

Elevers tillvägagångssätt vid grupparbete

– om ambitionsnivå och interaktionsmönster i
samarbetsituationer

Karin Forslund Frykedal



Linköpings universitet

Linköping Studies in Behavioural Science No. 128
Linköpings Universitet, Institutionen för beteendevetenskap och
lärande
Linköping 2008

Distribueras av:
Institutionen för Beteendevetenskap och Lärande
Linköpings universitet
581 83 Linköping

Karin Forslund Frykedal
Elevers tillvägagångssätt vid grupparbete
– om ambitionsnivå och interaktionsmönster
i samarbetsituationer

Upplaga: 1:1
ISBN 978-91-7393-950-8
ISSN 1654-2029

Omslag: Karin Forslund Frykedal
Copyright: © Karin Forslund Frykedal
Tryck: LIU-Tryck Linköping, 2008

FÖRORD

1. INLEDNING.....	1
PROCESSER OCH ARBETSMETODER I KLASSRUMMET	1
GRUPPARBETE.....	2
Studiens definition av grupparbete	3
Förutsättningar i grupparbete.....	3
Grupparbete i läroplanerna	4
BEGREPPET GRUPP	4
Gruppinteraktion och medlemskap.....	5
VIKTEN AV GRUPPARBETE.....	6
MOTIV FÖR DENNA STUDIE.....	7
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	8
AVHANDLINGENS DISPOSITION	9
2. TEORETISKT PERSPEKTIV OCH METODISK ANSATS.....	10
SYMBOLISK INTERAKTIONISM	10
Historik.....	11
Sociala objekt	12
Definition av situationen	13
Den intentionella människan	14
Identiteter.....	15
SYMBOLISK INTERAKTIONISM APPLICERAD PÅ GRUPPARBETE	17
DET TEORETISKA PERSPEKTIVETS BETYDELSE FÖR FORSKNINGSMETODEN	18
GROUNDED THEORY.....	18
Förförståelse	21
TILLVÄGAGÅNGSSÄTT I STUDIEN	22
Observation	23
Intervju	24
Anknytning till existerande teori	24
Analysprocess.....	26
Teoretiskt urval.....	27
Metodanalytisk sensitivitet.....	28
Main Concern	29
Kategorier och begrepp	30
Kodningsparadigm, kodfamiljer och teoretiska koder.....	31

Kärnprocessen	34
Memoskrivande	35
Substantiva teorier – formella teorier	35
KVALITÉ OCH TROVÄRDIGHET I DOKUMENTATIONEN	36
Pragmatisk användning av den teoretiska modellen.....	37
Etiska aspekter.....	37
SAMMANFATTNING	39
RESULTAT	40
3. MILJÖN I DEN UNDERSÖKTA SKOLAN.....	41
KLASSRUMMEN.....	42
ELEVERNA, DERAS HANDLINGAR OCH SAMTAL	43
OLIKA FÖRUTSÄTTNINGAR SKAPAR OLIKA GRUPPARBETEN	44
Industriella revolutionen.....	45
Egypten för 3000 år sedan	46
SAMMANFATTNING	47
4. UPPGIFTEN.....	49
KONSTRUKTION AV UPPGIFTEN	49
KARAKTÄR	49
PRODUKT	52
INNEHÅLL	54
FORM	55
SAMMANFATTNING	58
5. OLIKA FORMER AV GRUPPARBETE.....	59
GEMENSAMT GRUPPARBETE.....	60
INDIVIDUELLT GRUPPARBETE.....	63
SJÄLVVALT GRUPPARBETE.....	66
INDIVIDUELLT ARBETE.....	68
SAMMANFATTNING	69
6. AMBITIONSDIFFERENS OCH BEROENDE.....	71
FENOMENET AMBITIONSDIFFERENS.....	71
Olika ambitioner.....	72
ATT MÖTA OLIKHETER	73
Ansvar	73
Betygsambition.....	73

