



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Grupparbete i den målstyrda skolan.

En undersökning om hur sex lärare
erfar grupparbete.

Anders Borgvall
Jörn Hjorth

Examensarbete inom LAU350 10p
Handledare: Bengt Jacobsson
Rapportnummer: VT-1190-14

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen 41-60 poäng/ 61-80 poäng

Titel: Grupparbete inom den målstyrda skolan. En undersökning om hur sex lärare erfar grupparbete.

Författare: Anders Borgvall och Jörn Hjorth

Termin och år: vt 2007

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen Göteborgs Universitet

Handledare: Bengt Jacobsson

Examinator: Mats d. Hermansson

Rapportnummer: VT07-1190-14

Nyckelord: grupparbete, dialog, sociokulturell, social, kognitiv

Bakgrund och syfte

I den verksamhetsförlagda utbildningen (Vfu) har vi fått praktiska erfarenheter kring arbetsformen grupparbete. Genom våra lärdomar kring formen väcktes frågor kring hur vanliga våra upplevelser är i ljuset av verksamma lärares erfarenheter.

Vårt syfte var att undersöka hur SO/Svensklärare uppfattar grupparbete som arbetsform i grundskolan med avseende på några av oss definierade nyckelbegrepp: kunskap, roller, relationer, bedömning, värdegrund och demokrati.

Metod

Vi valde ett kvalitativt perspektiv med fenomenografisk forskningsansats. Datainsamlingen skedde via intervjuer med sex lärare verksamma på två olika grundskolor i två olika kommuner. För att få fram det komplexa i informanternas erfarenheter valde vi en semistrukturerad intervju med möjlighet till följdfrågor.

Resultat

Vår huvudsakliga slutsats kring de intervjuade lärarnas svar visar på att de var tydligt förankrade i läroplanens mål. Främst framkom att formen motiverades utifrån att variera undervisningen och stimulera socialt samspel.

Arbetsättet användes till att utveckla förtrogenhet i att både tolka och nå målen.

Deras utsagor visade stor samstämmighet runt att arbetsformen är komplex och krävande vid gruppindelning, konflikthantering och enskild bedömning. Formen ansåg lärarna vara utvecklande av både sociala och kognitiva kunskaper och färdigheter. Via grupparbetet övade sig eleverna i att tolka och förstå sociala och kulturella koder samt värderingar som vårt demokratiska samhällsliv bygger på. Informanternas svar visar på att de var tydligt förankrade i läroplanens sociokulturella perspektiv på lärande där de som demokratiska ledare eftersträvade ett dynamiskt forum för förståelse kring tankar och begrepp. Lärarna svarade att grupparbetet kan vara ett sådant forum.

Innehållsförteckning

1. BAKGRUND	1
2. SYFTE	2
3. LITTERATURGENOMGÅNG	3
3.1 Begreppsdefinitioner	3
3.1.1 Demokrati.....	3
3.1.2 Grupp.....	3
3.1.2.1 Definition av grupparbete enligt <i>Nationalencyklopedin</i> :.....	3
3.1.2.2 Hammar-Chiriacs & Hempels definition av skolans grupparbete:.....	4
3.2 Läroplanen om grupparbete	4
3.2.1 Synen på grupparbete i skolans policydokument över tid.....	4
3.2.2 Demokrati i skolans policydokument.....	5
3.2.3 Kunskapssyn och hur den presenteras i skolans policydokument.....	5
3.3 Inlärningsteorier	6
3.3.1 Konstruktivism.....	6
3.3.2 Sociokulturellt perspektiv.....	7
3.3.2.1 Vygotskij.....	7
3.3.2.2 Bakhtin.....	8
3.3.3 Buber.....	9
3.4 Forskningsgenomgång	9
3.4.1 Grupparbetets historiska bakgrund.....	9
3.4.2 Vad motiverar grupparbete som arbetssätt.....	10
3.4.3 Den dubbla funktionen.....	11
3.4.4 Gruppuppgift.....	11
3.4.5 Gruppindelning.....	12
3.4.5.1 Sociometrisk val.....	12
3.4.5.2 Slumpmässig sammansättning.....	12
3.4.6 Grupsammansättning.....	13
3.4.7 Grupparbete och läraren.....	13
4. METOD	16
4.1 Val av metod	16

4.2 Urval	17
4.3 Genomförande	18
4.4 Etik	18
4.5 Bearbetning	19
4.6 Validitet och reliabilitet	19
5. RESULTAT	21
5.2 Kunskap	21
5.2.1 Fakta.....	21
5.2.2 Färdigheter	22
5.2.3 Förståelse.....	24
5.2.4 Förtrogenhet	25
5.3 Roller	27
5.4 Relationer	28
5.5 Bedömning	30
5.6 Värdegrunden	31
5.7 Demokrati	33
6. DISKUSSION	35
7. REFERENSER	38
7.1 Böcker	38
7.2 Läroplaner	40
7.3 Internet	40
BILAGA A	41

1. Bakgrund

En arbetsform som ofta förekommer i undervisningen i grundskolan är olika typer av grupparbete. Vi har under vår genomgångna lärarutbildning fått erfarenhet av arbetsformen . När vi har varit placerade i den verksamhetsförlagda utbildningen (Vfu) så har vi oftast haft en uppgift kring ett indikerat innehåll med oss men utan någon formell styrning kring utförande av metodiska former. När man ska planera och genomföra sin undervisning måste man aktivt välja någon genomförande metodik. Grupparbete är ett av de arbetssätt vi prövat. I prövandet av grupparbetsformen har vi stött på en rad dilemman men också fått flera positiva upplevelser kring arbetssättet. Genom våra lärdomar väcktes frågor kring hur vanliga våra upplevelser är i ljuset av verksamma lärares erfarenheter.

2. Syfte

Den svenska grundskolan är målstyrd vilket innebär att den är fri att välja arbetssätt bara man når de angivna målen i läroplanen. Vi har med läroplanen som grund valt att undersöka hur lärare erfar funktionen av grupparbetet i förhållande till några av oss definierade nyckelbegrepp.

Frågeställning: Hur uppfattar SO/Svensklärare i vår undersökning grupparbete som arbetsform i grundskolan?

Avseende: -Kunskap som fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet

-Roller

-Relationer

-Bedömning

-Värdegrund

-Demokrati

3. Litteraturgenomgång

3.1 Begreppsdefinitioner

3.1.1 Demokrati

I Lpo 94 står det att läsa att skolans uppgift är att ge eleverna en demokratisk fostran. Begreppet demokrati har de flesta av oss en ungefärlig förståelse av. Statsvetaren Olof Petersson (2001:35) ger förslag på en allmän förklaring där han menar att demokrati kan ses som en styrelseform vilken förverkligar folksuveränitetens idé. Den amerikanske statsvetaren Robert Dahl (1982:82) har definierat politisk demokrati som ett demokratiskt ideal där alla vuxna är aktivt involverade i beslutsprocessen. Dahl (1982:4) menar att den traditionella indelningen av demokrati har varit i form av direkt demokrati och representativ demokrati. Den direkta demokratin hänvisas vanligtvis till antikens Grekland och syftar då på att alla röstberättigande beslutade direkt i alla frågor.

Schweiz kan sägas ha ett direktdemokratiskt system där folkomröstningar används för att leda fram till beslut. Representativ demokrati som finns i Sverige och samt i den stora merparten av dagens demokratiska länder, har innebär istället att folket väljer representanter som bestämmer på deras vägnar i någon form av församling eller parlament. Det är dessa representanter som beslutar i frågorna och folkets uppgift är att med flera års mellanrum rösta fram representanterna. Om man på ett mer konkret plan skall definiera vad demokrati är uppstår oenighet. Det finns de som hävdar att det centrala i begreppet rör sig om en speciell beslutsform med val, partier och majoritetsprincip som viktiga inslag. Andra väljer istället att fokusera mer på beslutens innehåll. Det finns även motsättningar mellan dem som främst ser demokrati som främst individualistisk eller kollektivistisk (Petersson 2001:35-36).

Slår man upp begreppet demokrati i *Svenska Akademiens Ordlista* står det utöver förklaringar av olika former av politisk demokrati att:

...man förutsätter att samhället skall präglas av det som brukar kallas demokrati som livsform. Med detta avses ett sätt att leva tillsammans som karakteriseras av värden som jämlikhet och frihet samt förståelse, solidaritet, tolerans, tillit och ömsesidig respekt.

3.1.2 Grupp

3.1.2.1 Definition av grupparbete enligt *Nationalencyklopedin*:

Om man slår upp ordet grupparbete i *Nationalencyklopedin* står det att läsa:

Som alternativ till den i skolan vanligen förhärskande inriktningen av elevernas arbete på individuella prestationer har man i modern pedagogik betonat samarbetets och de gemensamma insatsernas roll. Två eller flera elever enas i samråd med läraren om en gemensam uppgift, ofta med moment från flera av skolans ämnen. Grupparbete syftar till att lära eleverna att tillsammans organisera och genomföra studiearbetet, alltifrån dess planering till dess redovisning i muntlig eller skriftlig form.

3.1.2.2 Hammar-Chiriacs & Hempels definition av skolans grupparbete:

Författarna använder sig av begreppet ”verkligt” grupparbete. De avser då ett grupparbete som kräver medlemmarnas gemensamma ansträngningar och att gruppens samlade kompetens kommer till att utnyttjas i uppgiften. Vidare ser de som centralt att uppgiften kräver någon form av gemensam problemlösning och/eller reflektion. För att nå detta ”verkliga” grupparbetet ställer det enligt författarna krav på läraren att utforma uppgiften så att en sådan arbetsprocess uppmuntras (Hammar- Chiriac & Hempel 2005:61).

3.2 Läroplanen om grupparbete

3.2.1 Synen på grupparbete i skolans policydokument över tid

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) beskrivs skolverksamhetens värdegrund och uppdrag samt mål och riktlinjer för arbetet. Vi har i denna uppsats studerat den nuvarande läroplanen utifrån vad den uttrycker eller relaterar till grupparbetet som arbetsform i skolan. I dagens målstyrda läroplan fastslås att undervisningen skall vara individanpassad och de arbetsformer som används i den bör vara en varierad sammansättning av olika arbetsformer. Lpo 94 präglas av ett sociokulturellt perspektiv, vilket visar sig exempelvis om man studerar strävansmålen att eleverna både skall lära sig att arbeta självständigt samt tillsammans med andra (Strandberg 2006:144). Ett sociokulturellt perspektiv pekar på att människans tänkande – och hennes möjlighet att lära – påverkas av och påverkar den miljö och kontext hon befinner sig i. En mycket viktig ingrediens i lärandeprocessen är de redskap eller verktyg som används. Dessa kan vara antingen fysiska eller kognitiva.

I skolverkets policydokument rörande allmänna råd och kommentarer har dagens läroplan i betydligt högre grad än tidigare läroplaner en tydligare individfokusering: detta behöver nödvändigtvis inte innebära en ökad grad av individuellt/enskilt arbete. Skolan har ansvar för att se till att alla elever får en individuellt anpassad undervisning. Vidare skall deras utveckling planeras och följas under hela skoltiden. Dokumentet betonar vikten av att lärande och utveckling för eleverna sker i samspel och i kommunikation med andra. Att lärande och utveckling hos eleverna sker genom kommunikation med andra är centralt för en sociokulturell grundsyn (Säljö 2000:37).

I den föregående läroplanen (Lgr 80), där konstruktivistiska teorier utgjorde bas förmedlades att lärarens främsta uppgift var att leda och handleda sina elever och stimulera dem till lust att lära. Den fokuserade på elevernas aktivitet för att befrämja utveckling hos eleverna.

Vad arbetsformerna för grupparbete anbelangar var Lgr 80 tydligare än Lpo 94 när det gäller hur läraren kunde använda dessa i sin undervisning. ”Eleverna kan arbeta med gemensamma uppgifter i klassen eller i mindre grupper, i par eller helt individuellt” (Lgr 80:46).

Formuleringen har skärpts från Lgr 80 till Lpo 94 beträffande arbetsformen grupparbete. I Lgr 80 stod det att läraren *kan* arbeta med gruppuppgifter och i Lpo 94 har denna formulering skärpts till att läraren *skall* använda sig av grupparbete i sin undervisning. Lgr 80: s föregångare Lgr 64 förespråkade att barnen skulle utveckla ett gott förhållningssätt till samarbete med andra individer. Till skillnad mot både Lgr 80 och Lpo 94 tar Lgr 64 upp att läraren bör ta speciella hänsyn till elevernas mognad, kunnande och sociala kompetens för att grupparbete som arbetsform skall vara givande. Detta synsätt präglades av ett stadietänkande där elever utvecklades stegvis i såväl kognitiv som social bemärkelse.

3.2.2 Demokrati i skolans policydokument

Att skolan skall fostra demokratiska medborgare är inte endast en uppfattning som återfinns i de två senaste läroplanerna. Redan 1946 fastslog den av regeringen utsedda skolkommissionen med uppdrag att utreda skolan att skolans viktigaste uppgift var den att fostra demokratiska människor (Orlenius 2001:59). Orlenius menar dock att kommissionens förslag först kom att utformas konkret i läroplanstexterna i och med Lgr 80 och även till viss del för Lpo 94. I Lpo 94 sägs det i inledningen att den vilar på demokratins grund och att den skall utformas efter demokratiska värderingar. Enligt pedagogen Kennert Orlenius är denna inledningsmening så central att den skulle kunna sägas utgöra basen för värdegrunden (2001:197).

Dagens läroplan uttrycker vad det gäller elevernas ansvar och inflytande att de demokratiska principerna skall omfatta alla elever. Med principerna avses att kunna påverka, ta ansvar och att vara delaktiga. Vidare står det att både elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att de tar ett allt större ansvar för sitt eget arbete och för skolmiljön. Dessutom skall de ges möjlighet till ett reellt inflytande på utformningen av sin utbildning. I skollagen, 1 kap. 2 § fastslås det att alla som arbetar i skolan åläggs att verka för demokratiska arbetsformer.

