes argumentasjoner. De sterke elevene kunne også på denne måten oppfattes som rollemodeller for de svakere elevene. Det samme hevder Webb (2013) som påpeker at det å presentere sine ideer kan fremme læring hos den som presenterer, i motsetning til individuelt arbeid der elevene ikke på samme vis må sette ord på tankene sine. Eleven som skal presentere må fremføre slik at de andre på gruppen forstår den, og på denne måten fremme læring hos den eleven som presenterer.

En intervjuperson mener at samarbeidslæring fungerer godt på dybdelæring om ulike temaer, men at det kan være utfordrende når elevene skal lære overflatisk om større tema. Likevel kan det være godt med samarbeid i større tema, der det er vanskelig å få oversikt alene. Da kan elevene dele ulike oppfatninger av fenomenet og på denne måten uttrykke forskjellige innfallsvinkler til temaene. Dette kan igjen føre til diskusjon og en bredere forståelse av fenomenet. Denne typen diskusjon i gruppearbeidet kan minne om en utforskende dialog, der elevene har ulike innfallsvinkler og er kritiske til hverandres synspunkter men likevel prøver å diskutere fram en løsning (Littelton & Mercer, 2013). Dersom en utforskende dialog er et mål for samarbeidslæringen er det avgjørende at elevene vet hvordan dialogen i gruppen skal foregå. Et annet mål med utforskende dialog er å fremme de muntlige ferdighetene til elevene, der de skal argumentere, lytte til hverandre og vurdere det som blir sagt (Utdanningsdirektoratet, 2006c).

Når kommunikasjon og interaksjon mellom elevene er målet for samarbeidslæringen vil et prosessorientert gruppearbeid være mest hensiktsmessig. Da produktorientert gruppearbeid ikke har like mye fokus på kommunikasjon mellom elevene og dermed ikke utvikler elevenes muntlige ferdigheter i like stor grad. Tidligere har jeg skilt mellom produkt og

prosessorientert gruppearbeid, men med bakgrunn i kunnskapen metoden skal fremme og resultatene kan jeg se et nytt skille, basert på hvilke ferdigheter de to metodene skal utvikle.

Littleton og Mercer (2013) fremhever at når elevene får se og oppleve hvordan selvreguleringen foregår hos de andre elevene, kan de fungere som rollemodeller på hvordan de selv skal gjøre det. Vygotsky (1978) fremhever i sin forskning at samhandling mellom andre mennesker også fører til selvregulering av en selv, og derfor er selvregulering kognitivt begrunnet.

Selvregulert læring er at eleven skal kunne regulere tidligere erfaring med å ta disse erfaringene med seg inn i læreprosessen, og utvikle sin selv-regulering slik at behovet for ekstern kontroll er mindre (Boekaerts & Corno, 2005). Elever som er selv-regulert kjenner sine egne svakheter og styrker i forhold til arbeidet de gjennomfører, og jobber ut ifra egen læringslyst (Perry & Rahim, 2011). Elevene får ved utvikling av selv-regulert læring mulighet til å reflektere over egen handling (Bråten & Olaussen, 1999). En lærer påpeker at ikke alle elevene har den indre drivkraften for å få start, og denne er nok lærerik for elevene å få oppleve i praksis. Ifølge Vygotsky (1978) tilhører dette fenomenet de høyere mentale prosessene, der prosessene starter i samhandling med andre for så å aktivere en indre kognitiv tenking. Dette kan sammenlignes med en indre tale for kognitiv utvikling som er hentet fra sosial samhandling med andre mennesker (Bråten, 2002).

Selvregulert læring er en aktiv prosess der elevene skal kontrollere og regulere egne tanker, motivasjon og atferd for å nå læringsmålene (Perry & Rahim, 2011). I studiens resultat tolket jeg meg frem til det lærerne forklarte som selvregulert læring, selv om de ikke brukte dette begrepet eksplisitt. Lærerne fra studien var opptatt av ansvarliggjøring av elevene, og at de skulle ta ansvar for egen læring. Når elevene tar kontroll over sin egen læring vil de i praksis bli selvregulerte autonome elever (Danielsen, 2010). Samarbeidslæring i form av gruppearbeid er til en viss grad overføring av ansvar fra lærer til elev (Lyng, 2004). Som nevnt ovenfor skjer utvikling av selvregulering sammen med den kognitive og sosiale utviklingen, derfor er det nødvendig å drøfte elevenes sosiale ferdigheter.