Behov av kontroll	74
Engagemang	74
Viljor i arbetet.....	75
VARA BEROENDE	76
Upplevelsen av beroendet.....	76
Socialt och ämneskunskapsmässigt beroende.....	76
Ambitionsberoende.....	77
SAMMANFATTNING	77
7. PÅVERKA GRUPPSAMMANSÄTTNING OCH UPPGIFT.....	78
KAMRATVAL I HEMKLASSRUM.....	78
KAMRATVAL I ANDRA KLASSRUM.....	79
ÄMNESVAL OCH KAMRATVAL	79
OLIKA MOTIV FÖR KAMRATVAL	79
STYRNING I GRUPPEN	81
ELEVENS MÖJLIGHET ATT PÅVERKA UPPGIFTEN	82
Uppgiftens design.....	82
Individens ambition	83
Individens upplevelse av ömsesidigt beroende.....	83
Individens tillit till egen och andras prestation	83
SAMMANFATTNING	84
8. TILLITSSKAPANDE.....	86
ARBETSSTRUKTURERA	88
KAMRATA	91
TILLITEN TILL EGEN PRESTATION	93
Vikten av andra.....	93
Tiden som en viktig aspekt.....	93
Uppgiftens form och innehåll	94
TILLITEN TILL ANDRAS PRESTATION	95
Vikten av andras prestation	95
Ansvarstagande.....	96
Ambitionsnivå	96
TILLITEN TILL SIG SJÄLV OCH ANDRA – ETT SAMSPEL	96
SAMMANFATTNING	97
KÄRNPROCESS	98
9. OLIKA TILLVÄGAGÅNGSSÄTT.....	99

DIRIGERANDE	100
SPORRANDE	102
ASSISTERANDE.....	103
GÖMMANDE	105
LIFTANDE.....	107
SAMMANFATTNING	109
10. ETG-MODELLEN.....	110
ÖMSESIDIGT BEROENDE OCH AMBITIONSDIFFERENS SKAPAR AMBITIONSBEROENDE	110
PÅVERKA GRUPPSAMMANSÄTTNING	111
PÅVERKA UPPGIFTEN	111
TILLITSSKAPANDE.....	112
HANTERA GENOM ATT KAMRATA OCH ARBETSSTRUKTURERA	113
HANTERA GENOM OLIKA TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	113
SAMMANFATTNING	114
11. FORSKNING OM GRUPPARBETE.....	117
VIKTIGA ASPEKTER PÅ GRUPPARBETE.....	117
Samarbete	118
Gruppsammansättning	118
Struktur	120
Ömsesidigt beroende	123
Personliga mål	125
Tillit	126
TRÄNA SAMARBETE	130
Cooperative learning (CL).....	130
Utveckla samarbetsförmågor	131
SAMMANFATTNING	132
12. DISKUSSION	135
FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR GRUPPARBETE	135
DESIGNA ETT GRUPPARBETE	138
Uppgiften.....	138
Gruppsammansättning	139
Olika ambition	140
Skapa tillit.....	141
KONSTRUKTION SOM TEORETISKT PERSPEKTIV	143

PRAKTISK ANVÄNDNING AV ETG-MODELLEN.....	143
Att utforma gruppuppgifter som skapar samarbete	144
Konstruera grupper och sätta mål	144
METODDISKUSSION	146
FÖRSLAG TILL YTTRELLIGARE FORSKNING.....	148
SUMMARY	149
GROUP-WORK	149
METHODOLOGICAL APPROACH	150
EMPIRICAL FINDINGS.....	151
CORE PROCESS	152
THEORETICAL MODEL	152
CONCLUSIONS	154
REFERENSER.....	157
BILAGOR	

Förord

Efter många års arbete som lärare är skolan en välkänd arena för mig men trots det (eller tack vare det?) har perspektivskiftet från lärare till forskare varit utmanande. Ett ändrat förhållningssätt har dock successivt utvecklats under studiens gång och jag ler nu inombords vid tanken av all kunskap jag erövrat samt alla förmågor jag utvecklat under de fem år mitt doktorandprojekt varat. Det känns väldigt bra att vara ägare till allt detta! Tack vare det förvärvet har den här avhandlingen kunnat växa fram. Parallellt har även en annan förståelse dykt upp, nämligen att ju mer jag lär ökar insikten om hur lite jag kan. Det kan tyckas vara en onödig men vid närmare eftertanke nödvändig biprodukt av vetandet, för där ur alstras ytterligare nyfikenhet att söka efter nya områden att utforska...

