



# NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet,  
Institutt for pedagogikk og livslang læring

## Bacheloroppgave i pedagogikk

---

### Samarbeidslæring på ungdomsskolen

**Emnekode:** PED2900  
**Semester:** Vår 2019  
**Kandidatnummer:** 10031

## Innholdsfortegnelse

<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>3</b>
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN.....	3
1.2 VALG AV PROBLEMSTILLING OG DET TEORETISKE GRUNNLAGET .....	3
1.3 DIDAKTISK ARBEID I SKOLEN .....	4
1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING .....	5
<b>2. SAMSPILL MELLOM ELEVENE .....</b>	<b>5</b>
2.1 SAMARBEID.....	6
2.2 SAMARBEIDSLÆRING .....	6
2.3 SAMARBEIDSKOMPETANSE.....	6
<b>3. HVORDAN KAN EN LÆRER LEGGE TIL RETTE FOR SAMARBEIDSLÆRING I PROSJEKTARBEID? .....</b>	<b>7</b>
3.1 Å FORKLARE OPPGAVEN OG SAMARBEIDET .....	8
3.1.1 Å skape gjensidig positiv avhengighet.....	8
3.1.2 Å spesifisere ønsket atferd – Å lære bort sosiale ferdigheter .....	9
3.2 OBSERVERE OG GRIPE INN .....	11
3.3 TILRETTELEGGING FOR SAMARBEIDSLÆRING PÅ UNIVERSITETSNIVÅ .....	11
<b>4. MULIGHETER OG UTFORDRINGER VED SAMARBEIDSLÆRING I PROSJEKTARBEID.....</b>	<b>12</b>
4.1 EFFEKTEN AV SAMARBEIDSLÆRING .....	12
4.2 HVORDAN KAN LÆRERE LEGGE TIL RETTE FOR SAMARBEIDSLÆRING? .....	13
4.2.1 Positiv gjensidig avhengighet .....	14
4.2.2 Sosiale ferdigheter .....	14
4.2.3 Observere og intervere .....	17
4.3 UTFORDRINGER VED SAMARBEIDSLÆRING.....	19
<b>5. AVSLUTNING.....</b>	<b>20</b>
<b>6. REFLEKSJONSNOTAT .....</b>	<b>22</b>
<b>7. REFERANSELISTE .....</b>	<b>23</b>

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Hensikten med denne bacheloroppgaven er å se på *samarbeid* og *samarbeidslæring* på ungdomsskolen, og hvordan en lærer kan legge til rette for dette. Gjennom studier på NTNU har jeg fått en økt interesse for samarbeid i skolen, og gjennom erfaringer som lærervikar har jeg sett hvordan samarbeid i grupper er en del av mange elevers hverdag – og hvordan dette samarbeidet mellom elevene er varierende. Som læringsassistent i emnet Eksperter i Team på NTNU har jeg også sett en varierende grad samarbeid mellom studenter, og fått opplæring i hvordan man kan legge til rette for samarbeid og gode gruppemiljø – en tilrettelegging tilbakemelding fra studentene viser har innvirkning på gruppene (Sortland, 2015).

Tilbakemeldinger fra arbeidslivet angående Eksperter i Team viser en positiv respons og et behov for et slikt ”samarbeids-emne” (Sortland, 2015). Tendenser i samfunnet generelt tilsier at det kommer til å bli et større og større behov for *samarbeidskompetanse* i fremtiden. Denne tendensen kommer blant annet frem i dokumenter fra Fagfornyelsen, som har med samarbeidskompetanse som en av kompetansene i fremtidens skole (NOU 2015: 8, 2015). Det at NTNU ser et behov for et eget emne hvor studentene skal lære seg å samarbeide viser at slike ferdigheter ikke er noe elevene har med seg fra tidligere skolegang. Om man ser bort fra den eksplisitte forespørselen etter slik kompetanse fra arbeidsmarkedet, er det i dag mer vanlig å utføre oppgaver sammen med andre generelt – både på skole, gjennom fritid/forskjellige organisasjoner og jobb. Denne samarbeids-tendensen kan forklares i at dagens samfunn er mer sammensatt på grunn av fagområder som alltid er i utvikling, globalisering, ny teknologi som gjør kommunikasjon og samarbeid på tvers av avstand mulig og behovet for en sammensatt kompetanse i møte med forskjellige samfunnsutfordringer. Utviklingen jeg beskriver her kommer mest sannsynlig til å fortsette, noe som gjør kompetanse i samarbeid til en forutsetning for å kunne utnytte andre kompetanser et individ besitter i dag og i fremtidens samfunn.

## 1.2 Valg av problemstilling og det teoretiske grunnlaget

For å kunne undersøke samarbeidslæringsfenomenet vil jeg ta utgangspunkt teori og forskning som kan være med på å finne et svar på min problemstilling: *Hvordan kan en lærer legge til rette for samarbeidslæring i prosjektarbeid hos elever på ungdomsskolen?*

Imsen definerer samarbeidslæring som aktiviteten der heterogene grupper, her elevgrupper på ungdomsskolen, skal samarbeide og samhandle med mål om å øke hverandres læring (Imsen, 2017). En lærer vil alltid oppleve heterogenitet i samarbeidsgrupper, da en

klasse består av elever som kommer til skolen med forskjellig bakgrunn og forskjellige forutsetninger (Tomlinson, Moon & Callahan, 1998). Læreren har både et faglig og sosialt ansvar i skolen, noe som blant annet kommuniseres i læringsplakaten: ”Skolen skal gi alle elever like gode forutsetninger for å utvikle evner og talent individuelt og i samarbeid med andre.” (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). I tillegg fikk læreren et metodeansvar ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, da denne læreplanen fokuserte mer på kompetansemål og mindre på metodeføringer (Imsen, 2017). Utdanningsdirektoratet (2015) legger også vekt på en variert undervisning, og i denne sammenheng det jeg vil kalle en ansvarlig lærer i utsagn som: ”Slik undervisning forutsetter at læreren styrer, veileder og instruerer elevene, og ikke bare organiserer læringsprosessen og lar elevene ta ansvar for egen læring.” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 9). En lærer på ungdomsskolen opplever i dag en bestemmelsesmakt på undervisningsformen i skolen, og om kravene om utvikling i samspill med andre og en variert undervisning skal møtes er læring i heterogene samarbeidsgrupper nesten uunngåelig.

Som en avgrensning har jeg valgt å fokusere på samarbeidslæring i prosjektarbeid, mer spesifikt prosjektarbeid i grupper. Koritzinsky’s definisjon av prosjektarbeid vektlegger at det er en deltakerstyrt og undersøkende arbeidsmåte hvor læreren opptrer som en rammesetter og veileder (Koritzinsky, 2009). Elevene jobber med et prosjekt mot en levering av et produkt, noe som forutsetter at de samhandler. Arbeidsformen er dermed en god arena for å tilrettelegge for samarbeidslæring. Jeg har også valgt å avgrense oppgaven til å omhandle ungdomsskolen, da prosjektarbeid er en mye brukt arbeidsform her.

Lærer-perspektivet i denne oppgaven kommer av påvirkningskraften forskning viser en lærer har på samarbeidslæring. Karsrud (2017) viser dette gjennom teori som sier at forholdene samarbeidslæringen skjer i har mye å si for hvordan elevenes samarbeid fungerer (Cohen, 1994). Læreren påvirkning blir i hennes masteroppgave sett på som en del av forholdene læring skjer i. På bakgrunn av dette og annen teori konkluderer Karsrud med at ”et læringsfremmende samarbeid avhenger like mye av læreren som av eleven” (Karsrud, 2017, s. 1). Strategiene en lærer velger for tilrettelegging av forhold har stor påvirkning på hvordan elevene samarbeider og kommuniserer – og hvordan denne tilretteleggingen kan gjøres vil bli mitt fokus videre i oppgaven.