Elevenes sosiale ferdigheter

Læreplanen vektlegger at elevene skal utvikle sine sosiale ferdigheter i samarbeid, for å utvikle respekt og toleranse for andre mennesker. Disse ferdighetene skal skape elevenes holdninger og verdier, som skal gi de erfaring med kompromisser men også utfordre elevenes

egne meninger (Koritzinsky, 2012). I kunnskapsløftet fremheves den sosiale kompetansen og de grunnleggende ferdighetene som like viktige mål (Ebbesen, 2009).

Ifølge Fjeldstad (2009) er utviklingen av elevens refleksjon over det individuelle livet og plassen individet har i samfunnet et sentralt mål. Når elevene må samarbeide med ulike mennesker med ulike forutsetninger enn dem selv kan det være med å realisere målet. Stimuleringen som skjer under interaksjon med andre, gjennom diskusjoner og dialog kan bidra til elevenes demokratiske deltaking. Lærerne fra min studie har fokus på det sosiale under samarbeidslæringen, og at gruppene til tider kunne deles inn tilfeldig. En lærer påpeker at grupper som skal vare over lengre tid måtte fordeles mere nøysomt slik at de skulle fungere. Lærerne så nødvendigheten i å utfordre elevene på å samarbeide med ulike elever og ikke kun sine favoritter, og dette ble begrunnet med at det ville være studie -og samfunnsforberedende.

Gruppeinndelinger der elevene hadde ulike faglige nivå kunne by på utfordringer i form av elever som trakk seg ut av gruppearbeidet. En av grunnene til dette kan være elevens ferdigheter i hvordan de skal opptre i gruppearbeidet, og at utryggheten i situasjonen fører til at elevene trekker seg tilbake. Denne problemstillingen i gruppesammensetningen kan gi utfordringer i den utviklingsfremmende interaksjonen, som Johnson et al (2006) fremhever som en av de fem grunnleggende elementene under samarbeidslæring. Disse sosiale ferdighetene må utvikles og læres, og det er lærerne som må modellere disse strategiene (Webb & Paliscar, 1996).

De sosiale ferdighetene kan også utvikles av andre undervisningsmetoder som for eksempel klasseroms dialog, men under gruppearbeid er det færre elever å forholde seg til som kan bidra til å gjøre det enklere for eleven å komme med sine ytringer. Koritzinsky (2012) påpeker at gruppearbeid er en tryggere arena, da den har mindre mennesker og dermed et mindre publikum å dele sine ytringer til. Selv om lærerne noen ganger opplever det utfordrende med grupper på ulike nivå, er det ifølge Elbaum, Moody og Schumms (Andreassen 2010) sin studie gjort klart at heterogene grupper med hensyn til evner og nivå var å foretrekke.

Motivasjon

Resultatene viste at motivasjon var en av de viktigste begrunnelsene som lærerne hadde i produktorientert gruppearbeid. Lærerne mener elevene blir motiverte av konkrete felles mål der det ikke er noe spørsmål om hva de skal gjøre, og innsatsen blir bedre når elevene er i full

forståelse av oppgaven. Denne typen ytre motivasjon kommer fra vurdering og karakterer, og blir elevenes indre drivkraft til læringen. Ytre motivasjon skaper et læringstrykk i undervisningen og som Elstad (2009, s.145) skriver: «departementet etterlyser lærere som gir tilstrekkelig ytre trykk i opplæringen». Lærerne lager læringsmål som elevene skal strekke seg etter for ytre motivasjon, og dette er også med å skape en kontroll for lærerne med hva elevene faktisk lærer under samarbeidslæringen.