Min läroprocess har dock inte skett i ett vakuum utan det har funnits många med på vägen som på ett förtjänstfullt sätt bistått till både min kunskapsutveckling och min avhandling. Här inberäknas alla ni elever och lärare som på ett fantastiskt sätt lät mig bli delaktig i er skolvärld, Ni ska Alla ha ett Stort Tack! Ett starkt stöd har mina handledare Kjell Granström och Ingrid Hylander varit. Ni har var och en på sitt sätt med era kunskaper hjälpt mig i skrivandet av min avhandling. Har alltid känt mig välkommen med mina funderingar, hur banala och/eller dunkla de än varit. Ett innerligt Tack till Er!

Att ha den stora förmånen att finnas i ett så varmt och kreativt sammanhang som enheten Pedagogik i Utbildning och Skola, PiUS doktorandgrupp är en ynnest. Tack Helen Elvstrand, Marcus Samuelsson, Fredrik Alm, Robert Thornberg, Ulrika Wigg, Mehdi Arabi, Camilla Kempe, Cilla Larsson och Åsa Elwén för att jag får vara er kollega och vän. Ni har betytt mycket för mig! Ett tack vill jag också rikta till alla andra kollegor på PiUS. Ni är så goda medarbetare och det är ett privilegium att få vara er arbetskamrat. För att i ro kunna ägna sig åt sin forskarutbildning är det till stor hjälp om allt runt assistentjänstgöringen fungerar. Det har min gjort med hjälp av Elisabeth Ahlstrand. Tack Elisabeth! Sänder även tacksamma tankar till Ulla Alsin. Om du visste vad lärorikt våra forskningsamtal över kvällsmackan varit Ulla!

Till Pirjo Lahdenperä som läste mitt slutseminariemanus och ställde konstruktiva frågor, vilka var till stor hjälp i den fortsatta utvecklingen av avhandlingen, vill jag också rikta ett Stort Tack. Det vill jag även göra till

Ulla-Britt Person för hjälp med det engelska språket, till Jens Pedersen för en utmärkt korrekturläsning liksom till de för texten slutgiltiga kommentarer jag fick av läsgruppen på IBL, som förutom mina handledare bestod av Gunnel Colnerud och Gunilla Jedeskog. Tack ska Ni ha!

Mor och far, Ulla och Sven-Erik, till er vill jag säga: Tack för ni gav mig förutsättningarna för att kunna göra denna på många sätt underbara resa! Och slutligen vill jag rikta uppmärksamhet till min familj, Ulf, Sofi, Sara och Oscar, vilka haft en fru och mamma som varit på pendlande fot under fem år. Till er vill jag sända de allra varmaste tankar av uppskattning. Ni ska veta att Ni har varit ett ovärderligt stöd.

Linköping och Sollentuna, mars 2008

1. Inledning

När man jobbar ensam kan man ju välja att jobba i den takt man vill medan man alltid måste kolla vad dom andra tycker när man jobbar i grupp, för då är man oftast personer med olika ambitionsnivå. För när vi ska göra samma arbete kanske några vill ha hög prestanda på det medan andra inte vill det. Dom som då satsar på g tar mindre ansvar och är nöjda medan dom som satsar på mvg vill att arbetet ska vara mycket bättre. Å andra sidan är det jobbigt att veta att andra är så bra för då blir man rädd att sänka. Därför är det jobbigt att samarbeta när folk har olika ambitioner till saker och ting. (Nilla, år 8)

Processer och arbetsmetoder i klassrummet

I skolan med klassrummet som inre kärna befinner sig elever och lärare i ständigt samspel och kommunikation med varandra vilket skapar ett komplext mönster av situationer där lärande är det huvudsakliga samhälleliga målet (Lpo94). Lärarnas och elevernas mål däremot behöver inte alltid vara i linje med detta utan kan istället vara riktat mot det som är viktigt för dem i stunden (Lindblad, 2001; Granström, 2006). Barn, ungdomar och vuxna samspelar i de begränsade utrymmen som finns till förfogande för dem i skolvardagen. Där ska de som individer både ta vara på sina rättigheter och intressen samtidigt som ett hänsynstagande till andra är nödvändigt för att få klassrumsverksamheten att fungera. Det är lärarna som är ansvariga i klassrummet och till det krävs förmågor som omfattar både ledarskap och lärarskap för att kunna leda innehåll och form i verksamheten (Granström, 2007). Ledarskapet i klassrummet blir betydelsefullt för sociala skeenden och individers relationer till varandra. Lärarskapet blir viktigt för de olika former av lärande som är skolans mål. Det kan vara såväl att lära sociala förmågor som lärande av ämneskunskap. För lärarskapet behövs kunskap om ett innehåll i ämnen som eleverna ska lära. Det fordras även kunskap om olika metoder eller tillvägagångssätt att lära ut detta kunskapsinnehåll.