3.2.3 Kunskapssyn och hur den presenteras i skolans policydokument

I läroplanen står under kunskaper i läsning, att ett strävansmål för lärarna är, att de skall sträva efter att i sin undervisning med eleverna balansera och integrera kunskaper i olika former (Lpo 94:14). Texten avser här främst kunskaper som kommer till uttryck i form av fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet som alla förutsätter och samspelar med varandra. Men vid en närmare studie av läroplanen framträder en tudelning av skolans kunskapssyn. Detta verifieras av

skolverkets och utbildningsdepartementets rapporter för åren 1999-2001, som betonar att såväl socialisation som kunskapsstillägnande skall integreras i undervisningen i skolan (Orlenius 2001:206-207).

Vad det gäller de normativa målen i dagens läroplan står det skrivet att det ligger i skolans uppdrag att överföra samhällets grundläggande värden. Skolan skall även främja elevernas kognitiva utveckling vilket i sin tur skall förbereda dem för att leva och verka i samhället (Lpo 94:11).

I de sociala målbeskrivningarna står det att läsa under rubriken mål att sträva mot i läroplanen: ”varje elev skall känna trygghet och lära sig ta hänsyn och visa respekt i samspel med andra” (Lpo 94:15). I strävansmålen ingår att eleverna skall lära sig att lyssna, diskutera, argumentera och kunna använda sina kunskaper som redskap. Dessa redskap kan användas till att formulera och pröva antaganden, att lösa problem eller till att reflektera över egna erfarenheter. Slutligen kan redskapen användas till att kritiskt granska och värdera olika påståenden och förhållanden de stöter på.

3.3 Inlärningssteorier

Under vår utbildningstid har vi utvecklat en förståelse för ett socialkonstruktivistiskt perspektiv på lärande. Vi har som en konsekvens av utbildningens inriktning valt att undersöka grupparbetet som arbetsform. Arbetsättet innebär en flerstämmig dialog mellan lärare och elev och mellan elever. Vi har även i detta avsnitt valt att beskriva några av dialogismens centrala begrepp.

3.3.1 Konstruktivism

Konstruktivismen fick sitt pedagogiska genombrott i svensk skola på 1970-talet. Dess upphovsman schweizaren Jean Piaget (1896-1980) var biolog, psykolog och filosof. (Claesson 2002:23).

Jean Piaget intresserade sig för elevernas medvetande och hur de konstruerar sin kunskap utifrån ett samspel mellan sina erfarenheter och sitt förnuft. Kunskap blir med denna syn inget som kan överföras direkt från en person till en annan utan den uppstår istället i en process inom den egna individen: ”i mötet med det nya och det som eleven kan sedan tidigare” (Dysthe 2003:37). Som en följd av denna syn kom betoningen på att eleven måste ta ansvar för sitt eget lärande. Avgörande var även uppfattningen att eleverna genomgick olika stadier i sin mognad och det gällde att anpassa undervisningen och innehållet till var eleverna befann sig i sin biologiska utveckling.

Ett begrepp, ”metakognition”, som kommit in i den pedagogiska diskursen härrör från konstruktivismen och handlar om förmågan att reflektera över sitt eget tänkande, sitt lärande och

hur man lär sig bäst. Inom skolans praktik är detta grunden till loggskrivning, portfolio, reflektionsanteckningar och självvärdering (Claesson 2002:28). Portfoliomethodiken innebär att eleverna väljer ut material de själva gjort och är särskilt nöjda med för att sedan samla det i portfolion som kan vara en pärm eller helt digital. Tanken är att eleverna ska genom denna dokumentation se utvecklingen av sitt lärande över tid.

3.3.2 Sociokulturellt perspektiv

Pedagogen Olga Dysthe kritiserar den kognitivistiska synen på lärande som i huvudsak en inre individuell process och sammanfattar det sociala perspektivet i sin tolkning av Vygotskijs tänkande:

... kunskap och lärande är social, situationsbunden, distribuerad och medieöverförd; språket är helt centralt i lärandeprocessen och att lära är starkt sammanbundet med att delta i en praxisgemenskap (Dysthe 2003:94).

Genom att anlägga ett sociokulturellt perspektiv på elevers lärande inryms även ett socialt sammanhang samt elevers språkliga interaktion. Enligt detta perspektiv finns kunskapen både inom eleven i fråga och i interaktionen med andra elever. Kunskapen utvecklas i och med att eleverna pratar med varandra och försöker att förstå varandra (Hammar- Chiriak & Hempel, 2005:23). Pedagogerna Säljö (2000:111) skriver om tänkande ur ett sociokulturellt perspektiv i samband med en undersökning av grupparbete på högstadiet: ”tänkande är något vi deltar i och kognition är något som finns mellan människor som... är engagerade i gemensamma aktiviteter”. Grupparbete blir här då ett sätt att lära tillsammans med andra i ett socialt sammanhang och lärandet blir även situationsbundet. Kunskapen blir på detta sätt situerad vilket innebär att grupparbete som undervisningssituation blir till en del av lärandet och knutet till den situation där kunskapen produceras (Hammar - Chiriak & Hempel 2005:23). Pedagogerna Kernell (2002:184) uttrycker det som att det är i mötet med andra som vi utvecklar vårt sätt att förhålla oss till omvärlden. Kunskaper skall brukas i sociala sammanhang och utvecklas därför bäst i social samvaro.

3.3.2.1 Vygotskij

Den mest framträdande pedagogen inom det sociokulturella perspektivet är Lev Vygotskij (1896-1934). Han menade att det inte är individens biologiska förutsättningar som är avgörande för lärandet utan det som finns utanför individen i hennes sociokulturella omgivning (Orlenius 2001:16-17). Vidare ansåg han att de aktiviteter som ledde till lärande för eleverna hade vissa kännetecken. Mänskliga aktiviteter var även sociala på grund av vår interaktion med andra människor. Han menade vidare att vi använder oss av medierade hjälpmedel i form av kulturella redskap och symboler (Dysthe 2003:43-46). Människors aktiviteter är situerade då de äger rum i specifika kulturella kontexter. Slutligen ansåg han att de är kreativa då de överskrider givna gränser. Människan har alltså som en följd av detta tankesätt enligt Vygotskij en förmåga att

omskapa sina relationer, hjälpmedel och de situationer som hon möter (Strandberg 2006:11-12). Vidare ansåg Vygotskij (1978:86) att olikheter mellan barn kan utnyttjas, en elev som kan mer, ”a more capable peer”, kan lära den andre. Denna tillväxtpotential kallar Vygotskij för “the zone of proximal development”. Han skriver att man testade två tioåriga barn och konstaterade att de hade en intelligensålder på åtta år. Men, spekulerar han, om de får hjälp av honom att lösa uppgifter då kan det visa sig inom en tid att en klarar tolvårsnivån och den andre nioårsnivån:

This difference between twelve and eight, or between nine and eight, is what we call the zone proximal development. It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving, and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (1978:86).

3.3.2.2 Bakhtin

Michail Bakhtin (1895-1975) var verksam i det forna Sovjetunionen som litteraturteoretiker, språkfilosof och kulturteoretiker.

Han ansåg att världen är dialogiskt konstruerad. Så här skriver han i förordet till *Det dialogiska ordet* angående möten mellan främmande kulturer:

Utan att ha sina egna frågor är det omöjligt att nå en skapande förståelse av någonting annat och främmande... Vid ett sådant dialogiskt möte mellan två kulturer smälter de inte samman och blandas inte, var och en bevarar sin enhet och sin öppna helhet, men de berikas ömsesidigt (Bakhtin 1991:13).

Rösterna sammansmälter inte hos Bakhtin till en ny enhet utan de finns kvar var för sig, vilket medför att de också berikas av varandra. Det räcker inte med en röst för att man ska kunna förstå det främmande utan i det dialogiska mötet sker något nytt kring förståelsen.

Dysthe lyfter fram Bakhtins syn på begreppet dialog kopplat till skolans praktik. Hos honom får begreppet först ett existentiellt innehåll där jaguppfattningen och självet är kopplad till andra, eller Den Andre: ”... vi kan endast få insikt om oss själva genom kommunikation med andra” (1996:63).

Det är vidare genom språket som förståelse, mening skapas i ett dialektiskt förhållande. ”Förståelse kräver alltid en annan form av respons, gensvar och dialogiskt utbyte” (1996:66). Dysthe menar att inget yttrande är en isolerad företeelse utan det har alltid föregåtts av tidigare yttranden men förståelsen är alltid dialogisk. ”Den dialogiska interaktionen mellan yttrande och förståelse är således den grundläggande komponenten i all kommunikation” (2003:101). Motpolen till dialogen är det Bakhtin benämner för ”det auktoritativa” vilket Dysthe väljer att kalla monologiska yttranden. Denna typ av diskurs kan aldrig skapa det Bakhtin kallar ”det inre övertygande ordet”. För Bakhtin är monologen ett auktoritativt yttrande som inte lämnar utrymme för tvivel, frågor eller motföreställningar och som inte är öppen för invändningar”(Dysthe 2003:105).

Lärande förutsätter alltså dialog med texter och andra röster för att appropriering av andras ord ska kunna ske. ”Att ingå i dialog med texter och andra röster innebär att reaccentuera, pröva, ge sin egen version eller finna sin egen ’tyngdpunkt’. Endast så kan man ’appropriera’ den andras ord och den ’innerst inne övertygande’ diskursen kan uppstå” (Dysthe 2003:105). Att försöka överföra mening, hos Dysthe kallad monologiska yttranden, är alltså hos Bakhtin något som egentligen strider mot språkets natur eftersom han menar att vår egen förståelse alltid, aktiv eller tyst, är dialogisk. Därför blir samspelet och interaktionen mellan lärare och elever något väldigt avgörande för meningsskapande.

3.3.3 Buber

Martin Buber (1878-1965) var en österrikisk - israelisk filosof och författare. Han ansåg att den meningsfulla dialogen sker mellan två kommunicerande subjekt, som ”Jag och Du”. Dessa två är personligt närvarande med varandra i tid och rum. Förhållande mellan ”Jag och Du” är det avgörande förhållandet för hela existensen: ”Jag blir till i förhållande till Duet ; i det jag blir till som Jag säger jag Du. Allt verkligt liv är möte” (Buber 1985:18). Buber travestierar den bibliska skapelseberättelsens inledning för att peka på att det ursprungliga meningsskapande dialogiska förhållandet, som är förebilden för livet i samhället, är relationen mellan människan och Gud: ”I begynnelsen är relationen” (1985:23).

Gustavsson (1996:64-68) kallar dialog hos Buber för den äkta. Denna sanna dialog kännetecknar ett möte som kan karaktäriseras för att vara nära, omedelbart, tillitsfullt och utan dolda avsikter. Buber menade att på ett grundläggande plan kan man ha två förhållningssätt till andra människor. Antingen påtvingar man andra sin egen åsikt eller så väljer man att stödja det hos den andre som han själv har funnit vara riktigt och sant.

Gustavsson menar att skillnaden mellan Bakhtins syn på dialogen i jämförelse med Bubers är att hos Bakhtin kan dialogen ske med texter och därför med distans i tid och rum till andra människor. Hos Buber är dialogen omöjlig utan personlig närvaro. Målet är att komma nära den andres uppfattning i en slags konsensus. Hos Bakhtin är däremot motsatta röster, flerstämmda röster (polyfoni) och konflikter vägar till förnyad förståelse.

3.4 Forskningsgenomgång

3.4.1 Grupparbetets historiska bakgrund

Grupparbetet som term i västerländsk tradition kommer från tysken Johann Friedrich Herbart (1789-1846). Som arbetsform i skola går rötterna tillbaka till reformationen och jesuitskolorna. Motiven bakom grupparbete var främst ekonomiska då äldre elever skulle ta ett

undervisningsansvar för de yngre. Men det fanns även filantroper och upplysningspedagoger som utformade läromedel med undersökande uppgifter inriktat på arbete i grupp.

Pedagogen Arfwedson (1998:142) beskriver i sin forskningsöversikt de två huvudspåren inom grupparbete: (1) elever som lärare för grupper (peer tutoring) och (2) elever som samarbetar i grupp för att lösa en uppgift (peer cooperation).

Pedagogen Ingrid Carlgren skriver i den samlade forskningsrapporten från Uppsala universitet *Att lära i samarbete – grupparbete i förskola och skola*, att i Sverige hade grupparbetsidén sin storhetstid under 1970-talet då den nästan hade karaktären av frälsningslära i pedagogiska kretsar. Sedan på 1980-talet så kom skolutvecklingen mer att handla om utvecklingen av olika former för individuellt arbete (Gröning 1996:79).

Pedagogen Anderson-Brolin (2001:19) säger att under 90-talet blev begreppet problemorientering något som starkt påverkade svensk skola. Utifrån det tenderade synen på grupparbetet att bli projektinriktad. Samtidigt framkommer i Skolverkets rapport *Bilden av skolan* att eleverna erfar att endast 12 procent av den dagliga skoltiden användes till grupparbete (Skolverket, 1993). Detta ledde till att Skolverket i skriften *Problemlösning i grupp* uppmanar lärare att använda sig mer av denna arbetsform (Skolverket, 1993).

3.4.2 Vad motiverar grupparbete som arbetsätt

Styrdokumentet inom svensk skola är tydliga på punkten att det är ett mål att elever ska lära sig att samarbeta tillsammans. Det kan ses som ett mål i sig att skolan ska fostra elever för färdigheter i ett kommande yrkesliv som i hög grad förväntas handla om samarbete med andra medborgare: ”Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället.” (Lpo 94:11).

I läroplanen ser man således grupparbetes främsta funktion som ett verktyg för socialisering. Då handlar det främst om att kunna lyssna, respektera andra och visa hänsyn i samspel med andra.

De senare årens pedagogiska forskning visar i tillägg till detta att den kognitiva utvecklingen hos barn inte i så hög grad ska ses som en inre tyst process utan pekar på språkets betydelse för tankens utveckling. Betydelsen av barnets sociala miljö, samspelet och interaktionen, är av stor betydelse för eller sker parallellt med den individuellt kognitiva. Lärandets sociala miljö kommer då i fokus. Pedagogerna Runesson beskriver i sin forskning grupparbetet som ett medel för lärande: ”Så när eleverna arbetar i grupp och någon t.ex. berättar för de övriga om sitt sätt att lösa en uppgift, är det faktiskt inte bara kamraterna som lär sig något. Denna aktivitet är minst lika betydelsefull för elevens eget lärande” (Runesson 1995:77). Dysthe (1996:221) hävdar utifrån sin forskning om meningsskapande i samspel: ”Jag delar Vygotskijs syn på inläring som något både kognitivt och socialt ...mening skapas i en gemenskap och att en optimal inlärningspotential är beroende av en samverkan mellan dessa två processer”.