### 1.3 Didaktisk arbeid i skolen

Denne oppgaven har et *didaktisk fokus*, hvor jeg vil se på didaktisk arbeid i skolen. Didaktikk kan oversettes med ”undervisningskunst”, og Gudem (1998) viser til hvordan didaktikk

tradisjonelt inneholder undervisningens mål, innhold og arbeidsmåter. Min problemstilling har et normativt perspektiv, da jeg vil se på hvordan en lærer *kan* legge opp sin undervisning for at elevene kan oppnå god samarbeidslæring (Imsen, 2017). Jeg vil organisere oppgaven med didaktikkens tre hovedområder: Hva, hvordan og hvorfor (Gundem, 1998).

Under innholdsaspektet, didaktikkens hva, vil jeg se på hva samarbeidslæring er og inneholder – hva læreren kan lære bort. Målaspektet, didaktikkens hvorfor, har jeg redegjort for over i innledningen. Til slutt vil jeg komme inn på hoveddelen av min oppgave: Formidlings – og læringsaspektet, didaktikkens hvordan (Gundem, 1998). Her vil jeg gå inn på hvordan læreren kan legge til rette for samarbeidslæring i prosjektarbeid gjennom teorier og forskning.

#### 1.4 Oppgavens oppbygning

I denne litteraturstudien vil jeg begynne med å gjøre rede for samspill mellom elevene, gjennom begrepene *samarbeid*, *samarbeidslæring* og *samarbeidskompetanse*. Videre vil jeg gå nærmere inn på hvordan en lærer kan tilrettelegge for samarbeidslæring i et prosjektarbeid. Her vil jeg ta utgangspunkt i faser i et gruppearbeid, og se på bestemte aspekter innenfor disse fasene. For å se samarbeidslæring på ungdomsskolen i sammenheng med en mer formell samarbeidsundervisning på NTNU, vil jeg redegjøre for hva masteremnet Eksperter i Team er og hvordan samarbeidslæring ses på i denne sammenhengen. Denne kontekstualiseringen vil jeg benytte meg av i drøftingen som jeg har kalt ”Muligheter og utfordringer ved samarbeidslæring i prosjektarbeid”. Her vil jeg først se på effekten av samarbeidslæring, for å så drøfte tilrettelegging gjennom de ulike aspektene jeg redegjør for i teoridelen. I drøftingen vil jeg bruke Eksperter i Team som et sammenligningsgrunnlag for ulike tilretteleggingsstrategier teori sier en lærer kan benytte seg av. Til slutt vil jeg se på utfordringer ved samarbeidslæring, for å så trekke sammen de mest sentrale tendensene avslutningsvis.

## 2. Samspill mellom elevene

At samspill mellom elevene skal være en del av skolehverdagen kommer tydelig frem i skolens offisielle dokumenter, men samspill har også betydning for elevenes utvikling og deres utbytte av undervisningen (Johnson & Johnson, 1984). Samarbeidslæring er en form for samspill i skolen hvor elevene skal lære sammen, men for å få utbytte av dette må samspillet fungere til en viss grad. Jeg vil derfor se mer på hva samarbeid, samarbeidslæring og samarbeidskompetanse er, før jeg skal se mer på hvordan en lærer kan legge til rette for samarbeidslæring i prosjektarbeid.

## 2.1 Samarbeid

En arena hvor elevene kan lære i samspill med hverandre er ved *samarbeid*. Samarbeid må ses i sammenheng med sosial avhengighet. Når elevene er positivt avhengige av hverandre oppstår samarbeid, i motsetning til en negativ avhengighet, som fører til konkurranse, eller ingen avhengighet som er individuelt arbeid. Positiv sosial avhengighet oppstår når flere jobber sammen mot et mål som bare kan nås om alle involverte i oppgaven når målet (Johnson & Johnson, 2014). Tuomela beskriver samarbeid som samhandling mot et felles mål (Tuomela, 2013). Videre snakker han om sterkere og svakere grad av kollektiv handling/samarbeid, hvor en sterkere grad kjennetegnes av en vi-holdning. Vi-holdningen kan sammenlignes med gjensidig sosial avhengighet, hvor begge deler handler om handling og måloppnåelse i samspill – og begge deler er en stor del av samarbeid. Samarbeid er en vesentlig del av fenomenet samarbeidslæring.

## 2.2 Samarbeidslæring

Kurt Lewin var en av de første som hevdet at en gruppes avhengighet, og arbeid mot et felles mål, er det som binder gruppen sammen (Louttit, 1935). Gjennom tiden har dette synspunktet og forskjellige andre synspunkter utviklet seg til dagens forståelse av sosial avhengighet; at sosial avhengighet og graden av dette påvirker samarbeidet mellom individene og resultatet av arbeidet (Johnson, Johnson, Haugaløkken & Aakervik, 2006).

Sosial avhengighet er en del av, og oppnås i, *samarbeidslæring*. Samarbeidslæring er en måte å strukturere undervisningen på hvor små heterogene grupper jobber sammen mot et felles faglig mål, og et mål om å samarbeide seg i mellom (Goodwin & Clinic, 1999). Denne definisjonen samsvarer med Imsen's litteratur om samarbeidslæring beskrevet i innledningen, noe som viser at definisjonen fra Goodwin fremdeles er aktuell. For å få utbytte av samarbeidslæring trenger elevene en samarbeidskompetanse.

## 2.3 Samarbeidskompetanse

For å kunne utnytte godene samarbeidslæring kan gi, må elevene vite hvordan de skal samarbeide på en hensiktsmessig måte. Det er derfor viktig at læreren vet hvordan han kan legge til rette for utvikling av elevenes sosiale ferdigheter i samarbeidslæring, altså deres sosiale kompetanse (Johnson m.fl., 2006). Johnson m.fl. (2006, s.101) skiller mellom sosial kompetanse og sosiale ferdigheter på denne måten: "Uttrykket sosiale ferdigheter viser til de enkelte komponentene, mens sosial kompetanse vanligvis brukes for å referere til større

enheter.”. Ifølge denne definisjonen kan man altså øke sin sosiale kompetanse ved å trene sosiale ferdigheter. Terje Ogden har definert sosial kompetanse i sin helhet på denne måten:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner: Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap (Ogden, 2009, s. 196).

Sosial kompetanse er altså en forutsetning for å kunne fungere i sosiale relasjoner, og samarbeid er en sosial relasjon (Glavin & Lindbäck, 2014). Man både trenger og utvikler sosiale ferdigheter i samarbeidssituasjoner (Sletta, 1990). Sosial kompetanse er derfor sentralt ved det mer overordnede begrepet *samarbeidskompetanse*, en kompetanse som utvikles i den gjensidige påvirkningen Sletta nevner. Samarbeidskompetanse er kompetansene elevene trenger for å få et samarbeid til å fungere, og denne kompetansen må læreren prøve å lære bort når det skal tilrettelegges for samarbeidslæring. Hvordan en lærer skal lære bort de sosiale ferdighetene som videre kan utvikles til samarbeidskompetanse, og hva disse ferdighetene konkret er, skal jeg se på under punkt 3.1.2: Å lære bort sosiale ferdigheter.

### 3. Hvordan kan en lærer legge til rette for samarbeidslæring i prosjektarbeid?

Johnson m.fl. (2006) skiller mellom tre ulike former for samarbeid i grupper; formelle læringsgrupper, uformelle læringsgrupper og basisgrupper. I min problemstilling bruker jeg betegnelsen prosjektarbeid om samarbeidslæringen jeg vil se på. Videre vil jeg fokusere på gruppeorganisert prosjektarbeid, hvor elevene deles i formelle læringsgrupper. En formell læringsgruppe kjennetegnes av at elevene jobber sammen i alt fra deler av en time til en periode over flere uker. Johnson m.fl. (2006) har delt formelt gruppearbeid inn i faser jeg vil benytte for å se på forskjellige mulige tilretteleggingsstrategier.

Johnson m.fl. (2006) oppsummerer lærerens rolle ved samarbeidslæring i formelle grupper i fire faser. I den første fasen skal læreren fatte beslutninger for undervisningsøkten, noe som blant annet kan innebære å dele elevene inn i grupper og bestemme hva oppgaven skal være. Den andre fasen innebærer at læreren forklarer hva oppgaven og samarbeidet skal omfatte. Fase nummer tre er under selve samarbeidet, og her skal læreren observere og gripe inn om elevene møter problemer med oppgaven eller samarbeidet. I den siste og fjerde fasen skal både oppgaven og samarbeidet evalueres. Jeg vil videre gå nærmere inn på fase to og tre.