I den svenska skolan är vanliga struktureringar av arbetsformer helklassundervisning, individuellt arbete och grupparbete (Granström 2003,

2006, 2007). Helklassundervisning innebär att läraren leder lektionen inför hela klassen genom att instruera och förmedla kunskap. Individuellt arbete innebär att eleverna själva driver sitt lärande i egen takt. Interaktion med övriga elever är minimal och lärarens roll är att stödja eleverna individuellt (Österlind, 1998). Grupparbete är det tredje tillvägagångssättet, där interaktionen mellan eleverna ska vara en stöttepelare i deras lärande, (Cohen, 1994a, 1994b; Lothan, 1997a, 1997b). Enligt Cohen är grupparbete en utmärkt arbetsmetod för att utveckla vissa intellektuella och sociala förmågor som begreppsinsläring, problemlösning och för att utveckla den språkliga uttrycksförmågan samt förmågan till samarbete.

Ett ideologiskt synsätt på grupparbete är att det kan skapa demokrati samtidigt som det är en pedagogisk lösning på svårigheter att undervisa elever med skilda förmågor och intressen. Som arbetsmetod anses den vara ett viktigt instrument för att undervisa i ett demokratiskt samhälle (Bergqvist, 1990).

Den här avhandlingen handlar om elevernas konstruktion och upplevelse av arbetsmetoden *grupparbete*. Det bestäms enligt Bergqvist (1990) på ett komplext sätt av en mängd olika faktorer och på individernas mål i situationen. Hur dessa interaktionistiska processer utvecklas beror på de tolkningar som individerna gör i situationen. Dessa tolkningar påverkar deras handlingar och kommunikation (Mead, 1967; Blumer, 1969; Charon, 2006).

Grupparbete

Avhandlingens fokus är på en av undervisningens tre huvudsakliga arbetsmetoder, grupparbete. Studien gör inte anspråk på att beskriva hur grupparbete i allmänhet ser ut i skolan utan det är konstruktion och upplevelse av grupparbete hos 48 elever i år 8 som är i centrum. Naturligtvis finns det många anledningar till varför fokus hamnade där men den allra viktigaste orsaken är en nyfikenhet över komplexiteten i en arbetsmetod vilken jag som lärare uppfattar som problematisk att använda. Samtidigt tror jag att en väl utvecklad grupparbetsmetod kan ge elever möjligheter att utveckla både viktiga sociala förmågor, reflekterande tankesätt samt ämneskunskap.

I skolan möts elever med olika sociala och kunskapsmässiga förmågor, med olika ambition och ansvarstagande vad gäller uppgiften, arbetet och den sociala interaktionen. Det skapar en mångfald i klassrummet som ska hanteras av läraren. Arbetsmetoden borde ha potential till att bemöta denna mångfald. För att lyckas med det måste det finnas god kunskap om grupparbete som arbetsmetod (Cohen & Lothan, 1995; Cohen, 1997; Lotan,

1997a, 1997b). En förhoppning är att avhandlingen ska hjälpa till att bidra med det.

Studiens definition av grupparbete

Det mest använda ordet i den svenska litteraturen kring arbete i grupp i skolan är just grupparbete. Andra ord är arbetslagsarbete, teamarbete, teamwork, lagarbete och pararbete. Med *grupparbete* i den här studien, menas, två eller flera elevers *interaktion* med varandra i ett arbete. Detta innebär både socialt och ämneskunskapsmässigt samspel. Interaktionen kan bestå av olika former av kommunikation där framförallt muntlig och skriftlig är central men där även kroppskommunikation kan finnas. Eftersom datorn är med i många arbeten kan även interaktionen ske i form av *mail* eller *siter* som eleverna sänder till varandra. Datorn kan dessutom vara ett kommunikationsredskap där egna skapade dokument sänds runt till gruppens medlemmar. Det arbete eller den prestation som skapas i interaktionen kan ha ett gemensamt ursprung i en *gruppuppgift* som de fått av läraren. Det kan också från början ha varit en *individuell uppgift* men där eleverna väljer att göra arbetet tillsammans med varandra och konstruerar ett grupparbete. I interaktionen kring en uppgift skapas ett *beroende* både socialt och prestationsmässigt mellan eleverna vilket de försöker att hantera på en mängd olika sätt (Johnson & Johnson, 1997, 2007). Interaktion, beroende och uppgift är centrala delar i avhandlingen.