3.4.3 Den dubbla funktionen

Grupparbetet som arbetsform, med dess sociala och kognitiva funktioner har återkommande lyfts fram i litteraturen. Runesson skriver: ”När arbetet i grupp fungerar som bäst bidrar det alltså till att eleven utvecklas såväl kognitivt som socialt. Grupparbetet kan tjäna båda dessa syften” (Runesson 1995:80).

Grupparbetets socialt gynnsamma effekter verkar historiskt ha varit den viktigaste positiva faktorn: ”Traditionellt har grupparbete i skolan och förskolan betraktats som en arbetsform med speciellt goda möjligheter att inverka på den sociala utvecklingen” (Stenaasen & Sletta 1996:32). Pedagogerna Leppilampi & Sahlberg som är nordiska företrädare för samarbetsinlärning influerade av Cohens forskningsinriktning, lyfter främst fram det sociala lärandet: ”Även om det ofta nog har konstaterats att vissa helheter av lärostoff kan behandlas snabbare och effektivare med hjälp av samarbetsinlärning så är det viktigt, särskilt till en början, att lägga tonvikten vid att eleverna lär sig sociala färdigheter” (2005:96).

Grupparbetsformen aktiverar då frågan om kunskapssyn. Dysthe menar att de kognitiva och sociala kunskaperna är oskiljaktiga: ”För det andra är värderingar och attityder en integrerad del av kunskapskonstruktionen och inget kan skiljas från den” (1996:47).

3.4.4 Gruppuppgift

När man ska arbeta med grupparbete tycks lärarens förberedande arbete väldigt viktigt. Det som litteraturen särskilt framhåller är att strukturen på den uppgift som läraren presenterar för eleverna kommer att påverka resultatet av arbetet. Gröning (1996:15) lyfter fram tre olika typer av uppgifter: 1. Disjunktiva som oftast påträffas hos läromedel där svaret på frågan ofta återfinnes lite längre fram i lärobokens text, 2. Komplementära uppgifter som kan brytas ned till delar för att sedan föras ihop till en gemensam helhet, 3. Konjunktiva uppgifter som tvingar eleverna att samarbeta och där resultatet blir bättre än om en enskild elev svarat på den. Grönings kritik är att många gånger är grupparbeten komplementära och att därför ingen gemensam inlärning har skett. Rosell (1996:49-56) fann att han upptäckte att hans grupparbeten inte utvecklade samspel därför att hans uppgifter inte stimulerade till det. I värsta fall var det bara någon som gjorde hela gruppens arbete. Han förordar att uppgifterna ska vara konstruerade så att det finns mer än ett svar eller mer än en lösning på problemet, de är i sig intressanta och utmanande, de låter olika elever bidra med sina olika talanger, de inbjuder till att använda olika sinnen - syn, hörsel, känsel och att de inbjuder till kreativitet.

Amerikanen Cohen är en föregångare för det som kallas samarbetsinlärning. Inriktningen förordar mycket tydliga strukturer, roller och heterogenitet. Hos Cohen innebär att gruppmedlemmarnas olikheter baserade på status, kön, kunskapsnivåer och kulturella bakgrunder är positivt för lärandet. Hon kritiserar skolans traditionella frågeställningar till eleverna: ”... you will want to find or create a rich multiple ability task: a task with a wider range of intellectual abilities than conventional school tasks” (1994:68).

Gröning beskriver dessa uppgifter: ”Komplexa problemuppgifter där flera svar är möjliga är ett bättre incitament för samarbete. De måste förhandla med varandra för att komma fram till en gemensam lösning...” (1996:20). Cohens frågeställningar kan kategoriseras som öppna och konjunktiva. Eleverna förväntas göra val och kunna peka på alternativa vägar.

3.4.5 Gruppindelning

Litteraturen beskriver momentet när läraren ska dela in eleverna i grupper som ett komplext, känsligt och avgörande tillfälle. Det finns en möjlighet här för läraren att styra utifrån sina syften, men samtidigt måste sociala hänsynstaganden göras. Läraren kan förhålla sig mer eller mindre styrande i sitt ledarskap vid detta tillfälle. Pedagogerna Arfwedson & Arfwedson (2002:63) menar att en indelning måste föregås av en noggrann analys av den aktuella klassen och läraren måste ha elevernas förtroende. Det finns dock ingen indelningsmetod, menar de, som kommer att göra alla nöjda eller garantera grupperns funktion utan läraren bör inledningsvis ha en diskussion med eleverna kring värden som vikten av att kunna samarbeta med människor som har olika förmågor.

3.4.5.1 Sociometriska val

Sociometriska val innebär att eleverna på olika sätt får välja själva vilka de ska arbeta tillsammans med under lärarens ledning. De väljer då oftast nära vänner vilket kan leda till att det socialt blir en god stämning men en svagare kunskapsproduktion: diskussionen i gruppen tenderar att bli något annat än den givna uppgiften. Pedagogerna Andersson & Feldt (2003:30) skriver att om det blir problem i gruppen kommer man i lojalitetskonflikt och döljer ofta det för läraren. En annan problematik vid sådana val är att elever kan bli utpekade som mindre populära vilket gör att det bör undvikas.

Ett annat sätt tillmötesgå elevernas önskan om inflytande kan vara att eleverna får välja ett namn och så tar läraren hänsyn till det vid grupp sammansättning, vilket ändå inte helt löser uteslutningsproblematiken kring upplevda statusnivåer. Ett annat sätt kan vara att eleverna får välja efter inriktning eller område för arbetet. Läraren delar sedan in eleverna i ämnesgrupper (Andersson-Brolin 2001:81; Andersson & Feldt 2003:30-31).

3.4.5.2 Slumpmässig sammansättning

Läraren kan gå en tredje väg mellan att styra eller låta eleverna välja genom att på olika sätt lotta grupperna. Eleverna kan reagera olika på detta men oftast accepteras det och det kan bli ett sätt att variera gruppindelning. Det är ett särskilt ett lämpligt sätt om syftet främst hos läraren är att

eleverna ska kunna lära sig att samarbeta med alla (Arfwedson & Arfwedson 2002:64; Runesson 1997:87).

Pedagogerna Stensaasen & Sletta (1997:43) skriver att elever normalt föredrar en viss omväxling, vilket medför att det kan vara stimulerande att experimentera angående elevgruppens sammansättning, men samtidigt måste läraren ha uppmärksamhet på ängsliga elever som kan ha starkare behov av kontinuitet i relationer.

3.4.6 Gruppsammansättning

Vid gruppsammansättning finns två grundprinciper att utgå ifrån heterogena eller homogena grupper (Andersson-Brolin 2001:81).

Leppilampi & Sahlberg (2005:127) menar att gruppen bör indelas heterogent på alla plan vid grupparbete på basis av kön, status, kunskaper, färdigheter, karaktärsdrag, och kulturella vanor. De bemöter påståendet att de snabba eleverna bromsas in om de inte får arbeta individuellt med att tala om grupparbetet som en form som fostrar eleverna att ta hand om varandra och stödja varandras inläring. De anser att olikheter är positivt för lärandet och man kan säga socialiseras genom att roller, inte här får utvecklas fritt i grupprocessen, utan läraren insocialiserar eleverna i arbetsformen, där givna roller är en del av den såsom: ”materialanskaffaren, tidtagaren, läsaren, kontrollören, påminnaren, skrivaren, scouten, uppmuntraren, sporraren, ifrågasättaren, sammanställaren och observatören”.

Men att träna eleverna i givna roller är enligt makarna Arfwedson & Arfwedson (2002:63-64) inte det mest framträdande sättet i skolan. Där blir utfallet oftast homogena grupper för att det är det enklaste sättet att gå till väga vilket innebär att t.ex. elever flyttar ihop som de sitter. Men det blir dålig variation och i längden stelnar roller och funktionsfördelningen.

Litteraturen lyfter fram vikten av att ha en elev i varje grupp som antingen besitter förkunskaper eller färdigheter på området som ska utforskas (Leppilampi & Sahlberg 2005:99), eller som kan vara en slags pådrivande ”motor” för gruppen (Lund & Skrövset 2000:77). Andra menar att roller utvecklas inom den gruppdynamiska processen till ”ledaren”, ”entusiasten”, ”kompisen” och ”forskaren” (Anderson & Feldt 2003: 32).

3.4.7 Grupparbete och läraren

En av grupparbetets största utmaningar är att formen ställer högre krav på eleverna eftersom de måste överta en del av lärarens ledningsfunktion jämfört vid klassrumsundervisning och att det då krävs det en viss organisatorisk förmåga av dem. Å andra sidan är läraren tvingad att grunda arbetet på elevernas vilja och intresse för att inte hämma den kreativa processen. Här föreligger en risk till maktförskjutning och läraren kan tappa sitt ledarskap då många oförutsedda utmaningar kan uppstå under arbetet. Man kan då naturligtvis fråga sig om inte läraren alltid,

oavsett arbetsform, måste grunda sin undervisning på en gemensam överenskommelse (Arfwedson & Arfwedson 2002:97).

Längre grupparbeten ställer högre krav både på elevernas förmåga att organisera sig och lärarens ledarskap, av detta skäl måste läraren tänka i termer av progression med sina elever. Litteraturen beskriver därför att eleverna måste långsiktigt tränas av läraren in i metodiken, gärna inledande genom olika övningar där samspel tränas (Andersson & Feldt 2003:31). Så lite som två lektioner där eleverna får inledande träning kring metoden kan ge positiva effekter på effektivitet och produktivitet (Hammar - Chiriac & Hempel 2005:37).

Det vanligaste ordet för att beskriva lärarens roll vid grupparbete är handledarens. Den rollen har ytterligare aspekter som diskussionsledare, problemlösare, samordnare, förhandlare, informatör, bollplank, ledare, coach och kontrollant (Andersson & Feldt 2003:92). Det är en komplex uppgift och varje elevgrupp är unik. Vi har egen erfarenhet av den komplexitet det innebär att handleda grupper där t.ex. en enskild elevs psykosociala situation får inflytande på hela gruppen. Samma elev kanske på grund av detta har dålig struktur och tappar bort viktigt material för hela gruppens arbete.

Där diskrepans framträder är i vilken grad av aktivitet läraren ska inta i förhållande till grupprocessen. Samarbetsinläringens syn är den att läraren bör styra undervisningen tydligt och aktivt hela vägen. Det finns en färdig struktur som blir förklarad för alla inför arbetet. Läraren bör hela tiden agera så att eleverna förstår att samarbete är alltid en bättre väg än konkurrens, både för kognitiv och social utveckling. Läraren ska fostra till att eleven tar ansvar för sitt eget lärande men också för andras (Leppilampi & Sahlberg 2005:109).

Dysthe (2003:335) betonar att:

Därför måste läraren på vilken tidpunkt som helst med både vägledning och undervisning just där eleven eller gruppen befinner sig, se vilken kunskap eleverna behöver för att komma vidare, sätta dem på spåret i problemlösning och samtidigt förmedla det engagemang för ämnet som vi vet är så viktigt för elevmotivationen .

Andra menar att grupprocessen är känslig, läraren bör reflektera över och noga överväga varje aktiv inblandning. Framför allt framhålls att läraren måste kunna bedöma på avstånd olika konfliktyper. Det finns konflikter som är nödvändiga i inledande faser och som nödvändigtvis inte behöver vara destruktiva på längre sikt. Vid allvarliga samarbetskonflikter måste handledningen vara inriktad på sakfrågor, knyta an till arbetet, visa på möjliga vägar och inte ge eleverna färdiga förslag eller ta över ansvaret från eleverna. Kontakten här sker oftast genom inplanerade möten med lägesrapportering (Arfwedson & Arfwedson 2002:94).

Runesson pekar på risken att agera för tidigt. Läraren bör handla enligt en viss ordningsföljd: ”observera, lyssna, agera” (1995:88). Annars kan de nya kommunikationsmönster som utvecklas i grupp, där elevernas egen erfarenhet kommer fram förhindras. Å andra sidan behöver läraren vara tydlig med att eleverna förväntas respektera och lyssna på varandra. Runesson understryker att formen ger elevernas eget tänkande stort utrymme vilket för läraren kan innebära: ”...att eleverna gör något annat än vad jag avsett och går egna vägar med kunskapen. Hur jag som lärare skall förhålla mig i en sådan situation, kan vara värt att fundera över” (1995:89).

Grupparbetet beskrivs som både en känslig och kreativ process men kvar står dock kravet i grundskolans senare år att elever ska få enskilda betyg utifrån hur de nått sina mål. Litteraturen beskriver detta dilemma mellan samarbete och konkurrens. Läraren ska sträva efter att få eleverna att samarbeta och bidra med egna kunskaper men samtidigt ska varje elev enskilt betygsättas vilket är en motsättning både för elever och lärare. Man bör därför placera ett grupparbete så det inte får en direkt koppling till betygsättning (Arfwedson & Arfwedson 2002:82-83). Man kan då fråga sig om läraren helt kan bortse från de observationer som denne gör under grupparbetets gång när betygen ska sättas.

Runesson menar å andra sidan att grupparbetet är en möjlighet för läraren att utvärdera under andra former. Runesson anser att många av de övergripande målen i styrdokumentet är utmärkta att utvärdera i grupparbetets arbetsform. Därför måste läraren vara aktiv inte bara vid gruppredovisning utan också följa hela processen noga: ”Det ger utmärkta tillfällen för läraren att studera elevers resonemang, argumentation och problemlösningsförmåga i ett naturligt sammanhang...” (1995:84).