Den første fasen er en beskrivelse av det organisatoriske, mens den siste fasen inneholder evaluering av samarbeidet både fra lærerens og elevenes side. Selv om dette er aspekter som hadde vært interessante å undersøke med tanke på min problemstilling har jeg sett meg nødt til å fokusere på to faser på grunn av sidebegrensningen. Jeg valgte fase to og tre da disse beskriver prosesser og aspekter ved selve samarbeidet, og det er under selve samarbeidet jeg vil se på hvilken tilrettelegging en lærer kan benytte seg av. Ved å legge til rette for godt samarbeid i fase to og tre, legger læreren til rette for utvikling av samarbeidskompetanse hos elevene.

### 3.1 Å forklare oppgaven og samarbeidet

I den andre fasen skal en lærer forklare det faglige, skape positiv gjensidig avhengighet og spesifisere ønsket atferd (Johnson m.fl., 2006). Lærerens forklaring av samarbeidets faglige mål er viktig, men jeg kommer til å fokusere på hvordan man skal skape positiv avhengighet og spesifisere ønsket atferd – da dette er de sentrale samarbeids-faktorene i denne fasen.

#### 3.1.1 Å skape gjensidig positiv avhengighet

Gjensidig positiv avhengighet kan dannes ved å sette opp et felles gruppemål, og sørge for at elevene vet de bare kan nå målet som en gruppe (Lie, 2002). Måloppnåelsen til et gruppe medlem påvirkes av måloppnåelsen til de andre i gruppen når de opplever en gjensidig positiv avhengighet, noe som gjør at en kombinasjon av felles mål, belønning eller tap av belønning øker kvaliteten på samarbeidet. I tillegg kan ressursavhengighet, at gruppen er avhengig av hvert enkelt gruppe medlem fordi de besitter forskjellige ressurser som er nødvendig for å løse oppgaven, spille positivt inn (Johnson & Johnson, 2009).

Johnson m.fl. (2006) legger mest vekt på gjensidig avhengighet i gruppeinndeling, fase 1, og gjennom forklaringen av viktigheten av felles mål til elevene før selve samarbeidet. I fasene til prosjektarbeid (Koritzinsky, 2009) legges det fokus på for eksempel ressurs-avhengighet i flere faser av samarbeidet enn det som beskrives hos Johnson m.fl. Glavin & Lindbäck (2014) skriver også at positiv gjensidig avhengighet er det viktigste i et samarbeid. I tillegg presenterer de begrepene individuell og kollektiv ansvarlighet i gruppen som et sentralt aspekt med gruppearbeidet. Positiv gjensidig avhengighet kan både komme av og føre til en følelse av ansvarlighet hos elevene. Om de som skal samarbeide er positivt gjensidig avhengige av hverandre og trenger hverandres ferdigheter for å fullføre en oppgave, fører dette til en personlig og kollektiv ansvarlighet. Uten den kollektive ansvarligheten vil de ikke få utnyttet sin personlige ansvarlighet – siden de først vil ta tak i



hverandres ressurser når de har et forhold til målet de skal nå. På denne måten er positiv gjensidig avhengighet, ansvarlighet og felles mål aspekter i et samarbeid som forutsetter hverandre. Den naturlige heterogeniteten en lærer opplever i en klasse kan her være en fordel, da gruppe-medlemmene naturlig besitter forskjellige ressurser som kan føre til både ansvarlighet og ressurs-avhengighet. For å utvikle samarbeidslæringen videre må elevene ha forskjellige sosiale ferdigheter som virker positivt inn på samarbeidet.

### 3.1.2 Å spesifisere ønsket atferd – Å lære bort sosiale ferdigheter

For å oppnå ønsket atferd i en gruppe er det viktig at en lærer forsøker å lære bort denne ønskede atferden både før og under samarbeidet, siden sosial kompetanse er noe vi utvikler hele livet gjennom trening av sosiale ferdigheter (Pape & Svendsen, 2001). Jonson m.fl. (2006) legger også vekt på ferdighetstrening både før og under samarbeidet. Den første undervisningen i sosiale ferdigheter må innebære er en introduksjon i hva ferdigheten er og hva den kan brukes til, for å sikre at elevene ser behovet for ferdigheten. For eksempel kan man operasjonalisere ferdigheten i et rollespill, så elevene blir introdusert for hva ferdigheten går ut på. Til slutt kan elevene bruke ferdigheten de har lært gjennom praktisering, tilbakemelding og vurdering av egen atferd.

Å lære bort sosiale ferdigheter er en del av å legge til rette for samarbeidslæring, men hvilke konkrete ferdigheter gjelder dette?

<b>Basisferdigheter</b> -minimum for samarbeid	<b>Funksjonsferdigheter</b> -opprettholde samhandlingsaktiviteter	<b>Formuleringsferdigheter</b> -forståelse av samarbeidet	<b>Fordypningsferdigheter</b> -god samarbeidslæring
Gruppeinndeling uten bråk	Gi beskjeder til gruppen	Oppsummere gruppas arbeid eller et tema	Være uenig uten å kritisere
Bli i gruppen	Vise støtte og aksept til ideer	Gi konstruktive tilbakemeldinger	Utvide gruppe-medlemmers svar
Bruke rolige stemmer	Be om hjelp eller avklaring	Utvikle ide på bakgrunn av en kommentar eller et svar	Undersøke ved å spørre spørsmål
Oppmuntre hverandre	Parafasere	Sjekke om alle gruppe-medlemmene har forstått det som blir sagt	Generere videre svar
Se på den som snakker	Bruke humor til å motivere gruppen	Kommunisere sine implisitte resonnement	Sette sammen flere ideer til en
Ha selvkontroll, for eksempel holde hendene for seg selv	Tilby seg å forklare noe uklart	Be gruppe-medlemmer dele sin plan i plenum	Kunne sjekke gruppens arbeid mot instruksene gitt

(Johnson, Johnson & Holubec, 1994, s. 48-51) (Min oversettelse)

Denne tabellen viser sosiale ferdigheter som elevene trenger i samarbeidslæring, og de forskjellige nivåene av disse ferdighetene. En lærer må først vite hvilke ferdigheter elevene kan på hvilket nivå, for å så undervise i neste steg av tabellen (Goodwin & Clinic, 1999). I tabellen over ser vi at fordypningsferdighetene, den høyeste ”graden” av sosiale ferdigheter, elevene skal oppnå er å diskutere uten å kritisere, utvide gruppemedlemmers svar, undersøke ved spørsmål, integrere flere ideer i en posisjon og å se realiteten ved å sammenligne gruppens arbeid med instruksjonene gitt. Dette samsvarer til en viss grad med Johnson (m.fl. 2006) som nevner de sosiale ferdighetene å kunne lytte til hverandre, oppmuntre hverandre til å delta, sikre at alle er med, forsøke å ta avgjørelser basert på logiske argumenter og kunne komme med konstruktiv kritikk som sentrale.

Galvin og Lindbäck (2014) formulerer de sosiale ferdighetene en lærer bør lære bort på en annen måte. Ferdighetene er å lytte, å fortelle hva du selv mener, tilpasse seg – gi og ta, å kunne godta at andre har en annen mening enn deg selv, at du tør å si din mening i gruppen, å gi en kompliment, å dele, å være seg bevisst på eget kroppsspråk og toneleie, å være ærlig og å gå inn i allerede etablert lek/aktivitet. Den største forskjellen fra de andre teoretikerne er fokuset på kroppsspråk og toneleie. Fremgangsmåten Galvin og Lindbäck presenterer skiller seg også fra Johnson m.fl. (2006), blant annet ved at de legger vekt på at læreren skal fungere som et forbilde ved å selv utføre de sosiale ferdighetene når de samhandler med elevene. Det legges også vekt på å øve opp ferdigheter i små grupper eller alene med en lærer – utenom selve samarbeidet. Viktigheten av å øve eksplisitt på sosiale ferdigheter er altså likt i fremgangsmåtene, men det er forskjeller på i hvilken kontekst det er lagt mest vekt på å gjøre dette. Johnson m.fl. (2006) legger vekt på praktisering og tilbakemelding der det her legges vekt på planlagt og tilrettelagt øving av ferdigheter.