Förutsättningar i grupparbete

Ett grupparbete är ett arbete där individer arbetar tillsammans i en grupp som är tillräckligt liten för att alla ska kunna delta i en klart definierad uppgift som ska kunna genomföras. Ledaren bör delegera bestämmanderätten och maktbefogenheterna till gruppen. Detta är en förutsättning i grupparbete som gör gruppmedlemmarna fria att genomföra uppgiften på det sätt de finner bäst samtidigt som de ansvarar inför ledaren vad gäller den slutliga prestationen eller produkten. Ledaren behåller kontrollen genom utvärdering av denna prestation/produkt (Cohen, 1994b). En annan förutsättning i grupparbetet är att gruppmedlemmarna är beroende av varandra för att genomföra arbetet (Cohen, 1994a; Johnson & Johnson, 1997, 2007).

Reynolds (1994) menar att individens möjlighet att själv styra över sitt eget arbete och lärande är ett viktigt syfte med grupparbete, eftersom lärande sker i en social kontext med större möjligheter att påverka och lära av varandra än vid individuella arbetsmetoder. Christensen (2005) genomförde en studie om projektarbetets didaktik som visade att målsättningen med deltagarstyrning och demokratiska lärprocesser dock är svår att realisera för

gruppmedlemmarna på grund av begränsningar att styra över det egna lärandet. Ojämlighet i gruppen och dominans av vissa individer kan skapa svårigheter med grupparbetet, liksom olika sociala och kunskapsmässiga hierarkier i vilka några individer är mer aktiva än andra och där kamp om ledarskapet finns (Cohen, 1994a).

Grupparbete i läroplanerna

I läroplanen (Lpo94) finns inte explicit uttryckt vilka arbetsformer som ska användas eller hur de ska användas. På några ställen finns ordet arbetsform (-er) benämnt. Det handlar då om att dessa ska vara tydliga, demokratiska och varierande. På några ställen kan man dessutom tolka texten som att arbetsformer ska hjälpa till att utveckla kommunikationsförmågan, ge möjlighet till perspektivtagande samt skapa potential för att kunna ta initiativ och ansvar. Dessutom står i ett stycke (s. 9) beskrivet om vikten av god miljö för utveckling och lärande. Tidigare läroplaner (Lgr62, Lgr69 och Lgr80) har beskrivit olika arbetsformer och givit riktlinjer för genomförande vilket inte är fallet med nuvarande läroplan utan den ger lärarna skyldighet eller möjlighet, beroende på hur man ser det, att själva lära och använda arbetsmetoder de finner lämpliga. Det ger inga direkta direktiv utan överlåter ansvar till lärarna att själva konstruera arbetsformer som skapar möjlighet för eleverna att nå skolans kunskapsmål och sociala mål. Därför måste de i sin yrkesprofession utveckla olika arbetsformer.

Lpo94 betonar vikten av att anpassa undervisningen till varje elevs förutsättningar och behov samt att skolan präglas av omsorg om individen. Där sägs även att läraren ska utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. Min tolkning är att den senaste läroplanen betonar individen och dennes förutsättningar framför gruppen och samverkan mellan individer.

Begreppet grupp

Begreppet grupp kan definieras på ett flertal olika sätt och det finns en mängd innebörder av ordet (Brown, 2000). En del utgår från gemenskap mellan individer andra från sociala strukturer och ytterligare andra från den fysiska interaktionen. Brown hävdar att grupper inte bara är egna system utan de står också i någon form av relation till andra grupper och föreslår därför nedanstående definition.

A group exists when two or more people define themselves as members of it and when its existence is recognized by at least one other (Brown, 2000 s.3).

Andra definitioner ser gruppen som individer i interaktion med ett ömsesidigt beroende:

En grupp är en samling individer som har någon form av relation vilket gör dem beroende av varandra. Genom den definitionen syftar begreppet grupp till en kategori av enheter som har det gemensamt att det finns ett ömsesidigt beroende dem emellan (Brown, 2000).

Med en grupp menas ett antal individer vilka delar ett gemensamt öde, och är beroende av varandra. En händelse eller sak som påverkar en medlem kommer även att påverka alla andra i gruppen (Fiedler, 1967).