Lærerne ser på mål og vurdering som sterke strukturer for samarbeidslæring, men også som motivasjonsfaktor for elevene. En av lærerne har selv erfart at dårlig formulerte mål resulterer i noe tilfeldig innsats hos elevene. Alle lærerne er opptatt av prosessvurderingen til elevene underveis i arbeidet, og at dette sterke fokuset på mål og vurdering blir en gjenspeiling av at de anvender produktorientert gruppearbeid. Dette skaper ytre motivasjon gjennom de ytre betingelsene mål og vurdering, der engasjementet til elevene styres av en vurdering av arbeidet. Ytre motivasjon er med på å skape læringstrykk, men et arbeid som mest drevet av ytre faktorer kan også by på utfordringer (Elstad, 2009).

Ifølge Webb (2013) kan elever som drives av ytre motivasjon vegre seg for å spørre om hjelp da det kan tolkes som mindre kompetent. I et klasserom fullt av elever som drives av ytre motivasjon kan konkurransen bli framtrødende, spesielt der oppgavene og vurderingen er lik for alle. Elever som drives av indre motivasjon kan gjerne spørre om hjelp da de setter fokuset på læringen høyere enn den eksterne vurderingen. En annen utfordring med ytre motivasjon er at målene for oppgaven kommer i konflikt med andre motstridende mål i skolehverdagen (Boekaerts & Cascallar, 2006). Målene til elevene kan komme av egne interesser, i skolehverdagen eller som forventninger fra det sosiale.

Resultatene visste at lærerne ikke har et ensidig fokus på ytre motivasjon, og lar elevene få være med på å utforme undervisningen. Elevene kan være med å utforme tema, vurderingsform, sluttprodukt og alle lærerne fremhever at elevmedvirkning er positivt. En lærer uttrykte at hun kanskje var litt dårlig på dette området og at det noen ganger kan være utfordrende å føle at man mister kontrollen. Det å lytte til elevenes ønsker når det gjelder valg og metode var alle i enighet om kunne bidra til økt motivasjon for elevene.

Ungdomsskoleelever ønsker gjerne å bestemme over sin egen skolehverdag, og på denne måten ansvarlig gjøres elevene slik at de har innvirkning på den faglige undervisningen.

Bishop, Allen-Malley & Brinegar (2007) forteller om en integrerende undervisningsmodell med flere komponenter i sitt forskningsprosjekt, der elevenes ansvarliggjørelse under

læringsprosessen hadde sterk betydning for dem og var dermed en suksessfaktor i prosjektet. Lærerne uttrykte at de tok elevene sine på alvor og lot deres ønsker når det gjaldt metode og valg bli gjennomført, på denne måten økte de elevenes engasjement og motivasjon i samarbeidslæringen. Lærerne ønsket også at elevene skulle fremme sine interesser og få et større ansvar til utforming av oppgavene, og dette kan bidra til at elevene opplever mer autonomi til oppgavene, som deretter kan øke den indre motivasjonen (Honkala et al, 2015). Autonomi til oppgaven er en av de tre elementene i studien til Deci og Ryan (2000) som bidrar til indre motivasjon.

Undervisningsmetodene kan ikke velges fritt, og lærerne må begrunne sine valg av fagstoff og metoder til elevene på en slik måte at det motiverer og bidrar til læringsutbytte (Ebbesen, 2009). Gruppearbeid er en undervisningsmetode som gir variasjon i undervisningen og kan bidra til økt motivasjon. Lærerne fremhever at samarbeidslæring bidrar til variasjon i undervisningen, og at den kan bidra til å gjøre diskusjonsemner mere interessante for elevene. Dette er spesielt gjeldende for tema som elevene har forkunnskap eller erfaringer om utenfor skolen, som for eksempel identitet, kulturforskjeller og seksualitet. I denne typen diskusjonstemaer kan elevene presentere egne meninger, lytte til medelevers og muligens oppnå et slags delt perspektiv dem imellom. Dette gir elevene er sosial tilhørighet som kan være med å gi elevene økt indre motivasjon (Honkala et al, 2015)

Resultatene visste at lærerne var enige om at egeninvolvering og ansvarliggjøring er områder som motiverer elevene. Det at elevene opplever valgmuligheter til type oppgaver og vurderingsformer kan bidra til økt motivasjon. Lærerne i studien tar utgangspunkt i elevens nivå her og nå for å få en opplæring tilpasset eleven innad i gruppen. Underveis i samarbeidet tar læreren grep og justeringer der det er behov, for å opprettholde og øke motivasjonen hos elevene. Studiens resultat viser at faglige prestasjoner og motivasjon henger tett sammen og påvirker hverandre gjensidig.