Elliott, Malecki og Demaray (2001) ser på sammenhengen mellom sosiale og akademiske ferdigheter i sin studie, og i den sammenheng går de også gjennom ulike metoder for å måle sosiale ferdigheter. Etter en gjennomgang av forskjellige teoretiske og empiriske standpunkt oppsummerer de med at dagens vanligste metode, rangering av sosial ferdighet etter skala, kan hensiktsmessig suppleres med intervjuer og observasjoner. Dette kan være en begrunnelse for at det er mangler ved tabellen jeg har vist til ovenfor, da begrepene som brukes til å beskrive de sosiale ferdighetene ikke eksplisitt viser målbare verdier. Læreren tillegges da mye ansvar i å vise skjønn i sin evaluering av elevenes sosiale ferdigheter. På den andre siden omhandler neste fase av Johnson m.fl. (2006) observasjon og veiledning, noe som støttes av redegjørelsen Elliott m.fl. (2001).

### 3.2 Observere og gripe inn

Observasjon kan brukes under samarbeidet som bakgrunn for intervering fra lærerens side, og for faglig hjelp eller hjelp til utvikling av samarbeidet (Johnson m.fl., 2006). Læreren kan gripe inn både ved positive og negative aspekter ved samarbeidet, for å så eventuelt undervise i manglende samarbeidsferdighet når behovet oppstår og elevene ikke løser det selv.

Koritzinsky (2009, s. 221) beskriver også hvordan ”Læreren bør gå aktivt inn i gruppearbeid som rammesetter og veileder.”, men påpeker at behovet for veiledning er varierende. Glavin og Lindbäck (2014) legger i likhet med Johnson m.fl. (2006) og Koritzinsky (2009) vekt på å gi eksplisitt veiledning til elevene. Skrøvset, Lund og Røthe (1996) nyanserer dette ved å påpeke lærerens påvirkningskraft. Prosjektarbeid kjennetegnes av deltakerstyring, og denne deltakerstyringen bør være en del av lærerens veiledning i det faglige og sosiale. Læreren må derfor vise forsiktighet i sin veiledning for å ikke direkte påvirke elevene i sine valg, for eksempel ved å gi flere alternativer ved spørsmål (Skrøvset, Lund & Røthe, 1996).

Selv om teoriene viser de samme tendensene når det kommer til positiv sosial avhengighet, sosiale ferdigheter og observasjon og veiledning, viser de også til ulik vektlegging og ulik bakgrunn for sine retningslinjer. Her opplever jeg at Johnson og Johnson har et mer forenklet syn på gruppearbeid enn for eksempel Galvin og Lindbäck, som ser på helheten gjennom å for eksempel skrive om læreren som forbilde.

Ekspert i Team er et emne som legger vekt på tilrettelegging uten påvirkning gjennom å benytte nøytrale observasjoner som grunnlag for utvikling av samarbeid. Emnet beskriver hvordan det legges til rette for samarbeidslæring på universitetsnivå.

### 3.3 Tilrettelegging for samarbeidslæring på universitetsnivå

Ekspert i Team, EiT, er et signaturemne på NTNU hvor studentene jobber i tverrfaglige team med et samfunnsnyttig prosjekt og et mål om å utvikle sitt gruppearbeid. Noe av det mest sentrale i faget er utviklingen av samarbeidskompetanse – både det å lære å kjenne egne handlingsmønstre og samspillet i gruppa. Samarbeidskompetansen skal studentene opparbeide gjennom å reflektere over konkrete samarbeidssituasjoner i praksis (Sortland, 2015). En landsbyleder, LL, har det faglige ansvaret for studentgruppene. Refleksjonsprosessene støttes av en læringsassistent, LA, som fasiliterer – altså observerer gruppa over en tidsperiode før man deler en nøytral observasjon eventuelt sammen med et åpent spørsmål. Hensikten med dette er å gi gruppa en mulighet til å reflektere over noe i deres handlingsmønstre som de

kanskje ikke er klar over selv. Videre er det opp til gruppa å bestemme eventuelle aksjoner de vil ta for å forandre på eller beholde det LA observerte (Sortland, 2015).

Det er forskjellige måter å fasilitere på. Spontanfasilitering er når man legger frem sin observasjon i situasjonen det oppstår i, ved fasilitering i samtale samler man observasjoner og tar de opp ved et planlagt tidspunkt, bruk av sosiogram tydeliggjør for eksempel samtalemønster i gruppa mens samarbeidsøvelser skal både hjelpe gruppa i sin utviklingen og fungere som en arena for øvrig fasilitering. Samarbeidsøvelsene har forskjellige fokus. Noen fokuserer på samspillet i gruppa eller på det å gi tilbakemeldinger, mens andre kan ha som hensikt å bevisstgjøre studentene på hvilke kompetanser som finnes i gruppa (Sortland, 2019).

EiT samsvarer med mye av teorien for tilrettelegging av samarbeidslæring og økt samarbeidskompetanse i ungdomsskolen. Jeg vil se mer på sammenhenger og forskjeller i drøftingen.

## 4. Muligheter og utfordringer ved samarbeidslæring i prosjektarbeid

### 4.1 Effekten av samarbeidslæring

Forskning viser at det er en tydelig effekt av samarbeidslæring (Altun, 2017). En studie gjort av Gillies ser på effekten av samarbeidslæring, men skiller mellom strukturert og ustrukturert samarbeid (Gillies, 2004). Resultatene hans viser at elevene som jobbet i strukturerte samarbeidsgrupper blant annet var mer villige til å samarbeide om oppgavene og hjelpe hverandre. De oppnådde også en sterkere gruppetilhørighet enn elevene som jobbet i ustrukturerte grupper. Elevene i de strukturerte gruppene viste altså et høyere nivå av samarbeidskompetanse – de hadde de sosiale ferdighetene som trengtes for å få samarbeidet til å fungere. Dette viser viktigheten av å legge til rette for gjensidig positiv avhengighet og en veiledende lærer, da den strukturerte gruppen fikk tydelige mål de skulle nå – samt instruksjoner så de forstod at de måtte nå målene gjennom samarbeid.

Ustrukturerte grupper, grupper hvor læreren ikke gir instruksjoner om samarbeid og sammensetning, oppnådde ikke samme læring som strukturerte grupper. Effekt av samarbeidslæring forutsetter ikke bare at læreren legger til rette og informerer om positiv gjensidig avhengighet, men også at elevene får undervisning i det denne artikkelen kaller ”gruppekompetanse” (oversatt fra engelsk). Begrepet som har samme betydningen som begrepet sosiale ferdigheter, som utvikles til samarbeidskompetanse. Gillies (2004) viser til Neil Mercer, som i sin artikkel hevder at suksessen i samarbeidslæring avhenger av at elevene får et krav om at de skal samarbeide og kommunisere – og ikke bare at de får lov til å

samarbeide om en oppgave (Mercer, 1996). Læreren får ikke bare oppgaven med å strukturere og undervise gruppene, men han skal også sette krav til gruppene om at kommunikasjon og samarbeid er arbeidsmåten de benytter i sin oppgaveløsning. Dette bygger opp under min tidligere redegjørelse av lærerens rolle og påvirkning i samarbeidslæring, hvor jeg har hevdet at læreren har en sentral rolle og stor påvirkningskraft – noe som begrunner et større fokus på dette i skolen.