4. Metod

4.1 Val av metod

När man genomför forskningstudier har man i huvudsak två ansatser till sitt förfogande, den kvantitativa studien eller den kvalitativa studien. Dessa två har ibland framställts som parallella metoder inom samhällsvetenskapen vilket Kvale (1997:68) anser vara en förenklad föreställning. Han menar att det inte råder någon dikotomi, även i den kvalitativa metoden blandar man ofta in kvantitativa inslag i analysen av data eftersom det avgörande i valet av verktyg är vilka forskningsfrågor som ställs.

Den kvantitativa metoden har sina rötter i positivismens syn på empiri där det mätbara och intersubjektiva står i fokus. Att förklara och kunna dra säkra slutsatser är viktigt inom kvantitativ forskning. Den kvantitativa forskningens resultat presenteras ofta som fakta underbyggd av siffror. Kvale (1997:69) menar dock att även kvantitativa resultat som tabeller kräver en kvalitativ uttolkning.

I vår undersökning har vi använt oss av en kvalitativ metod vilken ligger nära den fenomenografiska ansatsen. Fenomenografin inriktar sig som analysmetod på att beskriva hur människor erfar världen i form av situationer och fenomen för att sedan tolka dessa beskrivningar: ”Den fenomenografiska forskningens grundenhet är ett sätt att erfa någonting, ... och forskningens objekt är variationen i sätt att erfa fenomen”(Marton & Booth 2000:146). Detta kallar Marton & Booth (2000:154) för andra ordningens perspektiv som är ett annat sätt än den första ordningens, som är den positivistiska traditionens sätt att ställa utsagor mot varandra i en falsifieringsprocess.

Fenomenografin som metod gör inga anspråk på att ställa absoluta utsagor: ”Eftersom en fenomenografisk studie alltid härleder sina beskrivningar från ett tämligen litet antal personer... kan kategorisystemet aldrig göra anspråk på att vara ett definitivt system”(Marton & Booth 2000:163).

Syftet med att använda sig av den fenomenografiska ansatsen som metodologisk utgångspunkt är att man ur materialet vill ringa in de variationer som framkommer för att på så sätt kunna urskilja de kategorier av uppfattningar som framträder: ”Målet är att finna kvalitativt olika uppfattningar som kan täcka större delen av variationen i uppfattningar” (Stukat 2005:34).

Vi valde den kvalitativa metoden med tanke på syftet att undersöka informanternas syn och upplevda erfarenheter av grupparbete inom grundskolan. Metoden är enligt oss lämplig när man vill belysa informanternas upplevelse av fenomenet. Viktiga kunskaper från praktiken av stort värde kan genom denna metod upptäckas. Vi eftersträvade att få fram djupet i de enskilda föreställningarna utifrån en intervjuguide med frågor baserade på den existerande forskningslitteraturen. Inom utbildningsvetenskapen har den kvalitativa studien blivit vanlig och

undersökningen kan göras genom intervjuer, observationer och olika former av teknisk dokumentation såsom diktafon och videokamera.

Den fenomenografiska ansatsen ligger nära det tillvägagångssätt Gilje & Grimen (2004:193) kallar hermeneutiska spiralen, där tolkningsprocessen av resultatet kan ses som en pendling mellan delen och helheten. Det postmoderna samhällets accelererande innebär för skolan som praktik att fenomenen tillhörande denna snabbt förändras. Vi är också medvetna om att vi som forskare inte på något sätt är ”tabula rasa”, saknar förförståelse baserad på språk, konceptualiseringar, egna erfarenheter av kontexter och betingelser, när vi närmar oss fenomen och begrepp. Vi bär på språk, begrepp och egna erfarenheter utifrån vår egen praktik. Vårt resultat kommer naturligtvis att vara färgat av vår förförståelse kring kontext och innehåll.

I vår undersökning med fenomenografisk aspekt valde vi att använda oss av en semistrukturerad forskningsintervju (Stukat 2005:39) med en given struktur men samtidigt med möjlighet att fördjupa svaren med följdfrågor. Vi sammanställde intervjuguiden baserad på ”vad”, ”varför” och ”hur” frågor. Vi valde också att ställa frågorna i den ordningen för att få en bra blandning mellan förberedda och spontana beskrivningar (Kvale 1997:119).

Genomförande och transkribering av inspelade intervjuer vid kvalitativa undersökningar är något mycket tidskrävande. Det krävs att intervjuaren är väl insatt i litteraturen och det är stor fördel om tankar kring centrala begrepp utifrån litteraturen finns med hela vägen från intervjufrågornas formulering via transkribering till analysen. ”En intervjuare som vet vad hon frågar om och varför hon frågar kommer under intervjun att försöka klargöra de innebörder som har betydelse för projektet...” (Kvale 1997:125). Vi valde att följa denna arbetsordning genom att bli ta del av det aktuella forskningsläget och dess diskurs kring grupparbete i skolan.

4.2 Urval

För insamling av data har vi valt att intervjua 6 lärare som alla arbetar i grundskolan med elever från år 6 till 9. Lärarna arbetar i två kommuner på två olika skolor. Dessa två skolors upptagningsområden bedömer vi socioekonomiskt som övre medelklass. Vi sökte en variation hos informanterna i såväl kön som erfarenhet inom praktiken. Lärarna har därför en spridd erfarenhet från 3 till 22 år, 2 är män och 4 är kvinnor. Deras utbildningsbakgrund är däremot relativt homogen. De undervisar alla i ämnena svenska och samhällskunskap. Urvalet kan dock kategoriseras delvis som ett pragmatiskt val då de är gjorda utifrån kontakter inom vår verksamhetsförlagda utbildning (Vfu), vilket underlättade tillgång till ”fältet”.

4.3 Genomförande

Frågorna skickades till intervjupersonerna före intervjutillfället via e-post. Vi tror att svaren sannolikt i högre grad blir genomtänkta och mer utförliga om informanterna har möjlighet att förbereda sina svar något.

Vår intervjuguide hade en struktur för frågorna även om vi inte sökte generaliserande svar för jämförelser. Inom fenomenografin söker man inte efter svar i kategorier av sant och falskt utan är inriktad på tolkning av människors beskrivning av sina erfarenheter. Frågorna ställdes i den ordning vi bestämt men vi valde en stor öppenhet för att ställa följdfrågor och ge möjlighet till förtydliganden. Vi valde därför en låg grad av standardisering för att få kunskap om informanternas erfarenhet. Vi valde att göra semistrukturerade intervjuer för att stimulera informanterna till mer detaljerade och komplexa svar.

Intervjuerna har skett i enskilt rum på informanternas arbetsplatser med bandspelare efter informanternas godkännande. Intervjuerna varade mellan 30-50 minuter. Vi delade upp intervjuerna så att varje informant mötte en av oss intervjuare.

4.4 Etik

Varje informant fick vid förfrågan om intervju också information om syftet för intervjun och de etiska principer som undersökningen tog hänsyn till.

Undersökningen följer de fyra huvudkraven utifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (www.codex.vr.se).

Informationskravet : De berörda ska informeras om den aktuella forskningsuppgiftens syfte, vilken uppgift de har och vilka villkor som gäller för deras deltagande.

Samtyckeskravet: Deltagarna i en undersökning har rätt till att själva bestämma över sin medverkan och skall kunna avbryta sin medverkan utan att det medför negativa följder för dem.

Konfidentialitetskravet: Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifter skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte skall ta del av dem.

Nyttjandekravet: Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål.

Kvale (1997:105) pekar på vikten av att etiken är aktuell under hela undersökningen från tematisering, planering, intervjun, utskrift, analys, verifiering fram till slutrapporten. Forskaren bör vilja sträva till att förbättra den undersökta mänskliga situationen, tänka på samtycke från

informanten, konfidentialitet kring personer och innehåll samt att kunna verifiera rapportens kunskap.

4.5 Bearbetning

Efter att ha lyssnat igenom det inspelade materialet har vi transkriberat det. Transkriberingen har redigerats i viss mån från talspråk till skriftspråk.

Vid analysen av intervjuerna har vi använt oss av den form som Kvale kallar: ”att skapa mening ad hoc”(1997:184). Vid genomläsningen har vi använt flera metoder och tekniker som sidoanteckningar över attityder, åsikter, utarbetat metaforer, kvantifiering av yttranden och ord. Vi har sedan gjort en grovindelning av kategorier under varje informant. Efter ytterligare genomläsning framträdde tydligare kategorier, som har anknytning i litteraturen och är kvalitativt åtskilda. Dessa är kopplade till hur informanterna erfar och beskriver fenomenet grupparbete. Flertalet av kategorierna som framträdde återfinns i skolans läroplan (Lpo 94) vilket pekar på att informanterna är starkt influerade av den allmänna utbildningsdiskursen kring målstyrning.

I vår resultatdel redovisar vi de olika kategorierna med våra egna reflektioner och kommentarer utifrån litteraturen.

4.6 Validitet och reliabilitet

Validiteten i en undersökning handlar om att man mäter det som är relevant i sammanhanget. En undersöknings reliabilitet avser om mätningarna gjorts på ett tillförlitligt sätt.

I vår studie som har en kvalitativ ansats, berör begreppen validitet och reliabilitet både datainsamling som den efterföljande analysen av den insamlade data. (www.infovoice.se). Det har därför varit viktigt för oss att öppet redovisa hur vi systematiskt samlat in och bearbetat våra undersökningsdata och hur kategoriseringen gått till i vårt arbete. Att vi valt ett transparent arbetssätt kommer sig av att en av svårigheterna med tillförlitligheten med kvalitativa studier är att varje undersökning i högre grad är unik och att yttre objektiva jämförelsepunkter saknas. Patel & Davidsson (2003:102) menar att inom kvalitativa studier får begreppet validitet en vidare betydelse i riktning mot kvalitén och noggrannheten i den samlade forskningsprocessen. Begreppen validitet och reliabilitet står varandra väldigt nära i den kvalitativa metoden. Patel & Davidsson säger att det har att göra med om forskaren har lyckats: ”...skaffa underlag för att göra en trovärdig tolkning” och i den mån man lyckats:”...fånga det som är mångtydigt och kanske motsägelsefullt...relationen mellan det normala, typiska och det speciella” (2003:103).

I likhet med den hermeneutiska spiralen kan delen förändras i förhållande till helheten eller vice versa. Informanten kan ha ändrat uppfattning vid en ny intervju eller kontexten har förändrats, det

påverkar inte reliabiliteten i metoden om man ser till det unika tillfället då materialet samlades in. En ny undersökning kan ge ett nytt resultat därför att lärandet ständigt pågår och därmed kan både informant och intervjuare ha förändrats. Vi har strävat efter att värdera materialet vid analysen så neutralt och objektivt som möjligt samtidigt som vi är medvetna om att vår förförståelse som snart färdiga lärare påverkar hur vi tolkar svaren från informanterna i vår undersökning. För att skapa validitet och reliabilitet i vår undersökning har vi därför eftersträvat att återge materialet och citaten så korrekt som möjligt och beskriva det sammanhang i vilket datainsamlingen gjorts så noggrant som möjligt.

För att kunna bedöma vår innehållsvaliditet i arbetet fick vi även hjälp av vår handledare Bengt Jacobson som kom med relevanta och användbara tips inför datainsamlingen i undersökningen.

5. Resultat

Vid analysen av intervjuerna har vi sökt utröna hur informanterna erfar och beskriver grupparbete som arbetsform i undervisningen. De ger en inte helt entydig bild av detta arbetssätt, i vilken mån och vilka kunskapskvalitéer som utvecklas, men den har hos alla en berättigad plats som form i praktiken.

Informanterna i undersökningen har varit verksamma lärare under fem till tjugotvå år. Fyra av dem är kvinnor och två är män. Alla har erfarenhet av och arbetar i grundskolans år 6-9. I resultatredovisningen har vi skapat fem kategorier för att tydliggöra svar på vår forskningsfråga. Flera av kategorierna återfinns i grundskolans läroplan (Lpo 94) vilket visar på informanternas förankring i styrdokumentens mål.

5.2 Kunskap

Lärarna i undersökningen ger varierande utsagor angående vad elever utvecklar för typ av kunskaper genom grupparbete. Informanternas svar är komplexa men kan åskådliggöras genom följande underrubriker.

5.2.1 Fakta

Lärare A resonerar kring faktainsamlingen som samlandet av ”stoffet”, vilket dominerar innehållet i de lägre åldrarnas grupparbeten: *”Och det är man van vid från tidigare åldrar, att man samlar stoff och att man gör någon typ av presentation som man kan stå bakom”*. Samme informant är den ende i undersökningen som tydligt säger att detta utgör en väsentlig grund för vidare processer i arbetsformen: *”Ja, det kanske låter som om de sociala målen överskuggar, men de gör de egentligen inte. För om det inte finns något stoff eller något att arbeta kring så faller ju konceptet som sådant”*. Lärare E är inte lika tydlig men menar att faktakunskaper ändå är ett kortsiktigt mål: *”Det kortsiktiga målet kan ju vara att alla skall känna till något om det ämne som avhandlas i arbetet.”*

Lärare A ser själva uppgiftens utformande som något avgörande för om gruppuppgiften ska stanna vid fakta: *”Det centrala är ju att det är öppna frågor som man kan växa i, som gruppen kan växa i. Att det är problembaserat. Att det förutsätter att man läser in en viss mängd faktakunskaper, att frågorna är av den art att man måste jämföra och analysera och tänka och bidra med egna erfarenheter”*. Gröning (1996:15) gör gällande att oavsett vilken syn man har på hur elevuppgiften formuleras så har den en starkt formande effekt på arbetet. Lärare A väljer öppna frågor för att eleverna ska utvecklas.

Lärare C jämför tidigare undervisning där eleverna lärde sig mer faktakunskaper och hur det ser ut idag: ”*Eleverna är mycket mer med på ett djupare plan. Förut var det flyktigt*”. Exempel på sådana faktakunskaper ifrån tidigare undervisning kunde vara namn på länder och färger på flaggor, kunskaper som Lärare C idag kallar: ”*banala*”.

Ingen av lärarna ser grupparbete som något framträdande i förhållande till att få fram och redovisa fakta. Arbetsformen lämpar sig varken bättre eller sämre än andra former för detta: ”...*inhämta fakta kan man göra hur som helst*” (Lärare B).