Positiv gjensidig avhengighet

Positiv gjensidig avhengighet er selve grunnpilaren i samarbeidslæring, og eksisterer når gjennomføringen av hver enkelt persons mål er påvirket av de andre gruppemedlemmenes handlinger. Denne gjensidige avhengigheten skal være positiv for elevene, da man føler seg sikker på at man har og trenger hverandre sin støtte for å nå målet (Johnson & Johnson, 2009). To av lærerne nevner ikke dette elementet under studien, men den siste læreren forklarer gjensidig avhengighet som noe sterke elever har et stort fokus på når det kommer til

resultatet. Johnson et al (2006) beskriver at ingen gjensidig avhengighet oppstår når individet kan vinne uten noen negative konsekvenser for de andre gruppelemmene.

Intervjupersonen fremhever at elevene har en følelse av at sitt arbeid i gruppen og sitt resultat smitter over på de andre «gratispassasjerene» og opplever dette som urettferdig. Når en slik situasjon oppstår i gruppa blir det individuelle ansvaret ikke vektlagt for elevene og ifølge studien til brødrene Johnson på 1980-tallet er effekten av metoden størst i de tilfellene der positiv gjensidig avhengighet og individuelt ansvar vektlegges stort (Andreassen, 2010).

5.3 Metodedrøfting

Valget av forskningsinnsats var basert på en bevisst refleksjon om formålet og forskningsspørsmålene til studien. Problemstillingen kunne nok blitt besvart på andre måter, men en fenomenologiske-hermeneutiske tilnærming ble valgt, fordi hensikten med studien var å forstå, tolke og formidle læreres bruk av samarbeidslæring.

I kvalitativ forskning er det ikke antall intervju som er retningslinjer for kvalitet, og jeg har fått tre gode intervjuer om oppgavens problemstilling. For en mer omfattende forskningsprosess kunne jeg samlet inn mer datamateriale gjennom observasjon, men grunnet oppgavens omfang har jeg bestemt meg for å ikke gjøre det. Intervjupersonene var kun lærere og hadde jeg intervjuet elever ville det styrket studien. Andre utvalgsriterier hadde gitt andre resultater, men jeg mener likevel at mine tre intervju har gitt et omfattende svar på studiens problemstilling.

Metoden var intervju, og med den metoden følger det en del etiske overveielser (Postholm, 2010). Når man skal transkribere et intervju forsvinner det «mellommenneskelige» som kroppsspråk og tonefall. Når man skal gå fra talespråk til skriftspråk slik som i transkribering, så endrer transkriberingen karakter. Derfor blir det som i utgangspunktet var en ordrett transkripsjon, blitt fortolket av forskeren ved å enten skrive ordrett eller å unnlate å ta med det som er «uviktig» (Brinkmann & Kvale, 2009).

Transkripsjonen ble skrevet ordrett, men «uviktige» uttrykk ble tatt bort under transkriberingen. Under denne forskningsprosessen måtte intervjupersonene beholde sin anonymitet og de fikk dermed fiktive navn i resultatkapittelet for å styrke dette. Intervjuene ble tatt opp på lydopptak og beholdt skjult for offentligheten, et ansvar man innehar som forsker (Christoffersen et al, 2016). Når transkriberingen var gjennomført ble lydopptakene slettet fra en ekstern harddisk, og kjennetegn i intervjuene ble holdt unna offentligheten.

Dersom en annen forsker hadde transkribert samme intervju til denne oppgaven kunne resultatet blitt et annet, fordi man fortolker og stiller ledende spørsmål, dermed kan reliabiliteten til denne studien diskuteres (Christoffersen et al, 2016).

5.4 Konklusjon

Formålet med studien var å se lærerens forståelse av samarbeidslæring, hvordan begrunner og anvender lærerne metoden i undervisningen. Ifølge Andreassen (2010) sin drøfting om forskningsresultater på samarbeidslæring, påpeker han et behov i norsk skole for å teste ut metoden systematisk.