Det er gjort mye forskning på effekten av samarbeidslæring, men hva synes elevene om denne arbeidsformen? John Ross har skrevet om hvordan elevens opplevelse av å lykkes med å gi hjelp til jevnaldrende øker sjansen for at de gjør det, og at anerkjennelse gjennom dette øker deres oppfatninger om å være nyttige i en samarbeidssituasjon (Ross, 1995). Følelsen av å være nyttig kan ses på i et gjensidig avhengighets-perspektiv, da denne sentrale samarbeidsfaktoren forutsetter at alle i samarbeidet bidrar med sine ressurser. Det kan derfor argumenteres at elevenes oppfatning av at de kan bidra i samarbeidslæringen er sentral for at samarbeidslæringen skal være hensiktsmessig. Studien av Robyn Gillies viste at elever i strukturert samarbeidslæring opplevde et gruppemiljø hvor de ikke avbrøt hverandre, delte informasjon, spurte oppfølgingsspørsmål til poenger fra de andre elevene og hjalp hverandre. Dette stod i kontrast til elevene i ustrukturert samarbeid, som var mer dominerende ovenfor hverandre (Gillies, 2004). Catherine Mulryan viser i sin undersøkelse at elever fra 5. og 6. klasse og deres læreres oppfatning av et godt samarbeid samsvarer i høy grad (Mulryan, 1994). Disse funnene fra 1994 og senere samsvarer med Selma Dzemic's beskrivelse i sin masteroppgave fra 2007, som viser hvordan elever fra 4.-8. klasse opplevde samarbeidslæring som positivt og støttende (Dzemic, 2007). Jeg mener disse funnene om elevers oppfatning av samarbeidslæring viser at samarbeidslæringens effekt påvirker elevene positivt, og at dette kan ses på som en slags sirkelvirkning. Når samarbeidslæringen fungerer vil elevene utvikle sine sosiale ferdigheter/samarbeidskompetanse videre, noe som igjen vil gjøre samarbeidslæringen enda bedre. Det er derfor viktig at lærerne legger til rette for dette – noe forskningen om effektivitet av denne type læring også viser. En lærer må hjelpe elevene å danne strukturerte grupper.

#### 4.2 Hvordan kan lærere legge til rette for samarbeidslæring?

I teoridelen beskrev jeg forslag til hvordan en lærer kan legge til rette for samarbeidslæring ut fra faser i et formelt gruppearbeid, noe som byr på muligheter og utfordringer. Som nevnt er alle elevsammensetninger forskjellige, noe som gjør det vanskelig, om ikke umulig, å beskrive faste faser et gruppearbeid skal gjennom. Jeg har likevel valgt å bruke disse fasene,

da de gir en mulighet til å operasjonalisere det som skjer i gruppearbeid og undersøke tilretteleggingsstrategier ut fra dette. Derfor vil jeg bruke de samme fasene og fokuspunktene her som i teoridelen for å undersøke temaet videre.

#### 4.2.1 Positiv gjensidig avhengighet

Positiv gjensidig avhengighet oppstår når elevene deler et felles mål, og kan forsterkes ved å ha felles belønning og/eller ressurs-avhengighet. Å dele et mål er ikke nok for å oppnå gjensidig avhengighet. For at elevene skal føle en slik avhengighet må alle som er en del av samarbeidslæringen føle at de ikke kan nå målet uten hverandre – og at ingen kan nå målet alene. Lawlor og Hornyak (2012) har skrevet en artikkel om hvordan SMART – mål kan benyttes i team-arbeid i klasser for å optimalisere læring. SMART står for et mål som er spesifikke, målbare, oppnåelige, realistiske og tidsstyrt (oversatt fra engelsk). Målet er spesifikt om det tydelig definerer det som skal gjøres, målbarhet inneholder at arbeidet kan måles, om det er oppnåelig kan det gjennomføres av de som skal oppnå målet, det er realistisk om det er mulig sett fra et utenfraperspektiv og et SMART-mål må også kunne oppnås innen tiden som er tilgjengelig.

I studien gjort av Lawlor og Hornyak (2012) viser de hvordan SMART-mål benyttes for å hjelpe studenter med fremdrift, og med å holde alle ansvarlige – altså legge til rette for positiv gjensidig avhengighet. Læreren i studien ønsket å forbedre elevenes evne til å planlegge, jobbe etter planen og kommunisere. Tidlige resultater fra studien, høsten 2011, viser at studenter som brukte hjelpemidler utviklet på grunnlag av SMART-mål startet tidligere med oppgaven så ut til å trives bedre med oppgaven, oppdaterte mål underveis, klaget mindre over team-medlemmer som underpresterte og oppnådde høyere resultater (Lawlor, 2012). Det kan diskuteres om denne studien fra universitetet kan overføres til ungdomsskolen, men å vektlegge SMART-mål kan være en måte en lærer kan danne mål som legger til rette for positiv gjensidig avhengighet. Likevel er det viktig å legge fokus på ressurs-avhengighet også, da det er elevene som skal føle de trenger hverandre. Derfor kan ikke målet bare være et ”bra mål”, men også et mål hvor alle i samarbeidet kan bidra på veien til det.

#### 4.2.2 Sosiale ferdigheter

I tillegg til å tilrettelegge for samarbeidslæring gjennom positiv gjensidig avhengighet har jeg sett på hvordan en lærer kan legge til rette gjennom oppøving av sosiale ferdigheter. Teorien fra Johnson og Johnson innebærer at en lærer skal undervise i sosiale ferdigheter ved å først

forklare og operasjonalisere, så øve i for eksempel rollespill for å så praktisere ferdigheten i et samarbeid. Etter hvert vil elevene da utvikle sosial kompetanse og senere samarbeidskompetanse. Galvin og Lindbäck (2014) legger et enda større fokus på det å øve på sosiale ferdigheter i små grupper eller med læreren utenom selve samarbeidet. Goodwin & Clinic (1999) legger vekt på hvordan sosiale ferdigheter utvikles fra å være grunnleggende ferdigheter for i sosiale relasjoner til kompleks og høy samarbeidskompetanse. Disse teoriene sammen kan danne et forslag til hvordan en lærer kan lære bort sosiale ferdigheter. Teoriene er enige om at elevene må få undervisning i hvilke ferdigheter som er viktige, og hvorfor de er det. Så kan læreren organisere en form for aktivitet hvor elevene kan øve på en enkelt ferdighet av gangen utenom selve samarbeidet. Videre kan dette gjentas for å utvikle ferdighetene til å bli en sammensatt samarbeidskompetanse. I teoriene til Johnson og Johnson er det mest fokus på denne videreutviklingen av ferdigheter i selve samarbeidet, gjennom tilbakemeldinger og praktisering. Dette er ikke et like stort fokus hos Galvin og Lindbäck.

Galvin og Lindbäck (2014) har laget rammeverk for hvordan enkelt-ferdighetene kan læres. Jeg vil nå sammenligne øving av en sosial ferdighet med det Ekspertes i Team kaller samspills-øvelser. Jeg vil her sammenligne på Galvin og Lindbäck sin ferdighet ”kunne lytte til andre og si sin mening” og ferdigheten ”å få å kunne gi tilbakemeldinger” fra Ekspertes i Team.

I fremgangsmåten for å lære ”å lytte” hos Galvin og Lindbäck (2014) rettes det først fokus på hvordan innlæringen skal skje. Her får elevene forklart hva det vil si å lytte, og gjennom en dialog med klassen illustrer læreren ferdigheten alene og sammen med elevene på forskjellige måter. Illustreringen kan fungere som eksempler for elevene. Læreren organiserer så øvelser hvor elevene skal øve seg på å lytte i mindre grupper. Samme fremgangsmåte benyttes for ferdigheten ”å fortelle hva du mener”. Elevene får altså først forklaring og samtale i plenum, før de øver på ferdighetene i grupper satt sammen for denne hensikten.

I EiT gjennomfører gruppene som jobber sammen forskjellige samspillsøvelser. Tilbakemeldingsøvelser er mest aktuelt etter en stund med samarbeid, da det forutsetter at studentene føler seg trygge på hverandre. Ved alle tilbakemeldingsøvelser får studentene beskjed om å lese informasjon om hvordan man skal lytte til og gi tilbakemeldinger, retningslinjer som er utarbeidet av EiT (Sortland, 2019). Disse retningslinjene kan sammenlignes med lærerens undervisning i sosiale ferdigheter hos Galvin og Lindbäck (2014). En tilbakemeldingsøvelse heter Lapp i hatt”, og går ut på at studentene skal gi hverandre 2 positive og en negativ (men konstruktiv) tilbakemelding, som trekkes anonymt fra en hatt. Den sosiale ferdigheten å gi og få tilbakemeldinger, eller lytte og si din mening,

kan senere utvikles ved å gjøre øvelsen ”To pluss en” , som er den samme øvelsen uten å være anonym (Sortland, 2019). Slik utvikler samspillsøvelsene studentenes sosiale ferdigheter.