Faktainhämtande kan ses som ett mål för att utveckla självkänsla: ”*Fördelar är att jag tycker mig se att elevernas självförtroende växer när de lär sig var de skall hitta fakta och så*” (Lärare D).

Sammanfattningsvis kan sägas att detta är den del av kunskapen som lärarna resonerar minst om. Alla lärarna är överens om att faktakunskaper inte är det mest prioriterade i samband med grupparbete. Att lära sig hitta fakta nämner en lärare som personlighetsutvecklande i allmänhet. Lärare A och E tycks mena att fakta är en nödvändig grund för ett grupparbete men med målet att eleverna ska kunna tillämpa mer förfinade kunskapsvägar som jämförande analys. Claesson (2002:34) uttrycker i samband med att hon kommenterar taxonomier för kunskap att de bygger på idén att kunskaper går att ordna hierarkiskt. Lärare C ser på faktakunskap som ytlig, flyktig och banal kunskap i den meningen att den tidigare i skolan sågs i alltför hög grad som ett mål i sig. Carlgren & Marton (2002:197) beskriver en förskjutning av skolans kunskapsuppdrag: ”... som att det tidigare var begränsat till att lära eleverna att veta *att* (fakta) och *hur* (färdigheter) men att det efter hand utvidgats till att också omfatta utveckling av att veta *varför* (förståelse) och *vad* (förtrogenhet) ”.

5.2.2 Färdigheter

Informanterna beskriver arbetsformen som färdighetsutvecklande i både social och kognitiv mening.

Lärare C som är den av informanterna som är mest kritisk till att formen utvecklar kognitiv kunskap säger: ”*Jag har haft mycket mer grupparbete... Jag tror på det som idé när det gäller sociala sammanhang*” och ”*Så grupparbete för mig är nog mer att de tränas att klara att arbete tillsammans, det blir mer en social träning*”. Här framhålls då formens samarbetstränande dimension. Den kunskap den svarande främst ser utvecklas är av social art: ”*Hänsynstagande och att ta ansvar, att känna empati för att alla inte klarar det här.*”

Detta är ju också ett mål i skolans läroplan även om inte alla refererar till det så gör några det: ”...*det finns ju mål, man ska kunna samarbeta, man ska kunna lyssna på andras åsikter och respektera dem*” (Lärare B). Vidare säger informanterna att: ”*De sociala målen är de viktigaste om man ser på lång sikt*” (Lärare E), och att ”...*de långa målen är mer av social art då*” (Lärare A).

Lärare C som så tydligt hävdar att vinsten med grupparbete främst är social utveckling, nämner i slutet av intervjun ändå i samband med en utvärdering tillsammans med två elever som arbetat ihop: *"Där tänkte jag att han kan få skjuts av den andre killen. På hans utvärdering säger den duktige killen: Du kommer inte att vara nöjd med mig den här gången, för du vill att vi ska svara på hur och varför. Och för han som jag jobbar ihop med är det vad, varför, när och vem. Då tänkte jag, han har ju fattat vitsen. Och när jag utvärderade med den andra sa han; jag har lärt mig otroligt mycket under detta jobb. Där kan jag se att det är en vinst att ha ett grupparbete"*. Lärare C som tidigare starkt framhåvt det socialt utvecklande med grupparbete ger i slutet av intervjun ett skolexempel på ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Lärandet sker och begrepp utvecklas genom språket, där den utvecklingsmässiga olikheten befrämjar en kognitiv utveckling inom "the zone of proximal development". Den "duktige", i det här fallet en annan elev, kallar Vygotskij för "a more capable peer"(1978:86).

Lärare E ser samma vinst som lärare C och säger: *"...eleverna lär sig av varandra..."* och Lärare A berättar om önskan att eleverna ska reflektera och resonera: *"...jag kan lära av andra, jag kan få kunskaper från andra, jag kan få verktyg av andra som i gruppen använt sig av eller behärskar. Jag kan också få bidra med mina kunskaper och kvalitéer"*. Dessa tre lärare kan se att i det som i sociokulturella termer kallas praxisgemenskap utvecklas både sociala och kognitiva färdigheter. Kunskapssynen i sociokulturell mening innebär att den är distribuerad och att den medieras via kulturella verktyg som lärarna beskriver. Dysthe (2003:45) anser att utifrån ett sociokulturellt perspektiv betyder "redskap" och "verktyg" de intellektuella och praktiska hjälpmedel som vi genom kulturen har tillgång till och använder för att förstå omvärlden. Ett exempel på hur sådana färdigheter utvecklas är hur eleverna lär varandra att använda datorer. Lärare F ser också den sociala grupprocessen som utvecklande av både sociala och kognitiva kunskaper: *"Det handlar mer om processkunskap än om faktakunskap. Men det handlar ju om både och."*

Lärare B talar rätt mycket kring redovisning av grupparbeten och där ser hon särskilt övningen i att tala inför grupp som en viktig färdighetsträning: *"Men att tala inför andra är ju jätteviktigt."*

Lärare C motiverar varför lotten får avgöra när eleverna ska delas in i grupper: *"Då är det så att alla ska klara att jobba med alla... Kommer du ut på en arbetsplats, om du inte är en egenföretagare och ska köra ditt egna race och så, så ska du kunna samarbeta med människor"*. Eleverna ska övas inför det samhälle som väntar efter skolan och då är grupparbetet som form yrkesförberedande. Vidare beskriver samma informant problematiken att eleverna främst uppfattar sig som individualister men ska fungera i samhällslivet: *"De är ju mer individualister, att de inte, jag kan förstå vinsten med att om jag delar med mig då får jag något annat tillbaka. Därför ger jag mig inte med grupp eller pararbeten..."*. Lärare C:s syn att "man måste ge för att få" är en del av en kulturell färdighet som grupparbetet utvecklar. Den franske sociologen Marcel Mauss teorier kring hur "gåvor" har stor betydelse för hur vi människor i de flesta existerande kulturer reciprokt interagerar. Enligt Mauss grundas gåvoutbyten på tre implicita normer: att ge, att ta emot och att återgälda (1997:9). Metaforen "att ge för att få" får genom denna teori en viktig betydelse för elevernas sociala fostran.

Grupparbetet har i litteraturen en dubbel funktion genom den gruppdynamiska process vilket arbetsformen i mycket innebär (Arfwedson & Arfwedson 2002:61; Leppilampi & Sahlberg

2005:94-96). Runesson (1995:80) menar att när ett grupparbete fungerar som det ska så utvecklar det eleven både kognitivt och socialt.

Kunskapssynen i läroplanen Lpo 94 lyfter fram hänsynstagande, att visa respekt i samspel med andra och tillit till sin egen förmåga som strävansmål under rubriken kunskaper (2.2). Informanterna berör färdigheter som har med elevernas respekt för sig själva och varandra att göra. Samtliga intervjuade menar att arbetsformen utvecklar sociala färdigheter på lång sikt. Lärare B konkretiserar detta med vikten av att eleverna utvecklar en säkerhet med att tala inför grupp.

Informanterna A, C, E, F visar på att både sociala och kognitiva färdigheter utvecklas genom grupparbete. Deras svar har en tydlig sociokulturell anknytning. För några är den tydligt dubbel medan andra framhåller främst den sociala funktionen men kan samtidigt reflektera över hur kognitivt lärande sker. Lärare C säger inledningsvis att vinsten med grupparbete främst är social men sedan ger samma informant ett tydligt exempel där kognitiva vinster blir resultatet. Denna motsägelse är intressant då lärare C ger underförstått uttryck för grupparbetets dubbla funktion. Lärare F lyfter fram begreppet processkunskap som vi tolkar som ett dynamiskt socialt och kognitivt kunskapsbegrepp.

5.2.3 Förståelse

Lärare A tar upp problematiken kring gruppindelning och anger det främsta skälet till att eleverna inte själva får välja grupper som kunskapsrelaterat: *"Kunskapsinhämtandet blir inte bättre därför att du jobbar ihop med folk som du brukar jobba ihop med därför att man får ingen utmaning i det. Det blir inte bättre kvalitét utan snarare tvärt om att sådana grupper tenderar att gå ifrån ämnet och prata fritid"*. Och lärare D har en liknande erfarenhet: *"... att arbeta med en kompis. Då finns nackdelen att det blir en fortsättning i gamla mönster..."*. Lärare F säger också: *Med kompisar kan man ha lika tankar och idéer och man missar då en del av poängen med att utbyta idéer och tankar, lära sig att respektera andras tankar."* Andersson & Feldt (2003:30) belyser problemet med sociometrisk val att även om stämningen är god så är det oftast på bekostnad av kunskapsproduktionen. De tre lärarna tycks anse att djupare förståelse kräver att diskursen utgår ifrån ämnet och att det finns en utmaning genom olikhet i nivåer av förståelse gruppens medlemmar emellan.

Informanterna är till stora delar överens när det gäller språkets betydelse för att få en ökad förståelse kring ett givet innehåll.

Lärare B berättar om vikten av en språklig bearbetning tillsammans: *"Många elever tycker det är ganska svårt att inhämta fakta och förstå fakta, åtminstone när de är i sexan, sjuan. Då kan de tycka det är jobbigt, man förstår inte böckernas språk. Men då tror jag det är jättebra att kunna sitta i en grupp och bolla det"*. Lärare C lyfter också fram språkets betydelse för förståelse när under arbetets gång eleverna diskuterar: *"... när de håller på, nej, det tycker inte jag, eller, det tycker jag. När man får samsas. Ja, när de gör det till sitt egna, skulle jag vilja säga"*. Även Lärare D uttrycker språkets betydelse för förståelsen: *"...i interaktion med andra så fastnar*

kunskapen bättre...”. Kunskapen är ur ett sociokulturellt perspektiv olikmässigt spridd bland eleverna och för att den ska bli aproprierad, här ovan uttryckt som ”gör det till sitt egna”, då är språket ett avgörande verktyg. I nära anslutning till detta ligger också Bakhtins tankar om att förståelsen är dialektisk och att den alltid kräver en respons, motsägelse eller annan typ av gensvar för att den innerst inne övertygande diskursen ska uppstå. Dialog och förståelse kan enligt Bakhtin inte särskiljas (Bakhtin1991:13; Dysthe 1996:66, 2003:101).

Även den skriftliga reflektionen har betydelse för fördjupad förståelse. Lärare A säger: *Och att man för loggbok, att gruppen reflekterar över sitt eget arbete, en gång i veckan, liknande vi gjorde på religionen här, för att låta dem själva fundera kring vad som händer...*”. Denna syn ligger nära det konstruktivistiska begreppet metakognitivitet där den enskilda eleven reflekterar över sina tankar och lärande, ofta genom loggbok. Den nya förståelsen blir genom detta dokumenterad och urskiljbar. Enligt Gustavsson (1996:59-71) så skiljer sig Bubers syn på dialog från Bakhtins på det sättet att han förutsätter att parterna är närvarande i tid och rum. Medan Bakhtin även ser texten som möjlig för dialog. Man måste ändå ställa sig frågan om inte kvalitativa aspekter av dialogen går förlorade, som kroppsspråkets tysta kommunikation, om man som Bakhtin menar att en text är likvärdigt med en fysisk närvarande person. Vi menar att Bubers syn på dialogen som en närvarande ”Jag och Du” -relation i skillnad mot texten tar hänsyn till den icke-verbala kommunikationen i det mellanmänniska mötet.

Informanternas utsagor harmonierar i hög grad när det gäller hur förståelse utvecklas genom språklig interaktion och att grupsammansättningen bör vara så konstruerad att elevernas tankar utmanar varandra. Lärare A, D och F är kritiska till sociometriska val för att invanda relationer har svårt att ta sig ur gamla hjulspår. Lärare behöver här ibland interagera vid gruppindelning för att bryta relationsmönster med förhoppning om att nya perspektiv ska komma in. Bakhtin menar att förståelse för det okända inte gynnas av en röst lik min egen utan snarare ”Den Andres” motsäggande röst. Den rösten kanske inte eleven väljer själv utan där kan läraren styra så att den blir hörd (Dysthe 2003:105).

Ska förståelsen få fäste och djup, bli aproprierad, behöver eleverna få bearbeta sina tankar i dialog. Kring detta råder det konsensus hos informanterna. Endast genom en språklig bearbetning av innehållet kan det bli deras egen kunskap. Att det råder en så stark samsyn hos lärarna kring språkets betydelse för förståelse kan grunda sig på lärarnas erfarenheter.

Om vårt tänkande i grunden är dialogiskt som Bakhtin hävdar, då är processen där eleverna sinsemellan diskuterar en förutsättning för förståelse.

5.2.4 Förtrogenhet

Att skolan idag är väldigt målstyrd och att mycken tid läggs på att tolka målen framkommer i många informantutsagor.

Lärare A reflekterar kring sina egna mål inför ett grupparbete: *”Hur introducerar jag uppgiften? Hur gör jag målet tydligt? Hur gör jag dem medvetna om vilka verktyg vi använder och tränar på den här gången?”*. Men han vill samtidigt dra in eleverna i implementeringen: *”... jag vill att*

gruppen tillsammans med mig funderar kring det här området, vad man vet redan totalt sätt i klassen och varför ska vi läsa det här och vad är det för någonting som vi vill med det. Vad vill ni lära er?”. Lärare A är medveten om det sociokulturella perspektivets syn på att lärandet utgör en kontinuerlig och dynamisk kulturell process. Lärare A utgår ifrån deras förförståelse när de inleder arbetet. Eleverna har redan kunskap som är viktig att undersöka och anpassa arbetet efter. Detta är mer än bara ett demokratiskt förhållningssätt. Lärare A vill också träna nya verktyg som eleverna ska utveckla. Lärare C talar om sin process inför ett arbete i liknande termer: *”Jag förbereder mig mest genom att tänka vilken nytta de har av det här men sedan kommer de med förslag på vad de vill jobba med utifrån strävansmålen”* och *”Sedan låter jag dem sitta i grupper och så funderar de på geografiämnet, strävansmålen, vad är det vi ska jobba mot här då?”*. Bägge lärarna är konstruktivistiska i den meningen att de eftersträvar en inledande diskussion kring ämne och mål för att eleverna ska vara delaktiga och medansvariga i sitt eget lärande. Detta är en förlängning av det psykologiska begreppet metakognition där elevens egna reflektioner kring sitt lärande kopplas till formulerandet av egna kunskapsmål och ansvar för att nå dem. Att ta ansvar för sitt eget lärande har varit och är ett vedertaget förhållningssätt inom grundskolan, exempelvis genom portfoliomethodik (Dysthe 2003:37; se även under 3.3.1 Konstruktivism). Detta kan jämföras med samarbetsinlärnings syn på att detta endast är ett delmål eftersom eleverna bör socialiseras till att också ta ansvar för varandras lärande (Leppilampi & Sahlberg 2005:109).