Samarbeidslæring skal fremme læring og samarbeid hos elevene (Johnson et al, 2006). Ulike undervisningsmetoder har både fordeler og ulemper, dermed er det nødvendig å forske på disse mulighetene og utfordringene til de ulike læringsmetodene (Elstad, 2009). I min studie har jeg undersøkt hvordan samarbeidslæring kan bidra til læring i klasserommet, og hvordan lærerne anvender metoden. Resultatene fra min studie viser at lærere begrunner samarbeidslæring sett i lys av motivasjon, kognitive og sosiale ferdigheter.

Mine funn viser også at lærerne begrunner metoden samarbeidslæring med hensyn til kunnskapsløftet. Lærerens erfaringer er at elevene er positive til samarbeidslæring, der de får ha en aktiv deltakelse i planleggingen og skaper gode relasjoner med de andre medelevene i klassen (Imsen, 2014). Alle lærerne fra studien hadde en lik oppfatning av hva de karakteriserte som samarbeidslæring, det var at elevene skulle lære av hverandre og gruppen måtte bestå av minst to elever. Dette samsvarer ikke med alle de faktorene som brødrene Johnson og Johnson (2009) påpeker i sin teori når man skal anvende samarbeidslæring som metode. Grunnpilaren i teorien er gjensidig positiv avhengighet og dette var ikke noe lærerne i studien hadde tenkt så mye over. Grunnlaget deres baserte seg på kompetansemålene og opplæringsloven, og deres mål som den profesjonelle lærer.

Selv om ikke alle elementene til samarbeidslæring var med som begrunnelser fra lærerne så var det likevel mange likheter. Ansvarliggjøring av elevene og selvregulert læring sto høyt for lærerne, der de tok hensyn til elevenes faglige og sosiale nivåer. I kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006a) påpekes det at undervisningen skal tilpasses elevenes forutsetninger og nivået eleven befinner seg på.

Implikasjoner for praksis blir det etter min vurdering viktig at lærere oppfordres til å videreutvikle sin kompetanse innenfor denne undervisningsmetoden. Det burde utvikles oppgaver med fokus på positiv gjensidig avhengighet, slik at det er lett tilgjengelig for

lærerne å anvende metoden. En sak som jeg har tenkt mye på under drøftingen er hvor mange ulike begrep og metoder som vinkles mot samarbeidslæring. På bakgrunn av oppgavens begrensede omfang er det flere temaer som kunne vært drøftet, men som ikke ble prioritert i min oppgave. Det sosiale kompetansen er det lærerne fokuserer mest på i studien, og det er jo nettopp dette elevene vil ha stort behov for når de avslutter grunnskolen.

Et forslag til videre forskning ville være å intervjuere elevene om metoden, for å få et større innblikk i deres opplevelser av samarbeid. Behovet for mer kunnskap om studiens problemstilling er absolutt til stede. Kunnskapen om denne undervisningsmetoden burde bli bedre implementert i lærerens kompetanse, slik at de har alle forutsetninger for å anvende samarbeidslæring som undervisningsmetode. Denne studien kan kanskje rette oppmerksomheten mot en metode som burde få en bedre plass i den norske skole.

Et spørsmål jeg som fremtidig lærer stiller meg etter denne studien, er hvorfor jeg som pedagog ikke utnytter «kunnskapen oss imellom» med å anvende velorganiserte samarbeidsgrupper som undervisningsmetode? «Sammen er vi sterke» er det et uttrykk som heter, og mennesker som jobber sammen kan utrette mye mer enn enkeltindividet. Bare se på oljen i Nordsjøen, hadde ikke de ulike ekspertene på sitt område samarbeidet og brukt deres individuelle ressurser mot et felles mål, hadde vi ikke hatt det velferdssamfunnet som Norge har i dag. Et annet eksempel er de store miljøutfordringene som verden står ovenfor i dag, disse vil kreve innsats fra ulike fageksperter med kunnskap på ulike fagområder. Dette vil skape samarbeidsgrupper der fageksperter må bidra med sin unike bit til det store puslespillet, som igjen skal føre oss til løsningen. Det er ingen hemmelighet at skolen skaper fremtiden, og uten fageksperter med sosial kompetanse og samarbeidsferdigheter, hva skal det bli av oss da?