Det er forskjellige meninger om hvordan man konkret skal gå frem for å øve sosiale ferdigheter – som senere skal utvikles til samarbeidskompetanse. EiT og Galvin og Lindbäck, som har metoder som samsvarer med Johnson og Johnson i stor grad, har både likheter og forskjeller. Et fellestrekk er å begynne med instruksjon i ferdigheten, for å så gå over til praktiske øvelser og samtale om disse. Det som skiller mest er at Galvin og Lindbäck ikke legger vekt på å øve sosiale ferdigheter i selve samarbeidet i sin litteratur, mens dette står sterkt hos EiT – og blir nevnt, men som en egen fase av opplæringen, hos Johnson og Johnson. Aldersforskjellen kan spille en rolle inn her. Som student velger man selv å være i en posisjon hvor man blir utfordret på forskjellige ferdigheter gjennom sitt studium – også ferdigheter i samarbeid. Man er eldre, og utvikling av slike ferdigheter krever derfor mindre forsiktighet. På grunnskolen er elevene naturligvis mye yngre, og sitter derfor ikke inne med de samme erfaringene og den samme naturlige robustheten ved alder som studenter gjør. Likevel vektlegger EiT å vente med tilbakemeldingsøvelser til gruppene har blitt kjent, og prøver dermed å skape et trygt miljø for læring – noe Galvin og Lindbäck (2014) også prøver på med sin gruppeinndeling i samarbeidsøving.

I en studie skrevet om PBL-oppgaver, oppgaver som krever refleksjon over både det faglige og det sosiale, ser forfatterne på forskjeller mellom refleksjonsprosesser hos grunnskole-elever og studenter på universitet. De to aldersgruppene viser til forskjellige faktorer ved spørsmål om hva som påvirker deres refleksjon mest. Elevene på grunnskolen ga uttrykk for at det er viktigere hvordan, i hvilken situasjon de er i, er viktigere en hva de reflekterer over. Samarbeidssituasjoner ble her fremhevet som et viktig verktøy for å fremme refleksjon. Studentene la mer vekt på hva de gjør, og her ble spørsmål fra læreren, oppgaver og refleksjonsskriv fremhevet som faktorer som fremmer refleksjon (Song, Grabowski, Koszalka & Harkness, 2006).

Studien viser at det er forskjeller i hvordan elever og studenter lærer og reflekterer – men funnene her kan både brukes til å forsvare en bruk av EiT sine metoder på ungdomsskolen, og til å argumentere mot dette. Et læringsmiljø preget av samarbeid er hensiktsmessig for refleksjon over det faglige og sosiale også på ungdomsskolen etter disse funnene, noe som bygger opp under elevenes evne til en undervisningsform som fokuserer mer på dette. Elevene kan tjene på øvelser og innspill med hensikt å skape refleksjon i samarbeidet – siden det er i samarbeidssituasjoner de finner dette mest hensiktsmessig selv.



På den andre siden legger studentene mer vekt på spørsmål fra lærer og refleksjonsnotat. Om man sammenligner spørsmål fra en lærer med fasiliterende spørsmål fra en LA vil dette argumentere for at elever ikke har samme effekt av denne type tilrettelegging som studenter. Å reflektere på egen hånd er en stor del av EiT, noe denne studien argumenterer mot å benytte i ungdomsskolen. Grupperefleksjoner er også en del av EiT, og denne praksisen vil denne studien vinkle mer positivt i ungdomsskolen. Det studien implisitt viser er at aldersforskjellene må tas hensyn til i undervisningsformer som krever refleksjon over det sosiale aspektet, noe som peker mot at en lærer skal vise forsiktighet ved innføring av samarbeidslæring og videreutvikling av dette gjennom bruk av samspillmetoder – for eksempel metoder fra Eit.

Aldersforskjellen vises også i det at Galvin og Lindbäck (2014) har fokus på at lærere skal fungere som rollemodeller gjennom skolehverdagen i de forskjellige sosiale ferdighetene. EiT har ikke dette aspektet ved læring med – noe jeg tror er på grunn av EiTs fokus på at studentene selv skal ta ansvar for å utvikle sine ferdigheter, et syn jeg har opplevd er en stor del av faget i seg selv gjennom min jobb som LA. På bakgrunn av dette vil jeg belyse at lærere som rollemodeller kan være en faktor ved læring av sosiale ferdigheter som kan tilpasse EiT sine øvelser til ungdomsskolen. Om en lærer mer aktivt tar rollen som en god lytter og selv viser hvordan det er å si sin mening, selv om for eksempel en lærerkollega er uenig, kan dette være med på å skape et miljø hvor fokus på slike ferdigheter blir en naturlig del av skolehverdagen. Dette kan igjen føre til en mer naturlig overgang når elevene selv skal øve på sine ferdigheter, for eksempel når læreren observerer og interverer – noe jeg drøfter nærmere i det følgende.

#### 4.2.3 Observere og intervere

Johnson og Johnson's teorier har med lærerens observasjon av samarbeidslæringen, samt at læreren skal veilede elevene. Her skal læreren komme med forslag til hvordan de kan forberede sitt samarbeid, men ikke før de har fått tid til å prøve å komme frem til det selv. Koritzinsky bygger opp under synet på observasjon og intervering fra Johnson og Johnson gjennom utsagn som ”Læren bør gå aktivt inn i gruppearbeid som rammesetter og veileder.”, mens Skrøvset og Lund (1996) nyanserer dette ved å påpeke lærerens påvirkningskraft. De mener læreren må vise forsiktighet for å ikke lede elevene i en retning læreren ønsker, men hjelpe dem til å se løsninger selv og gjerne gi flere alternativer de kan velge mellom. Jeg tolker det som at Skrøvset og Lund ønsker en tydeligere refleksjonsprosess hos elevene, mens blant annet Johnson og Johnson fokuserer å bedre samarbeidet der og da.

Alle disse tre synene på veiledning under samarbeid har læreren i sentrum for denne aktiviteten. I EiT er lærerrollen delt i to slik jeg ser det; LL står for det faglige, mens LA står for samarbeidsprosessen. Dette tillater at LL gir veiledning på det faglige, mens LA kan forholde seg objektiv i sin tilrettelegging av refleksjon rundt samarbeidsprosesser. Ved å legge frem nøytrale observasjoner kan studentene selv velge om det som er observert er positiv eller negativt for gruppen – og hva de eventuelt vil gjøre med dette. Det er heller ikke det samme fokuset på timing som i Johnson og Johnson, da å dele observasjoner ikke bare handler om å løse det som ikke fungerer – men å generelt bli mer klar over hvordan gruppen samhandler.

Så hva er egentlig forskjellen på å gi råd og nøytrale observasjoner? Kan nøytrale observasjoner også benyttes i ungdomsskolen? Gjennom min erfaring som LA har jeg sett hvordan nøytrale observasjoner benyttes både for at studentene selv skal reflektere over samspillet, men også med bakgrunn i at alle grupper er forskjellige og ønsker forskjellige samhandlingsmønstre. I og med at samarbeidslæring på ungdomsskolen som regel er preget av heterogenitet vil det dannes grupper som ønsker å samhandle på forskjellige måter også der. Dette kan være et argument for å videreføre nøytrale observasjoner til ungdomsskolen, men på den andre siden krever nøytrale observasjoner et høyere refleksjonsnivå enn direkte veiledning.