Lärare A, C och E uttrycker att frågan varför är viktig, i en målstyrd skola och den blir allt viktigare. Lärare E säger: *”Något jag blivit bättre på de senaste åren är att alltid försöka tala om vad syftet är med det här som eleverna skall arbeta med och varför de skall arbeta med det.”* Lärare C ser tillbaka på en lång lärargärning där enligt läraren, faktakunskapen ofta stod i centrum: *”Så är det inte nu. Nu är det mycket fokus på strävansmål. Varför ska vi läsa olika världsdelar? Alltså tanken kring varför man gör det. Det är jättestor skillnad”*.

Samtliga svaranden låter eleverna diskutera målen och det övergripande syftet, vilka ligger fastlagda i styrdokumentet. De uttrycker en förhoppning att dessa diskussioner ska skapa en medvetenhet som i sin tur ger en ökad motivation för arbetet som i hög grad ska vila på elevernas eget ansvarstagande. Eleverna ska kunna motivera för sig själva och varandra varför just detta är viktig kunskap. De förväntas göra väl underbyggda val om vad de vill lära sig innan de går vidare i ett grupparbete. De övas att tolka mål tillsammans i grupp. Carlgren & Marton (2002:197) menar att Lpo 94 speglar en kunskapsuppfattning där den ena sidan är relationell (social och kognitiv) och den andra kontextuell. De menar att den kontextuella kunskapen utvecklas genom det som görs i praktiken. Det man gör i skolan idag när eleverna t.ex. är med och tolkar målen blir en del av den förtrogenhetskunskap man medvetet vill att eleverna skall utveckla. Man lär sig inte bara genom tillägnet av innehåll i böcker utan även av det man gör tillsammans.

Eleverna ska bli förtrogna med att kunna sortera och prioritera i ett samhälle som översköljer dem med information. Som läroplanen uttrycker det: *”Elever skall... lära sig att lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att formulera och pröva antaganden och lösa problem, reflektera över erfarenheter och kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden...”* (Lpo 94, 2.2). Informanternas utsagor visar att deras sätt att inleda grupparbeten tycks vara väl förankrat i läroplanen.

5.3 Roller

Informanterna beskriver sin egen roll vid grupparbetet som att främst vara handledare för eleverna.

Lärare D säger: *"Min uppgift blir handledning och att hålla den röda tråden, hjälpa och reflektera, stämna av med eleverna i deras arbete."* Lärare B säger: *"man går runt och stöttar dem och medlar ibland..."* och lärare A: *"... handledare... måste ibland vara lite av inspiratör..."*.

Lärare D är den av informanterna som betonar att det egna förhållningssättets betydelse för arbetet: *"Jag tror även att mina förväntningar påverkar elevernas arbetsinsats"*. Vidare ser läraren ett stort ansvar i sin roll att entusiasmera och motivera eleverna inledningsvis: *"Det ligger ju mycket på mig i början att presentera uppgiften på ett positivt sätt och förklara att det är viktigt och roligt."* Kernell (2002:178) skriver om en tidigare skolas betoning på bytesvärde där eleven blev nöjd med en guldstjärna, beröm och betyg. I dagens skola räcker det inte utan läraren måste motivera bruksvärdet av undervisningsinnehållet, varför det är viktigt inför framtiden.

Lärare E låter inte slumpen avgöra grupp sammansättningen för gruppens roller vill informanten ha kontroll över: *"Man funderar över sammansättningen mellan killar och tjejer, att alla skall ha någon de känner sig trygg med, vissa som absolut inte går ihop sätter man inte i samma grupp, begåvningsmässigt försöker man fördela så att det exempelvis inte bara skall finnas en stark individ i gruppen"*. En annan variant där läraren styr grupp sammansättningen för att kasta om rollerna beskrivs av Lärare B som säger: *"...ibland kan de duktiga jobba bara de och de svaga bara de för att de skall få utvecklas på olika sätt"*.

Informanterna ovan uttrycker behov av att rollerna varieras i grupperna i termer av genus, trygghet, begåvning, starka och svaga.

Lärare A nämner också vikten av variation men lägger vikten vid själva arbetssättet mer än grupp sammansättning då denna lärare helt låter slumpen avgöra grupp sammansättningen: *"Därför att det får inte bli tjatigt utan att man bara byter arbetsätt kan få en grupp att tända till lite sådär."*

För att grupprocessen ska utvecklas resonerar flera av informanterna att det är viktigt att ha någon drivande i gruppen. Lärare B säger: *"... viktigt att det finns någon som driver på gruppen så att det blir något gjort"*. Samtidigt medger samma lärare att det kan bli lite för mycket för någon ibland som tar på sig rollen att göra nästan allt för att bli sedd som duktig av läraren. Lärare B får då gå in och lugna eleven: *"Jag har varit med om att man får säga: "Du gör inte mer nu. Trots att du är jättestressad över att det här inte är gjort, du har gjort tillräckligt mycket. Nu får du ta ett steg tillbaka..."*. Samma person är den ende som beskriver att vissa elever ibland tenderar att se grupparbete som en semestertid: *"Å nu är det grupparbete, skönt, de andra gör jobbet."* Detta visar på att denna lärare får hantera elever som pendlar mellan stress och passivitet. Lärare A ser vikten av ha någon som drar men den måste få stöd i sin roll: *"Att alla i gruppen känner sig sedda och att jag finns där för att hjälpa dem framåt. För det är inte lätt för klasskamraterna att vara den som är lokomotiv"*.

Lärare C låter lotten få avgöra när eleverna ska delas in i grupper: *"Då är det så att alla ska klara att jobba med alla"* Samtidigt ser samma lärare sin roll som aktiv med att lyfta fram målen inledningsvis men tillåter sig sedan att minska på styrningen allteftersom elevernas engagemang kan driva arbetet åt ett oförutsett håll: *"Men det som är fördelarna är när de själva skriver frågeställningarna och de kommer igång i något som engagerar dem. Då blir kanske inte det som från början var tänkt, utan då blir det något annat. Om man då som lärare kan se att det här var ju ännu bättre än kanske det vi tänkte från början"*. De intervjuade lärarna uppfattar inte sin roll som statisk utan ser att processen när eleverna anammar sin uppgift väger tyngre än lärarens ursprungliga planering. Lärare D säger: *"... att jag inte har full koll och insyn men jag har valt att se arbetsformen som en fördel och lita på att arbetet blir gjort."*

Samtliga informanter ser sig själva som handledare vid grupparbetet. Det uttrycks hos de svarande i både kognitiva och sociala termer som att hjälpa eleverna att reflektera, stötta, hitta röda tråden och inspirera.

Däremot så väljer lärarna gruppindelningssätt på olika sätt. Lärare A och C låter slumpen avgöra grupp sammansättningen med tanke på sociala mål. Lärare E styr gruppindelningen utefter en variation av kön, trygghet och begåvning. Lärare B nivågrupperar grupperna utefter upplevd begåvningsnivå. Ingen av informanterna låter eleverna fritt få välja grupper. Oavsett om slumpen eller läraren styr grupp sammansättningen så uttrycker alla utom en informant att det är av stor vikt att varje grupp har någon som driver gruppen framåt. Runesson (1995:89) skriver att formen grupparbete ger stor möjlighet att utifrån elevernas eget tänkande låta dem gå sina egna vägar med kunskapen. Lärare C uttrycker att det inte alltid blir som man tänkt när man grupparbetar men det kan ändå bli bättre än vad som man ursprungligen planerade. Det ställer stora krav på läraren liksom på eleven. Arfwedson & Arfwedson (2002:37) säger att formen ställer högre krav på eleverna för de skall ta över en del av lärarens ledningsfunktioner. Läraren är tvungen att grunda arbetet på elevernas vilja och måste bjuda in eleverna till arbetet som de själva sedan ska driva framåt. Arbetsformen är en träning i frihet under ansvar. I den processen blir rollerna eleverna emellan ibland obalanserade. Friheten kan missbrukas eller bli en källa till stress. Lärarna i vår undersökning är medvetna om det men har olika sätt att hantera det. Pådrivande elever kan vara bra men de får inte lämnas att ta över hela gruppens ansvar.

Dysthe (2003:335) lyfter fram betydelsen av att läraren är aktiv i grupprocessen för att engagera eleverna. Våra informanter är mest aktiva initialt. Litteraturen beskriver grupprocessen som känslig och att läraren bör noga överväga eventuell inblandning. Vår tolkning är att även lärarna i vår undersökning i stort intar detta förhållningssätt

5.4 Relationer

Förändringar i gruppernas sammansättning leder inte sällan till att olika motsättningar mellan elever synliggörs.

Lärare E uttrycker att de konflikter som kan uppstå vid grupparbeten är svåra att hantera. Men läraren ser en tydlig skillnad hur dessa konflikter hanterades tidigare mot hur de hanteras nu: "... *det är en av de svåraste bitarna med det här yrket, det här med konflikthantering*". Lärare F hade tidigare löst situationer som dessa genom att byta ut eleverna i grupperna. Nu arbetar hon istället med att: "... *försöka jobba med vad som händer i gruppen, grupprocessen*". Lärare A är också väldigt tveksam till att låta elever direkt byta grupp då konflikter uppstår: "*Jag låter aldrig däremot en elev byta grupp direkt utan jag vill att man försöker och ska vara på det klara med att man provar några gånger*".

Lärare B uppger att ibland kan eleverna skickligt dölja sin gruppkonflikt: "... *det är väl de här som inte vill hänga ut varandra, de är lite solidariska med varandra och så. Och då kanske det kommer fram i en utvärdering. Medan en del blir lite uppgivna och då kan de inte tåga*".

Lärare D säger att en klass har en sådan generell relationsproblematik att grupparbete fungerar endast då eleverna själva får välja grupp. Lärare D skulle egentligen vilja styra gruppindelningen för att socialisera eleverna med varandra men väljer att avstå tills stämningen har blivit bättre: "*I denna elevgrupp har det dock inte varit läge att göra en sådan förändring på grund av att det varit så mycket annan problematik vilket gjort att detta fått vila en stund.*"

Lärarna A menar att formen är krävande men genom tydlig struktur kan man förekomma en del relationella problem: "*Längre tenderar det att bli ointressant, lite tjatigt, för mycket och kortare tid blir det väldigt stressigt. Tre-fyraveckorsperioder upplever jag som lagom för de allra flesta*". Lärare C pekar på att eleverna orkar maximalt ett par grupparbeten per termin och därför får de arbeta mer traditionellt med att svara på instuderingsfrågor enskilt: "*Det tycker jag är bra för de orkar inte att hålla igång de här tankarna hela tiden till 100% hela tiden och komma med egna förslag*". En gruppprocess är krävande psykiskt och lärarna är medvetna om det. De varierar därför både arbetsformer och tidsomfång för deltagarna för att få variation.

Arfwedson & Arfwedson (2002:121) menar att grupparbeten inte skapar konflikter utan synliggör dem. Men ibland blir de inte synliga på grund av lojaliteter inom gruppen. Lärarna tycks vara medvetna om att konflikter finns och någon kan i stället för att låta eleverna fritt få byta grupper tills de hittar någon, göra konflikten till ett innehåll i undervisningen. Konflikterna kan bli ett verktyg för att nå de sociala målen. Medan någon anser att det sociala samarbetsklimatet kan vara alltför dåligt i klassen för att formen ska fungera. I detta fall tycks inte informanten se att just detta skulle kunna tränas genom arbetssättet.

Främst lärare A och C uttrycker medvetenhet om att grupparbetets sociala samarbetsform är krävande och behöver därför varieras med individuella former och varierande tidsspann. Lärare D väljer att avstå från grupparbete i en klass på grund av samarbetsproblem inom klassen. Man kan då fundera på om samma lärare inte kunde använda grupparbetet som en ren socialiseringssträning och för en tid bortse från kognitiva mål.

Gustavsson (1996:71) säger att hos Bakhtin kan konflikter vara ett redskap för djupare förståelse. Invändningar och motsägelser är ett naturligt innehåll i en dialog för honom.

Enligt detta resonemang behöver inte lärandet påverkas negativt av konflikter. Därför menar vi att lärarna kan göra klokt i att avvakta och lyssna på graden av motsättningar i gruppen innan de

vidtar åtgärder eftersom Bakhtin menar att det är viktigt att behålla ”den öppna helheten” (1991:13).