Litteraturliste

- Andreassen, Rune (2010). Samarbeidslæring – en god måte å utvikle elevenes leseforståelse på? En forskningsoversikt. *Acta Didactica Norge*, 4(1), s.1-20.
- Antil, L. R., Jenkins, J., Wayne, S., & Vadasy, P. F. (1998, Januar 1). Cooperative Learning: prevalence, conceptualizations, and the relation between research and practice. *American Educational Research Journal*, 35(3), s. 419-454.
- Aronson, E., Wilson, T., & Akert, R. M. (2007). *Social psychology*. Upper Saddle River NJ: Pearson education.
- Battistich, V., Solomon, D., & Delucchi, K. (1993). Interaction Processes and Student Outcomes in Cooperative Learning Groups. *The Elementary School Journal*, 94(1), s. 19-32.
- Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), s. 221-238.
- Bishop, P. A., Allen-Malley, G. & Brinegar, K. (2007). Student perceptions of curriculum integration and community. I S. B. Mertens, V. A. Anfara & M. M. Caskey (Red.), *The young adolescent and the middle school* (s. 91-120). Charlotte, N.C., USA: Information Age Publishing.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), s.199- 210.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), s.199-231.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bråten, I. (2002). *Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I., & Olaussen, B. S. (1999). *Strategisk Læring*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten(Red.), *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akadmiske Forlag.
- Christoffersen, L., Johannessen, A. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utgave.) Oslo: Abstrakt Forlag

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*(3.utg). Los Angeles: Sage Publications.
- Dalland, O. (2012). *Metode- og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Danielsen, A., G. (2010). Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(6), s.462-475
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet fra:
https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/fek_generelle_retningslinjer.pdf (25.04.2019)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), s.227-268.
- Ebbesen, A. G. (2009). Mirakelkur eller daniingsprosjekt? Pedagogikk i praktisk-pedagogisk utdanning. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor - adjunkt - lærer: Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Elstad, E. (2009). Lærerens oppgaver. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor - adjunkt - lærer: Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fjeldstad, D. (2009). Samfunnskunnskap som samtidskunnskap - og litt til. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor - adjunkt - lærer: Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fuglseth, K. (2012). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. K. Fuglseth, & K. Skogen(Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (s. 256-272). Oslo: Cappelen Forlag As.
- Gilje, N., & Gremen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hatlevik, I. K. R., & Sandberg, N. (2003). *Å lære gjennom samarbeid. Evaluering av satsingen på samarbeidslæring innenfor videregående opplæring i Akershus fylkeskommune*. Rapport 3/2003. Oslo: NIFU – Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. Hentet fra:
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/275294/NIFUrapport2003-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (24.04.2019)

- Helstrup, T. (2002). Læring i et kognitivt perspektiv. I I. Bråten, *Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Damm.
- Honkala, M., Heikkinen, S., Lehtovuori, A., & Leppavirta, J. (2015). *Do autonomously motivated students benefit from collaborative learning methods?* Paper presentert ved Global Engineering Education Conference (EDUCON), 2015 IEEE.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden, innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, G. (2012). Intervjuet - en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I K. Fuglseth, & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Haugløykken, O. K., & Aakervik, A. O. (2006). *Samarbeid i skolen*. Namsos: Pedagogisk psykologisk forlag
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN, US: Interaction Book Company.
- Johnson, R.T., & Johnson, D. (2009). *An Overview of Cooperative Learning*. Hentet fra:
https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/48/David_Johnson.pdf
(24.04.2019)
- Kagan, S & Stenlev, J. (2006). *Cooperative Learning- undervisning med samarbejdsstrukturer*. Danmark: Malling Beck forlag.
- Kagan, S., & Kagan, M. (1994). *Cooperative Learning* (Vol. 2): Kagan Cooperative Learning San Juan Capistrano, CA.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindseth, A., & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian journal of Caring Science*, 18, s. 145-153.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking : putting talk to work*. London: Routledge.
- Ludvigsen, S. R., & Handal, G. (2002). Hvordan kan problembasert læring realisere kollektive og individuelle læringsprosesser? I K. H. Lycke (Red.), *Perspektiver på problembasert læring*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Lyng, S., T. (2004). *Være eller lære?*. Oslo: Universitetsforlaget