Karsrud (2017) skiller mellom direkte og indirekte oppfordringer fra læreren under samarbeid i sin masteroppgave, og disse kan til en viss grad sammenlignes med nøytrale observasjoner og det å gi råd. Direkte oppfordringer er å eksplisitt oppfordre til samarbeid på forskjellige måter, mens indirekte oppfordringer er utforskende spørsmål. Tidligere studier har vist at eksplisitte konkrete oppfordringer fra læreren om samarbeid er det mest effektive for å få i gang samarbeidsprosesser i en gruppe, og at gruppen blir effektiv (Karsrud, 2017). I diskusjonen i masteroppgaven viser resultatene at indirekte strategier/oppfordringer fra lærerne både ble hyppigere brukt og fremprovoserte en aktiv elevrespons. Det skrives også at det er ”rimelig å anta” at de direkte oppfordringene også påvirket gruppearbeidet (Karsrud, 2017, s.77). Sammen med deling av nøytrale observasjoner i EiT, kommer LA ofte med et åpent spørsmål. Dette kan sammenlignes med utforskende spørsmål i Karsrud’s oppgave.

Gjennom min tolkning av de forskjellige teoriene og forskning har jeg fått inntrykk av at elever i ungdomsskolen trenger både direkte veiledning, men også implisitte oppfordringer gjennom for eksempel utforskende spørsmål som Karsrud har sett på i sin masteroppgave. En blanding av disse to metodene kan være hensiktsmessig for elevene, da de med et høyere refleksjonsnivå kan bli utfordret på implisitte oppfordringer, mens de som ikke har utviklet

sine sosiale ferdigheter og refleksjonsnivå like mye kan ta nytte av de direkte oppfordringene. Om en lærer kombinerer disse to under samarbeidslæringen vil han muligens nå flere elever, og få utviklet flere elevers samarbeidskompetanse på det nivået de er. Det skaper også en mulighet for avhengighet mellom elevene, da de blir nødt til å diskutere og forklare forskjellige oppfordringer fra læreren seg i mellom.

Johnson m.fl. (2006) tar med elev-observatører i sin teori. Elev-observatører anbefales her å brukes etter elevene har samarbeidet en periode. Eleven skal ikke fokusere på det faglige, men bare se på samarbeidet til gruppen – i likhet med en LA. Til forskjell fra LA-rollen er hensikten med en elev-observatør først og fremst at eleven selv skal lære om samarbeid, og ikke nødvendigvis fasilitere gruppen. Den sosiale ferdigheten ”å lytte” kan da for eksempel læres ved at en dominerende elev observerer en gruppe hvor noen lytter og andre ikke. På den måten kan eleven bli mer bevisst over ønsket atferd og sin egen atferd i samarbeid. Eleven kan også samtale med gruppen om for eksempel de har nådd sine mål og om alle bidrar til samtalen/oppgaven. Det er her tydelige likheter med LA-rollen, selv om en LA ikke er en del av selve samarbeidet. Jeg mener disse likhetene likevel gir et grunnlag for å undersøke om flere aspekter ved LA-rollen kan implementeres i ungdomsskolen.

Det kommer alltid til å være individuelle forskjeller i en gruppe, noe som gjør at hver enkelt lærer må ta mange selvstendige valg i tilrettelegging av samarbeidslæring. Det kan være mer aktuelt å implementere en elev-observatør som også skal dele sine observasjoner aktivt i en klasse hvor elevene viser gode samarbeidsferdigheter og er trygge på hverandre, enn i en klasse hvor dette ikke er tilfellet.

#### 4.3 utfordringer ved samarbeidslæring

Til nå har jeg nevnt utfordringer som heterogenitet i klassene og problemstillinger angående implementering av aspekter fra EiT ved samarbeidslæring. I en artikkel som tar for seg forskning gjort på hvordan en læreres holdninger til og vanskeligheter med implementeringen av samarbeidslæring påvirker undervisningen på grunnskolen, viser forfatterne til forskning fra USA og Storbritannia med en klar tendens: Samarbeidslæring er lite brukt i undervisningen sammenlignet med tavleundervisning og individuelt arbeid (Buchs, Filippou, Pulfrey & Volpé, 2017). Buchs m.fl. går i denne sammenheng gjennom lærerens utfordringer ved implementering av samarbeidslæring. Disse utfordringene er vansker med god implementering av sentrale prinsipper i samarbeidslæring, vansker med å overtale læringsansvaret til elevene i stedet for å ta det selv, lærerens rolle som fasilitator, vansker med å ha et samsvar mellom pensum og denne undervisningsmetoden, tidsbruk i planlegging og

selve aktiviteten og evaluering. I artikkelen legges det vekt på at også læreren kan oppleve vansker i sin rolleforandring: Fra å være en kunnskapsformidler med kontroll over læringsmiljøet til å måtte gi fra seg mye av denne kontrollen til elevene. Læreren må stole på at elevene går igjennom pensum, lærer det de skal og selv opptre som en fasilitator i stedet for en formidler.

Tidsbruk, evaluering, implementering av samarbeidslæringsprinsipper og et samsvar med pensum er også utfordringer som nevnes – utfordringer jeg mener kan ses i sammenheng med lite bruk av denne undervisningsformen. Ved å regelmessig benytte seg av samarbeidslæring kan læreren finne ut av oppgaver som bruker pensum og som kan evalueres. Elevene kan gjennom tid bli mer vant til denne arbeidsformen, og dermed utvikle sine samarbeidsferdigheter, noe som kan gjøre det enklere å implementere samarbeidsprinsipper etter hvert. Læreren kan gjennom regelmessig bruk bygge seg opp en tillitt til at elevene gjennomfører arbeidsoppgavene, eller tilpasse opplegget om dette ikke skjer. Når det gjelder lærerens rolle-bytte stiller jeg meg spørrende til om det hadde vært enklere om dette rollebytte hadde vært mer tydelig – både for elevene og for læreren. Om læreren hadde hatt en tydelig fasilitator-rolle som man ser i Ekspert i Team, eventuelt at læreren beholder sin kunnskapsformidlingsrolle og bruker elev-fasilitator, kunne det kanskje ha ”rammet inn” samarbeidslæringen. Læreren ville da ha byttet rolle helt i stedet for å forandre små aspekter ved den gjennom å gå inn i en slags veilederrolle som gir råd og faglig informasjon. Dette er en problemstilling jeg ønsker å undersøke videre ved en senere anledning.

## 5. Avslutning

Tilrettelegging av samarbeidslæring er et tema med mange innfallsvinkler og nyanser. Selv om en guide for ”hvordan tilrettelegge samarbeidslæring” ikke er mulig, vil jeg påstå at samarbeidslæring som undervisningsform er nødvendig og potensielt givende for elevene. Samarbeidskompetanse blir mer og mer viktig, og en tilrettelegging gjennom undervisning i sosial avhengighet, undervisning i sosiale ferdigheter og observasjon kan en lærer øke denne kompetansen hos elevene. Det jeg anser som mitt tydeligste funn i denne oppgaven er at en lærer bør undervise i samarbeidsferdigheter og samarbeid som arbeidsform ved implementering av samarbeidslæring.

Læreren må være bevisst på at han/hun ikke lengre har rollen som kunnskapsformidler i en samarbeidslæringssituasjon i et prosjektarbeid. Elevene har en større deltakerstyring og et større ansvar for egen læring enn de har i andre undervisningsformer. Tidsbruk er en

utfordring ved praktisk implementering av samarbeidslæring. En mer regelmessig bruk av samarbeidslæring vil gi læreren mer erfaring og et opplegg som kan brukes igjen, og i tillegg vil elevene bli mer vant og muligens åpen for samarbeid etter hvert.

I min drøfting har jeg sammenlignet ulike tilretteleggingsstrategier med aspekter fra Eit, og her har jeg gått inn på alder og refleksjonsevne. Flere forskningsartikler belyser hvordan alder spiller en stor rolle, men viser også hvordan elever på ungdomsskolealder får et utbytte av mer refleksjon rundt for eksempel samarbeid. I min diskusjon kommer jeg frem til at det kan være hensiktsmessig å utnytte elevenes potensiale til refleksjon, men at måten dette gjøres på må tilpasses deres aldersgruppe og implementeres gradvis. Her er lærerens tilrettelegging sentral.