5.5 Bedömning

Arfwedson & Arfwedson (2002:82-83) uttrycker svårigheten mellan grupparbetets kollektiva process och betygssättningens individuella värdering. Lärare A uttrycker uppdraget som ett dilemma: *”Gruppens arbete bygger ju på att gemensamt utbyta erfarenheter och nå ett resultat medan jag då kan sätta ett omdöme på gruppen men det speglar förmodligen inte alla individers kunskapsinhämtande och nivå. Så det där är ett dilemma helt klart”*. Lärare F är starkt tveksam att överhuvudtaget låta grupparbetet som arbetsform vara underlag vid betygssättning av enskilda elever eftersom det kräver närvaro av läraren hela tiden, eftersom man annars inte tydligt kan se den enskildes insats: *”Det är svårt med bedömning av den enskildes insats när det är grupparbeten... detta går ju inte så man får därför se till hela gruppens resultat.”* Lärare C är den ende som inte erfar så stora svårigheter när den enskilde ska bedömas. Det kan bero på att gruppformen läraren använder sig främst av är pararbeten medan de andra informanterna refererar till större grupper: *”Sedan kommer jag att lyssna noga på deras redovisningar. Där blir det så, om jag väljer grupper, att dela paren så att de sitter i halvklasser och redovisar för varandra. Då får jag vara noga hur jag är med och lyssnar och ställer frågor. Engagerar mig på det sättet så att jag verkligen vet vad de kan. Så får jag göra den individuella bedömningen”*. Lärare B har erfarenhet av att när eleverna börjar bli fokuserade på sina betyg då fungerar inte formen utan då uppstår lätt konflikter: *”Men det är alltid svårt med grupparbete när det är betygsdags och det är då de flesta konflikter uppstår.”* Lärare A aktualiserar frågan på ett liknande sätt där den enskilda betygssättningen kan komma att stå i motsättning till själva arbetsformens idé: *”... att sätta betyg och göra bedömningar är inte bara av godo utan det finns områden ibland där jag tittar på, man gör ett grupparbete och jag säger att det här kommer jag inte att bedöma nu utan jag vill att ni ska känna er trygga i att bara presentera vad ni gjort för något”*. Å andra sidan beskriver samma lärare att när bedömning uteblir blir ändå eleverna ofta besvikna: *”Vilket ofta möts av en besvikelse för att då vill man ändå, man har gjort ett resultat och då vill man att jag ska se och uppskatta det, att jag ska se det i alla fall”*.

Bedömning måste ändå i slutändan göras och informanterna värderar både process och produkt. Lärare A nämner tre tillvägagångssätt vid bedömning av processen: *”... samtal, observation och loggbok är tre nycklar”*. Dessa tre element återkommer hos alla informanterna i något varierad form. Eleverna får både bedöma sitt eget arbete och kamraternas främst via reflektioner i sina loggböcker. Loggböckerna kan vara enskilda men också gemensamma utifrån gruppen.

Lärare D har utvecklat ett särskilt bedömningsmaterial som eleverna får utgå ifrån när de bedömer varandras arbeten: *”Det är viktigt att variera redovisningssätten... reflektera över varandras arbeten med exempelvis hjälp av protokoll som ger dem struktur över vad de skall studera då kamraterna redovisar.”* Detta handlar då om bedömning av gruppernas slutliga produkt.

Att bedöma ett grupparbete och sätta individuella betyg på eleverna utgör för alla informanterna utom lärare C ett uttalat dilemma och ibland kan det upplevas som direkt motsägelsefullt mot grupparbetets grundintentioner att elever ska hjälpa varandra. Men lärare A kan även beskriva elevernas ambivalens när de blir lättade av att inte bli bedömda vid redovisningar av grupparbetet å andra sidan kan de bli besvikna om bedömning helt uteblir.

Lärare B kan se att när det är dags för betygssättning så fungerar inte det samarbete som arbetsformen kräver. Lärare F överväger att helt undvika att låta grupparbetet utgöra underlag vid betygssättning. Läraren upplever sig inte kunna få en tillräckligt tydlig bild av den enskildes insats. Trots problematiken gör ändå samtliga lärare enskilda bedömningar utifrån grupparbeten och då utgörs lärarnas dokumentation främst av loggbok, samtal och observationer.

Arfwedsons (2002:82-83) föreslår att göra betygssättningen helt utanför grupparbetet medan Runesson (1995:84) ser dess unika möjligheter för att göra bedömningar utifrån de övergripande målen i läroplanen såsom att: ”lösa problem, reflektera över erfarenheter och kritiskt granska och värdera påståenden”(Lpo 94:15).

En lärare uttrycker att om bedömning uteblir så blir eleverna besvikna vilket pekar på att de tycker det är viktigt att få lärarens bedömning av insatsen. Utvärderingens innehåll är av stor vikt för eleverna och pekar på lärarens åsikt om de centrala målen och dess betydelse bör inte underskattas. Alexandersson (2003:114) säger:

Ska exempelvis skolan ta ansvar för att dagens elever utvecklar specifika förmågor och kvalitéer i sitt kunnande ställer detta krav på att utvärderingen också uppmärksammar hur olika förmågor och kvalitéer utvecklas. Vad skolan sedan utvärderar speglar skolans syn på vad det är eleven förväntas utveckla under sin skoltid för att kunna hantera en framtid.

5.6 Värdegrunden

Kennert Orlenius menar att värdegrunden grundas på en implicit överenskommelse om att det finns så kallade oförytterliga värden. Dessa värden är inte förhandlingsbara och utgörs av människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, att alla människor skall ha lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män och avslutningsvis solidaritet med svaga och utsatta. De här värdena utgör ett slags minsta gemensamma nämnare som alla måste vara överens om (Orlenius 2001:16).

Några av informanterna beskriver gruppindelningmomentet som särskilt känsligt för det har förekommit att elever högljutt kommenterat andra som de har blivit sammansatta med i negativa termer. Detta är något som absolut inte får förekomma. Lärare A motiverar varför slumpen numera alltid får avgöra gruppsammansättning: ”... om jag någon gång försökte bryta detta så blev det väldigt obehagligt, kommentarer och högljudda suckar i klassrummet över personer man ansåg sig inte kunna jobba med, det där är inget vidare”. En del av lärarens motiv till att slumpen får avgöra gruppsammansättningen har med grundläggande värden att göra: ”Så det är en del i värdegrunden här att vi har olika förutsättningar och vi kan lära av varandra när vi

jobbar ihop.” Lärare B har samma erfarenheter men väljer att själv dela in grupperna: ”*Det här med att man inte får en blick eller så: åh, ska jag jobba med den? Det får absolut inte förekomma utan de vet att det blir olika varje gång*”. Lärare D ser fördelen med att ha färdiga grupper för när eleverna har fått välja grupper själva har det hänt att elever blir utsatta: ”... *är det problemet med dem som aldrig blir valda... då är det bra om grupperna redan är färdiga. Då blir det samma villkor för alla i klassen*”. Lärare C utgår ifrån egna negativa erfarenheter av hur elever kan hamna utanför när skolan förväntar att eleverna själva ständigt ska välja: ”... *det har jag nog haft med mig sedan jag själv gick i skolan. Jag gillade inte detta att man fick välja... Många skolor tror att de fixar själva att gå in och sätta sig på en plats. Jag kan se den ångesten när eleverna står utanför och inte ens vet vem de ska sitta med...*”. Lärare C vill inte att någon elev ska utsättas för detta därför lottar lärare C konsekvent sina grupper. Läraren utgår ifrån att det konsekventa förhållningssättet skapar en stabil struktur som ger en trygghet för eleven.

Lärare E har haft så tråkiga erfarenheter av att elever kränker varandra vid gruppindelningstillfället att läraren funderat på om det är värt mödan att arbeta med grupparbetsformen. Läraren nämner elevkommentarer som: ”... *vill inte jobba med den idioten, vilken skitgrupp jag hamnat i...*”. Samtidigt resonerar lärare E kring den glädje visad respekt för allas lika värde kan ge läraren: ”*När man upptäcker att allas idéer blir hörda då är det som roligast*”.

Samtliga informantutsagor visar att de är väl förankrade i läroplanens värdegrund. Lärare D säger: ”... *det handlar mycket om det som läroplanen säger om att man skall ha förståelse för andra...*” och ”... *det står ju i Lpo 94 att man skall ha insyn i och förståelse för varandras olikheter...*”. Läroplanen (Lpo 94:9) säger i samband med värdegrunden: ”skolan skall främja förståelse för andra människor... omsorg om den enskildes välbefinnande... ingen skall utsättas för mobbning... tendenser till trakasserier skall aktivt bekämpas...”.

Samtliga lärare i undersökningen har negativa erfarenheter när eleverna ska delas in i grupper. Lärare E har så negativa erfarenheter hos en klass att läraren funderat på att lägga ned arbetsformen med dem. Hos informanterna märks ett starkt engagemang när det har skett övertramp i form av negativa attityder och verbala kränkningar. Informanterna är väldigt tydliga i sitt språk och uttrycker en allvarlig strävan mot att inte acceptera någon form av kränkningar. Utifrån detta har lärarna valt olika strategier vid gruppindelning. Lärare A och C lottar sina grupper konsekvent så eleverna vet på förhand att det är en del av den givna strukturen med motivet att alla ska kunna arbeta med alla. Lärare B, D, E och F har valt ett medvetet styrande vid gruppindelningmomentet för att förekomma möjligheten till ytterligare kränkningar.

Samtliga svarande hänvisar till läroplanens värdegrund som motiv till att de vid gruppindelning agerar med tydlig auktoritet. Vid det här momentet tycks samtliga se sig mer som chefer än som handledare.

Lärare C uttrycker stark empati för enskilda elever och problematiserar kring valsituationer då läraren menar att elever utsätts för psykiskt väldigt krävande situationer. Informanten anser att man inom skolan många gånger är oreflekterad kring den här problematiken.

Genomgående tolkar alla informanterna läroplanens värdegrund i termer av att alla ska kunna arbeta med alla. Finns inte de grundläggande värderingarna och acceptansen för varandras olikheter blir det svårt att genomföra ett grupparbete. Samtidigt måste man fråga sig hur värden

ska förmedlas. Olga Dysthe (1996:247) menar att etiska värden inte kan överföras till nästa generation utan att låta ge eleverna möjligheten till att undersöka följderna av olika val. Det är den skillnad hon menar Bakhtin gör mellan ”det auktoritativa ordet” och ”det inre övertygande ordet”. Hon menar att monologiska yttranden inte kan överföra mening (2003:105).

De intervjuades svar visar på att en bas av sociala färdigheter måste vara etablerad hos eleverna för att det kognitiva lärandet ska kunna ske genom arbetsformen. Strandberg (2006:58) talar om att grupparbetets essens är att eleverna hjälper varandra. Det förutsätter att eleverna respekterar varandra i dialogen. Är dialogen sann så är den också tillitsfull och utan påtvingande maktanspråk enligt Buber (Gustavsson1996:64). Andersson & Feldt (2003:31) talar vidare om att läraren måste vara beredd på att inledningsvis träna eleverna exempelvis genom samarbetsövningar.

5.7 Demokrati

När det gäller demokratibegreppet uttrycks det i läroplanen Lpo 94 att:

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskaper om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den skall utveckla deras förmåga att ta personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering...kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar (Lpo94:11).

Grupparbetet ses av informanterna som en möjlig form för träning i de demokratiska villkoren inom vilka eleverna ska kunna verka som fungerande samhällsmedborgare. Lärare B betonar vikten av elevernas ansvarstagande i grupparbetet: ”*Ja, det är ju framför allt att alla bidrar i gruppen. Då är det ju riktigt lyckat, att alla känner lika stort ansvar för att det ska bli bra*”. Lärare A ser grupprocessen som en övning i demokrati där kompromiss är en förutsättning för att nå ett gemensamt resultat: ”*...man kan också öva processen att samsas kring ett resultat, ett arbete*”.

Medlemmarna i ett demokratiskt samhälle kan sägas behöva träning i att bli bra förlorare då ett demokratiskt samhälle bygger på kompromisser. För att denna träning inte ska upplevas som fiktiv av eleverna så bör läraren delegera en del av sin auktoritet så att gruppen till viss del blir autonom. Lärare A uttrycker detta som att: ”*... visa på vägar som är möjliga att ta men att gruppen själva tar sina beslut*”. Å andra sidan är demokrati inte liktydigt med att man alltid får välja. Lärare B visar på detta genom sitt uttalande: ”*... man får lära sig, så kommer det bli hela livet och det är viktigt att de får träna sig. Man håller inte på och väljer hela tiden*”.

Demokratins villkor innebär att samhällsmedborgarna inte enbart äger rättigheter. Lpo 94 säger: ”Skolan skall klargöra för elever... rättigheter och skyldigheter...” I det kommande arbetslivet kommer få att kunna välja sina arbetskamrater lika lite som i skolan. För att särskilt träna detta kan lärare C neka eleverna demokratiskt inflytande på vissa punkter: ”*Men annars är det lottning i allting: platser, grupper, matansvar eller vad det då är och det ifrågasätter de inte. De kan*

säga att: vi kan få välja. Aldrig, aldrig när det gäller mig". Men däremot får samma lärares elever ha ett stort demokratiskt inflytande på arbetets innehåll vid grupparbeten: " Sedan skriver jag upp det på tavlan oftast. Det som grupperna har kommit fram till. Så får de rösta, vilket som känns mest angeläget, vilket som känns kul. Det kan vara andra saker som kommit fram här. Utifrån det sedan bestämmer de sina frågeställningar som de vill jobba utifrån, i det området". Även lärare F understryker betydelsen av att eleverna får påverka arbetets innehåll: "...så att jag kan lyssna in eleverna och att de kan vara med och planera hur vi skall lägga upp arbetet".

Informanternas svar pekar tydligt på att de klart uppfattat läroplanens uppdrag att inte endast tala om demokrati. Undervisningens former måste också bedrivas demokratiskt. Lärare A och B ser grupparbetet som en form där allas ansvar och övande i att kompromissa tränas. Lärare A drar sig tillbaka medvetet för att gruppen ska fatta och genomföra sina egna beslut. Lärare B och C menar att de samhälleliga förutsättningarna inte innebär att det ständigt ges möjlighet att välja och därför motiveras det inte heller inom lärarens undervisning. Men samtliga lärare i vår undersökning uttrycker att de ger eleverna möjlighet att delta, ha inflytande och utveckla ansvarstagande.

Dovemark (2004:41) menar utifrån sin forskning att det ligger i lärarnas roll att träna eleverna till att ta ansvar. Träningen leder till ett ökat ansvarstagande hos eleverna. Hennes uttalade grundantagande är att elever vill ta ansvar om de bara ges en chans till det. Att många av oss har en ungefärlig och varierande förståelse av demokratibegreppet gör att elevdemokrati kan röra sig om olika saker främst beroende på lärarens tolkning. Ser man främst till demokrati som livsform med dess medföljande värden får den demokratiska praktiken i klassrummet med eleverna en helt annan prägel än om man istället främst avser demokrati som att eleverna via majoritetsprincipen ges möjlighet att rösta i olika frågor. Oavsett lärarens tolkning och val av gränser så innebär demokrati både rättigheter och skyldigheter.