- Mikkelsen, R. (2009). Læreplaner og Kunnskapsløftet 2006. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor - adjunkt - lærer: Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Newman, P., & Tufford, L. (2012, Januar 1). Bracketing in Qualitative Research. *Qualitative Social Work, 11(1)*, s. 80-96.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagboklaget.
- 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 fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf> (08.05.2019)
- Perry, N. E., & Rahim, A. (2011). Studying self-regulated learning in classrooms. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Red.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (s.122-136). New York: Routledge.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2016). *Læreren med forskerblikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Putnam, J. (1998). *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion: celebrating diversity in the classroom*. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogat, T. K., Linnenbrink-Garcia, L., & DiDonato, N. (2013). Motivation In Collaborative Groups. I C. A. C. E. Hmelo-Silver, *The International Handbook of Collaborative Learning*. New York: Routledge.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sjøberg, S. (2009). Fag og kunnskap i dagens skole. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor - adjunkt - lærer: Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2012). Case-forskning. I K. K. Fuglseth, & K. Skogen(Ed.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Forlag As.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, research, and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative Learning in elementary schools. *Education 3-13, 43(1)*, s.5- 14.

- Springer, L., Stanne, M. E., & Donovan, S. S. (1999). Effects of Small-Group Learning on Undergraduates in Science, Mathematics, Engineering, and Technology: A MetaAnalysis. *Review of Educational Research*, 69(1), s. 21-51.
- Stenaasen, S., & Sletta, O. (1996). *Gruppeprosesser - Læring og samarbeid i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I Bråten (Red.), *Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode (4.utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf (23.04.2019)
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/> (19.04.2019)
- Utdanningsdirektoratet. (2006c). *Muntlige ferdigheter*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/muntlige-ferdigheter/> (18.04.2019)
- Utdanningsdirektoratet. (2006d). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnska_psloftet/prinsipper_1k06.pdf (23.04.2019)
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science For An Action Sensitive Pedagogy*. London, Ontario, Canada: The University Of Western Ontario.
- Vitenskap. (2017, 19. september). I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/vitenskap> (08.05.2019)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wageman, R. (2001). The meaning of interdependence. In M. E. Turner (Red.), *Applied social research. Groups at work: Theory and research* (s.197-217). USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Webb, N. M., & Palincsar, A. S. (1996). Group processes in the classroom. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Red.), *Handbook of educational psychology* (s. 841-873). New York, NY, US: Macmillan Library Reference
- Webb, S. (2013). Incidental Learning of Collocation. *A Journal Of Research In Language Studies*, 63(1), s.91-120
- Wenger, E. (2003). En social teori om læring. I J. Lave, & E. Wenger, *Situert læring* (s.129 - 145). København: Hans Reitzels Forlag.
- Westby, F. (2018). *Cooperative Learning – undervisning i samarbeidsstrukturer*. Oslo: GAN Aschehoug.
- Wittek, L. (2007). *Mappe som redskap for læring i høyere utdanning: Strukturer, kulturell praksis og deltakelsesbaner*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra: http://wordpress.hbv.no/moh/wp-content/uploads/sites/151/2012/03/Wittek_disputasferdig-avhandling-august-07.pdf (25.04.2019)
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, s.89-100.

Vedlegg

Vedlegg 1 - Intervjuguide

Intervjuguide – Samarbeidslæring

Problemstilling: *Hva karakteriserer lærere som samarbeidslæring, hvordan begrunner og anvender de metoden?*

Forskningsspørsmål

1. Hva karakteriserer lærere som samarbeidslæring?
2. Hvordan begrunner lærerne bruken av samarbeidslæring?
3. Hvordan praktiserer lærere samarbeidslæring?

Hva karakteriserer lærere som samarbeidslæring?
<u>Hva er samarbeidslæring?</u> <i>-kollokvie, par, gruppe?</i> <i>-antall elever</i> <i>-varighet</i>
Hvordan begrunner lærerne bruken av samarbeidslæring?
<u>Hvorfor/hvorfor ikke anvender du samarbeidslæring som metode?</u> <i>-begrunnelse</i> <u>Hvilke utfordringer kan metoden gi?</u> <i>-gruppesammensetning</i> <i>-gratispassasjerer</i> <u>Hvilke fag bruker du mest gruppearbeid?</u> <i>-hvorfor?</i> <i>-hvorfor ikke?</i>

Hvordan praktiserer lærere samarbeidslæring?