På grunn av samfunnets økende behov for samarbeidskompetanse er det også et behov for mer forskning på hvordan lærere kan styrke denne kompetansen hos elevene. Her kan implementering av opplæring i samarbeidslæring i lærerutdanningen være et interessant tema – og også et tema som blir mer og mer aktuelt med Fagfornyelsen og dens forandringer av kompetansebegrepet slik vi kjenner det i dag. Jeg håper å kunne undersøke tilrettelegging av samarbeidslæring nærmere ved en senere anledning, og kanskje komme litt nærmere et svar på denne problemstillingen. Likevel håper jeg denne oppgaven kan være et bidrag til diskusjonen om samarbeid og samarbeidskompetanse i skolen.

## 6. Refleksjonsnotat

I denne teksten har jeg sett på forskjellige tilretteleggings-strategier en lærer kan benytte seg av ved samarbeidslæring gjennom prosjektarbeid på skolen. Jeg fant tidlig ut at jeg ville se på samarbeid mellom elevene på skolen, men problemstillingen min har forandret seg en god del underveis. Siden dette er en litteraturstudie begynte jeg tidlig med å lese meg opp på forskjellige teorier og forskning, og jeg kom fort frem til at jeg ville basere meg på et rammeverk fra Johnson og Johnson sine teorier. I prosessen videre ble det litt utfordrende å løsrive seg fra deres synspunkter, noe som gjør at jeg ved en senere anledning ikke vil binde meg til å bruke et teoretisk perspektiv som grunnlag så tidlig som jeg gjorde.

Jeg forsøkte å løse dette ved å finne alternative innfallsvinkler til problemstillingen min ved å se på annen teori, forskjellig forskning og ved å se litteraturen jeg fant opp mot det mer praktisk orienterte emnet Eksperter i Team. Gjennom skrive-prosessen var jeg usikker på hvor stor plass Eksperter i Team skulle ta i oppgaven, og jobbet en del med å finne en balanse der aspekter fra Eksperter i Team nyanserer andre funn uten å fungere som et rent sammenligningsgrunnlag eller en fasit på samarbeidslæring.

Jeg valgte å begrense hvilke aspekter ved samarbeidslæring jeg skulle fokusere på tidlig i teori-delen for å ha nok plass til å kunne gå i dybden på det jeg undersøkte. Under drøftingen så jeg likevel at det hadde vært hensiktsmessig å ha hatt et mindre fokusområde, for eksempel bare fokusert på fase 2, for å kunne undersøke mine fokusområder nærmere. Drøftingen inneholder også noen eldre kilder, noe jeg ser kan være en svakhet med oppgaven. Jeg har likevel valgt å ha de med, da jeg føler de er relevante og gode kilder – samt at jeg har prøvd å vist til nyere forskning som peker i samme retning som de eldre kildene jeg har brukt. Til senere oppgaveskriving vil jeg likevel passe på å basere meg på nyere kilder, og heller bruke de eldre kildene som supplement.

Det har vært veldig givende å skrive en oppgave hvor man får fordypet seg i et interesseområde som dette. Selv om det til tider har vært utfordrende, føler jeg har lært masse jeg kan ta med meg i videre studier.

## 7. Referanseliste

- Altun, S. (2017). The effect of cooperative learning on students' achievement and view on the science and technology course. 7(3), 451-468. Hentet fra:  
<https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/91>
- Buchs, C., Filippou, D., Pulfrey, C. & Volpé, Y. (2017). Challenges for cooperative learning implementation: reports from elementary school teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 296-306. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1321673>
- Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35.  
<https://doi.org/10.3102/00346543064001001>
- Dzemidzic, S. (2007). *Pupil's voice about cooperative learning in a purposefully selected primary school in Sarajevo, Bosnia and Herzegovina*. (Master ved Universitetet i Oslo). Hentet fra:  
[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31835/Final\\_Thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31835/Final_Thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Elliott, S. N., Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality*, 9(1-2), 19-32. <https://doi.org/10.1080/09362835.2001.9666989>
- Gillies, R. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and Instruction*, 14(2), 197-213.  
[https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(03\)00068-9](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(03)00068-9)
- Glavin, P. & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlag.
- Goodwin, M. & Clinic. (1999). Cooperative learning and social skills: What skills to teach and how to teach them. *Intervention in School and Clinic*, 35(1), 29-33.  
<https://doi.org/10.1177/105345129903500105>
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold : en studiebok i didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Imsen, G. (2017). *Lærerens verden*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Johnson, D. & Johnson, F. (2014). *Joining Together. Group Theory and Group Skills*. Harlow: Pearson.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1984). *Læring gjennom samarbeid 4. Vi lærer elevene å samarbeide*. Namsos: Pedagogisk psykologisk forlag.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Haugaløkken, O. K. & Aakervik, A. O. (2006). *Samarbeid i skolen. Pedagogisk utviklingsarbeid, samspill mellom mennesker*. Namsos: Pedagogisk psykologisk forlag.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Karsrud, M. N. (2017). *To læreres strategibruk for å hjelpe elevene til å skape et læringsfremmende samarbeid under gruppearbeid i matematikk* (Master ved Universitetet i Oslo). Hentet fra [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/57886/marte\\_master-oppgave.pdf?sequence=1](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/57886/marte_master-oppgave.pdf?sequence=1)
- Koritzinsky, T. (2009). *Prosjektarbeid*. (s. 204-228). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lawlor, K. B. (2012). Smart goals: How the application of smart goals can contribute to achievement of student learning outcomes. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, (39), 259-267. Hentet fra: <https://absel-ojs-ttu.tdl.org/absel/index.php/absel/article/view/90/86>
- Lie, A. (2002). *Cooperative learning*. Jakarta: Grasindo.
- Louitt, C. (1935). A dynamic theory of personality. *Journal of Applied Psychology*, 19(5), 633-634. <https://doi.org/10.1037/h0052337>
- Mercer, N. & instruction. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6(4), 359-377. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00021-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00021-7)
- Mulryan, C. (1994). Perceptions of intermediate students' cooperative small-group work in mathematics. *The Journal of Educational Research*, 87(5), 280-291. <https://doi.org/10.1080/00220671.1994.9941255>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skolen. Fornyelsen av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/nou/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pape, K. & Svendsen, E. W. (2001). *Læreren - pedagog eller omsorgsarbeider? Sosial kompetanse i skolen*. Oslo: Kommuneforlag.
- Ross, J. (1995). Effects of feedback on student behavior in cooperative learning groups in a grade 7 math class. *The Elementary School Journal*, 96(2), 125-143. <https://doi.org/10.1086/461818>
- Skrøvset, S., Lund, T. & Røthe, A. S. (1996). *Prosjektarbeid : fra ord til handling*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Sletta, O. (1990). *Sosial kompetanse og sosiale relasjoner*. Dragvoll: SESAM, Universitetet i Trondheim.
- Song, H. D., Grabowski, B. L., Koszalka, T. A. & Harkness, W. (2006). Patterns of



instructional-design factors prompting reflective thinking in middle-school and college level problem-based learning environments. *Instructional Science*, 34(1), 63-87.  
<https://doi.org/10.1007/s11251-005-6922-4>

Sortland, B. (2019). *Eksperter i Team. Håndbok for landsbyledere og læringsassistenter*. Trondheim: NTNU.

Sortland, B. J. U. (2015). Læringsarena for tverrfaglig samarbeid-Eksperter i team. 38(04), 284-292. Hentet fra:  
[https://www.idunn.no/uniped/2015/04/laeringsarena\\_for\\_tverrfagligsamarbeid\\_-\\_eksperter\\_i\\_team](https://www.idunn.no/uniped/2015/04/laeringsarena_for_tverrfagligsamarbeid_-_eksperter_i_team)

Tomlinson, C. A., Moon, T. R. & Callahan, C. (1998). How Well Are We Addressing Academic Diversity in the Middle School? *Middle School Journal*, 29(3), 3-11.  
<https://doi.org/10.1080/00940771.1998.11494501>

Tuomela, R. (2013). *Cooperation: A philosophical study*. Springer Science & Business Media.

Utdanningsdirektoratet. (2015). Tilpasset opplæring - inkludering og fellesskap. . Hentet fra  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). Læreplanverket for kunnskapsløftet. Hentet fra  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnska\\_psloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnska_psloeftet/prinsipper_lk06.pdf)