Dysthe (1996:73) skriver att Bakhtins begrepp "Den Andre" är relaterat till värdet av att lyssna på andra röster: " I ett sådant perspektiv är Bakhtins dialog en förutsättning för ett demokratiskt samhälle ". Vi delar Dysthes syn på att demokrati och dialog är närstående begrepp. Grupparbetet som arbetsform kan ses som träning i demokratiska former.

6. Diskussion

I vår slutdiskussion vill vi knyta samman vår undersökning hur sex SO/Svensklärare i grundskolan erfar grupparbete med anknytning till kunskap, roller, relationer, bedömning, värdegrund och demokrati.

Skolans policydokument lämnar frågan öppen kring hur man ska göra för att elever ska nå målen. Av den orsaken menar vi att man som lärare, eller för den delen som praktiserande lärandestudent är hänvisad till val av metoder när undervisning ska bedrivas. Den tidigare läroplanen från 1980-talet uttryckte att eleverna kunde arbeta i grupp medan nuvarande läroplan föreskriver säger att elever skall arbeta tillsammans. Man är således fri att välja metodik med den begränsningen att man måste se till att eleverna också får arbeta tillsammans.

Arbetsformen beskrivs främst av lärarna i vår undersökning som ett sätt att *variera* undervisningen utifrån det normerande uppdraget att elever ska arbeta i samspel och tillsammans med andra. Utsagorna ifrån informanterna speglar att detta arbetssätt är motiverad ur olika aspekter. Vi tolkar att informanternas olika skäl till att använda formen har underliggande teman som kan vara psykologiska, sociala och kognitiva. Vi instämmer med informanterna att de flesta elever tröttnar om undervisningen alltid ser ut på samma sätt och med samma personer. Inför ett kommande yrkesliv där få kan välja sina arbetskamrater men ändå ska samarbeta anser vi därför att elever behöver öva sig i att tolka och förstå varierande sociala och kulturella koder samt värderingar som det demokratiska samhällslivet bygger på. Därför ska alla i skolan kunna arbeta med alla. Ett avslutande skäl till att använda arbetsformen är för de undersökta lärarna lärandets sociala dimension med språket som främsta verktyg i en ömsesidig dialog, vilket är viktigt för utveckling av tankar och begreppsbyggnad.

I litteraturen benämns grupparbetets dubbla funktion vilket ger tillvägagångssättet en unik dimension som både utvecklande av kognitiva och sociala kunskaper. Lärarna i vår undersökning tenderar att värdera formens möjligheter att nå de sociala dimensionerna av strävansmålen något högre.

Något som blev särskilt tydligt för oss under arbetet med att analysera informantuttagarna var att lärarnas yttranden så starkt svarade mot nyckelbegrepp ifrån läroplanen som ex. kunskap, värdegrund, demokrati och bedömning. Lärarna är i hög grad själva en produkt av de mål styrdokumentet anger. Som en följd av detta perspektiv är de främst demokratiska ledare med ett eget tydligt metakognitivt förhållningssätt. De leder elever i en tolkningspraktik där grupparbetet som arbetsform naturligt kommer in när man söker förståelse kring vad de givna målen innebär. På det sättet medverkar de med sina röster tillsammans med elevernas i ett dialektiskt forum. Själva dialogen kring målen blir till ett kunskapsinnehåll där förtrogenhet internaliseras.

Vår undersökning visar att det enda tillfälle när det frångås är när elevernas önskan om att få göra sociometrisk gruppindelningsval kommer i konflikt med de oförytterliga värden som uttrycks i läroplanens värdegrund.

Lärarnas syn på lärande är starkt påverkat av det sociokulturella synsättet trots att ingen av dem har gått den nya lärarutbildningen som är genomsyrad av just det perspektiv. Vår tolkning är att denna påverkan sannolikt främst har skett genom deras aktiva bearbetning av styrdokumentet. Vårt resultat pekar på att informanternas språk kring synen på lärande i hög grad harmonierar med läroplanens som enligt vår uppfattning i sin tur speglar ett sociokulturellt perspektiv. Det sociokulturella synsättet kommuniceras inte i medvetna direkta utsagor utan framkommer främst implicit.

På senare år har kraven på att dokumentera den enskilde elevens kunskapsutveckling blivit allt mer i fokus. Så här skriver Skolverket (2005:11) i *Allmänna råd Individuella Utvecklingsplaner*:

Skolan har ansvar för att alla elever får en individuellt anpassad undervisning och att deras utveckling planeras och följs noga genom hela skoltiden. Det är dock viktigt att betona att individualisering inte är liktydigt med individuellt eller enskilt arbete. Utveckling och lärande sker i samspel och kommunikation med andra.

Den här texten speglar den komplexitet som dagens lärare i den svenska grundskolan ställs inför. Skolverket verkar befara att implementeringen av ökad individuell dokumentering också ska påverka metodiken till förmån för ett mer individuellt lärande. De betonar därför att lärandet sker i samspel med andra. Generaliserbarheten med antalet informanter i vår undersökning är inte så hög men vårt resultat pekar på en tendens att lärare redan idag upplever att det kan innebära ett dilemma att använda grupparbetet som underlag för dokumentation av den enskilde. Vi frågar oss då om inte ökade krav på att dokumentera varje elev i praktiken kan komma att leda till färre grupparbeten i skolan.

Detta kan i sin tur, om lärandet främst sker genom ett socialt samspel, paradoxalt nog kan leda till försämrade resultat hos eleverna. Här tycks ett sociokulturellt perspektiv på lärande krocka med en alltmer individualiserad samhällsutveckling.

Men vilken kunskap är det då som skolan ska premiera? Svaret kommer sannolikt att påverka metoderna man väljer. Ingen av informanterna i vår undersökning såg grupparbete som speciellt effektivt vid faktainhämtande utan vinsterna ligger främst i kombinationen mellan kognitiva - och sociala kunskaper.

Vår undersökning bygger empiriskt på en fenomenografisk ansats där sex lärare på två olika skolor beskriver hur de erfar grupparbete. Vi är medvetna om att lärare på skolor ifrån andra mer socioekonomiskt differentierade upptagningsområden skulle kunna ha andra erfarenheter. Därför skulle det vara intressant för framtida forskning att vidga vår undersökning till att omfatta fler skolor från olika upptagningsområden.

Vår undersökning skulle också kunna ha kompletterats med en jämförande undersökning där informanterna parallellt med intervjuer observerades när de genomförde grupparbete i praktiken. Det faktum att vi hade en relation till informanterna sedan tidigare hade den positiva följden att det inte blev något bortfall utan samtliga tillfrågade ställde upp. Det kan å andra sidan ha påverkat svaren så att en för dem okänd forskare skulle ha fått något annorlunda utsagor.

Arbetsformen anses både i litteratur och av lärarna i vår undersökning som krävande och komplex. Inför vår egen framtid som lärare i grundskolans senare år ser vi att det finns en hel rad

faktorer att beakta angående arbetssättet. Likväl som eleverna behöver träning i arbetsformen behöver läraren det också. Det är lämpligt att ha en långsiktig plan med tankar på progression kring formen med tanke på specifika elevgrupper. Om elevgruppen har svåra samarbetsproblem kan arbetsformen i sig initialt utgöra innehållet på bekostnad av utveckling av kognitiva färdigheter.

Arbetet med uppsatsen har givit oss insikten att det inte finns någon given manual att följa, varje grupp av elever är unik och processen är delvis oförutsägbar. Det finns ändå vissa moment som lärarna i vår undersökning och litteraturen pekar på som tycks ha generell betydelse. Det gäller t.ex. elevgruppsindelning, gruppkonflikter och svårigheter kring betyg och bedömning. Å andra sidan kan det vara en naturlig form när man gemensamt tolkar mål och innehåll, tränar en förtrogenhet i sociala samspel och fostrar till ansvariga demokratiska samhällsmedborgare. Det kommer att ingå i vårt uppdrag som lärare att skapa gemensamma samarbetsformer. Vi anser att det är eftersträvansvärt att alla röster får höras i ömsesidig respekt för "Den Andre". Dialogiska miljöer bör premieras framför monologiska. Det auktoritativa ordet kan ibland behövas men det är starkt begränsat då det sällan leder till ett inre övertygande ord. Monologiska miljöer anser vi vara bristfälliga när elever ska internalisera grundläggande värden och kognitiva kunskaper. Alla ska kunna arbeta med varandra men också lära av varandra. Det handlar både om rättigheter och skyldigheter, liksom att ge och att ta emot. Grupparbete som form bär på utvecklingsmöjligheter för detta.

7. Referenser

7.1 Böcker

- Alexandersson, M. (2003). "Utvärdering som en analytisk kunskapsprocess" i Thors Hugosson, Christina (red). *Värdera och utvärdera*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Andersson - Brolin, K. (2001). *Projektarbete, lärarboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, J-O & Feldt, M. (2003). *Projektarbete 100p: att handleda projektarbete i skolan*. Malmö: Liber Ekonomi.
- Arfwedson, G. (1998). *Undervisningens teorier och praktiker*. Stockholm: HLS Förlag
- Arfwedson, G & Arfwedson, G. (2002). *Arbete i lag och grupp* (3:e upplagan). Falköping: Liber.
- Bachtin, M. (1991). *Det dialogiska ordet*. (2:a upplagan). Gråbo: Anthropolos.
- Buber, M (1985). *Jag och Du* (Margit och Curt Norell, övers.). Stockholm: Petra bokförlag. (Original publicerat 1923).
- Cohen, E. (1994). *Designing groupwork – strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Carlgren, I.(1996). "Grupparbetets möjligheter" i Gröning, I. (red.). *Att lära i samarbete – grupparbete i förskola och skola*. Inst. För lärarutbildning (ILU), Uppsala
- Carlgren, I, Marton, F. (2002). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahl, Robert A. (1982). *Dilemmas of Pluralist Democracy. Autonomy vs. Control* New Haven: Yale University Press
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar – flexibilitet – valfrihet – en etnologisk studie om en skola i förändring*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Gilje, N & Grimen, H. (2004). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.
- Gröning, I. (1996). "Projektet samarbetsinläring i heterogena klasser" i Gröning, I (red). *Att lära i samarbete – grupparbete i förskola och skola*. Inst. För lärarutbildning (ILU), Uppsala.

- Gröning, I. (1996). "Grupparbetet som arbetsform" i Gröning, I (red). *Att lära i samarbete – grupparbete i förskola och skola*. Inst. För lärarutbildning (ILU), Uppsala.
- Gröning, I. (1996). "Samarbetsinläring enligt Cohen" i Gröning, I (red). *Att lära i samarbete – grupparbete i förskola och skola*. Inst. För lärarutbildning (ILU), Uppsala.
- Gröning, I. (1996). "Den förändrade lärarrollen och dess utveckling" i Gröning, I (red). *Att lära i samarbete – grupparbete i förskola och skola*. Inst. För lärarutbildning (ILU), Uppsala.
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid*. Stockholm: Wahlström & Wahlström.
- Hammar-Chiriatic, E & Hempel, A. (2005). *Handbok för grupparbete – att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Kernell, L-Å. (2002). *Att finna balans*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Leppilampi, A & Sahlberg, P. (2005). *Samarbetsinläring*. Stockholm: Runa förlag.
- Lund, T & Skrövset, S (2000). *Projektarbete i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F, & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Mauss, M (1997). *Gåvan*. Lund: Argos förlag. (original publicerat 1925).
- Orlenius, K (2001). *Värdegrunden- finns den?* Stockholm: Runa.
- Patel, R, Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Petersson, O, (2000). *Svensk politik*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB.
- Rosell, J-Å. (1996). "Den förändrade lärarrollen och dess utveckling" i Gröning, I (red). *Att lära i samarbete – grupparbete i förskola och skola*. Inst. För lärarutbildning (ILU), Uppsala.
- Runesson, U (1995). "Elever lär av varandra" i Lehdals, B, Runesson, U (red). *Vägar till elevers lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensaasen, S & Sletta, O. (1997). *Grupprocesser*. Stockholm: Universitetsförlaget.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Strandberg, L, (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Vygotskij, L. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge: Harvard University Press

Skolverket 1993, *Problemlösning i grupp. Rapport 26*. Stockholm: Skolverket

Skolverket 1993, *Bilden av skolan. Rapport 32*. Stockholm: Skolverket

Skolverket 2005, *Den individuella utvecklingsplanen*. Skolverkets allmänna råd. Stockholm: Skolverket

7.2 Läroplaner

Skolöverstyrelsen (1969). *Lgr 69 Allmän del*. Stockholm: Liber AB

Skolöverstyrelsen (1980). *Lgr 80*. Stockholm: Liber AB

Läraryrket (2004). *Lpo 94 i Lärarens handbok*. Stockholm: Läraryrket förlag.

7.3 Internet

Vetenskapsrådet (2006): Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. www.codex.vr.se/oversikter/humsam/humsam.html (2006-12-17): Vetenskapsrådet.

www.infovoice.se

Bilaga A

Intervjunderlag till informanter för uppsats om grupparbete

Inledning:

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Vilka ämnen?

Vad är grupparbete för dig?

Varför ska man arbeta med grupparbete som metodik? För och nackdelar?

Vad är avgörande för att ett grupparbete ska bli lyckat? (förberedelser, genomförande, redovisning och utvärdering).

Vad är dina syften när du grupparbetar med avseende på långa och korta mål?

Vad anser du elever främst utvecklar för typ av kunskaper genom grupparbete? (fakta, förståelse, förtrogenhet, färdighet).

Hur ser din roll ut som lärare vid grupparbete? (styrande-handledande)

Hur resonerar du när du väljer ut grupper? (duktiga, flickor-pojkar, hetero och homogena, nya-samma).

Hur formulerar och planerar du elevernas uppgift? Vad är det centrala?

Hur ofta är grupparbete motiverat? Hur länge ska de pågå?

Hur följer du gruppens process?

Hur utvärderar och bedömer du gruppens/den enskildes arbete? (betyg)

Vilka dilemman kan uppstå vid grupparbeten? (konflikt, gruppdynamik, status). Vad kan vara bakomliggande orsaker?

Upplever du att arbetssättet grupparbete har förändrats under din verksamma tid som lärare?