Hva er vellykket samarbeidslæring?

-Læringsutbytte

-Sluttresultatet

-Klassemiljøet

-Felleskapet

Hva mener du skal til for å få et godt samarbeid mellom elevene?

Hvordan vurderer du gruppearbeid?

-delmål

-samlet karakter/individuell

-sluttproduktet

-underveisvurdering

Hvordan begrunner du gruppearbeid ovenfor elevene dine?

-elevansvar?

Hva er tilbakemeldingene fra elevene dine?

Hva mener du er lærerens rolle under samarbeidslæring?

Hva tilsier dine erfaringer fra praksis om samarbeidslæring som metode?

-gi gjerne eksempler fra praksis (positive/negative)

Personlige forhold

Hva er din erfaring med samarbeidslæring?

-som lærer

-som elev/student

Hva er din holdning til samarbeidslæring i skolen?

-fungerer for alle?

-Må tilrettelegges

-Støtte opp mot TPO?

Er det noe mere du vil tilføye?

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Samarbeidslæring – En kvalitativ studie om hvordan lærere forstår, begrunner og anvender metoden ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få lærerens perspektiv på samarbeidslæring og hvordan de anvender denne metoden i skolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I min masterstudie skal jeg forske på samarbeidslæring i skolen, fra lærerens perspektiv. Problemstillingen min lyder slik: *Hva karakteriserer lærere som samarbeidslæring, hvordan begrunner og anvender de metoden?*

De forskningsspørsmålene jeg vil basere intervjuet mitt på er disse:

4. Hva karakteriserer lærere som samarbeidslæring?
5. Hvordan begrunner lærere bruken av samarbeidslæring?
6. Hvordan praktiserer lærere samarbeidslæring?

Intervjuet vil foregå ansikt-til-ansikt og jeg ønsker å ta lydopptak av intervjuet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet

Veileder: Jessica Marianne Aspfors, e-post: jessica.m.aspfors@nord.no

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker deg som informant siden du har erfaring i skoleverket og vært lærer i flere år.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å ha et intervju med deg ansikt til ansikt der jeg også vil ta lydopptak av deg. Intervjuguiden vil bli gitt på forhånd slik at du er forberedt på spørsmålene. De vil selvfølgelig omhandle forskningsspørsmålene og vi sirkler alltid rundt problemstillingen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Du som informant vil ikke kunne gjenkjennes i min master da jeg skal bruke «fiktive» navn.

Datamaterialet vil bli lagret på en ekstern harddisk som tilhører Nord Universitet og lydfilene vil her bli anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.Mai 2019. *Datamaterialet vil heretter slettes.*

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Nord Universitet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Nord Universitet* ved Jessica Marianne Aspfors, e-post: jessica.m.aspfors@nord.no. *I studentprosjekt må kontaktopplysninger til veileder/prosjektansvarlig fremgå, ikke kun student*

Vårt personvernombud: personvernombud@nord.no

Telefon 74 02 27 50

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen Katarina Dåbach

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder: Jessica Aspfors)

Eventuelt student (Katarina Dåbach)

Vedlegg 3 - Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Samarbeidslæring og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

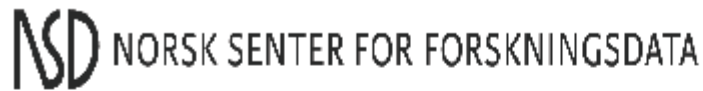
Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, dato:
15.05.2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 - Godkjenning fra NSD

7.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Samarbeidslæring i skolen

Referansenummer

386686

Registrert

16.12.2018 av Katarina Adele Sjøvoll Dåbach - katarina.a.dabach@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jessica Marianne Aspfors, jessica.m.aspfors@nord.no, tlf: 75517708

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Katarina Dåbach, katarinasd@hotmail.com, tlf: 95709776

Prosjektperiode

01.12.2018 - 15.05.2019

Status

19.12.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

19.12.2018 - 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 19.12.2018. 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 15.05.2019.

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 vurderer 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 ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)