I den här studien är individerna i en grupp och deras interaktion i fokus. Utgångspunkter är att när individer i en grupp möts för att gemensamt genomföra en uppgift blir de beroende av varandra både genom prestationen och genom de sociala relationerna till varandra.

Gruppinteraktion och medlemskap

När en individ blir medlem i eller lämnar en grupp förändras både individen och gruppen. Innan medlemskapet som antingen kan vara självvalt eller ske genom inval, sker ofta en analysprocess och människor strävar efter att gruppmedlemskapet ska ge maximal utdelning till minimal kostnad (Brown, 2000). En faktor som påverkar val av grupp är individens uppfattning om den egna identiteten och det finns ofta en önskan om att få medlemskap i grupper där övriga individens identitet är lik den egna (Hogg, 1992). Den sociala identiteten är baserad på bland annat gruppmedlemskapet (Hogg et al., 1993). Hogg skiljer på fyra typer av social identitet (a) personbaserad social identitet (b) relationell social identitet (c) gruppbaserad social identitet och (d) kollektiv social identitet. Det finns dock en oenighet kring om den relationella sociala identiteten ska räknas som social eller personlig identitet. Hylander (2004) kombinerar sociologisk socialpsykologi med psykologisk socialpsykologi och har med hjälp av kombinationen tydliggjort olika nivåer inom identitetsbegreppet som personlig, social, kollektiv och kulturell identitet i grupp.

Medlemskapet i en grupp har konsekvenser för den egna självkänslan, både vad gäller känslan av innanför/utanförskap i gruppen och utifrån hur gruppen värderas i förhållande till andra grupper. Enligt det sociala identitetsperspektivet kategoriserar människan sin omvärld i ett försök att skapa ordning och förståelse samt definiera sin personliga plats i samhället. Individen strävar efter att definiera sig som tillhörande vissa kategorier och

sociala grupper, så kallade ingrupper. Sociala grupper som individen inte identifierar sig med kallas för utgrupper (Hogg, 1992; Brown, 2000; Roccas & Brewer, 2002).

Medlemskap i grupper innebär ömsesidigt beroende mellan gruppmedlemmarna genom att individens uppfattningar, handlingar och prestationer på ett eller annat sätt har anknytning till andra gruppmedlemmars uppfattningar, handlingar och prestationer (Lewin, 1948; Johnson & Johnson, 1997, 2002, 2007). Lewin ansåg att ömsesidigt beroende kunde konstrueras antingen genom att gruppen kände någon form av gemenskap eller hade ett gemensamt mål till exempel via en gruppuppgift som förutsätter att varje individs prestation får konsekvenser för de andra medlemmarnas prestationer. Konsekvenserna kan vara positiva eller negativa. För positiva konsekvenser krävs, att om en individ ska lyckas måste även de andra lyckas, som i ett idrottslag, vilket ger förutsättningar för ett positivt ömsesidigt beroende och därmed även samarbete. För negativa konsekvenser sker en persons succé på bekostnad av de andras misslyckanden. Exempel på det är forskningsansökningar i vilka en eller ett fåtal får dela på en summa pengar, de andra blir utan. Det skapar förutsättningar för ett negativt ömsesidigt beroende med konkurrerande beteende som följd (Brown, 2000). Rosenbaum, Moore, Cotton, Cook, Hieser, Shovar & Gray (1980) har i en studie visat att beroende på hur gruppuppgiften förbinder gruppen i ett grupparbete blir gruppprocesserna mer eller mindre konkurrerande eller samarbetande. Det i sin tur styr även prestationen där samarbete skapar en bättre grupprestation än konkurrens. Gott samarbete med en gemensam uppgift påverkar också sammanhållningen i gruppen vilket i sin tur leder till en positiv gruppanda och bättre prestationer (Anderson, 1975).

Vikten av grupparbete

Jackson (1968) genomförde en längre klassrumsetnografisk studie i slutet på 60-talet i vilken han studerade lärare och elevers interaktioner och fann att elevers interaktioner mellan varandra var få. Istället var det läraren som stod för den mesta interaktionen med eleverna i en envägskommunikation och om eleverna ville lyckas med sina studier var de tvungna ”att utestänga” så mycket som möjligt av den övriga verksamheten i klassrummet.

In essence, student success involved ”learning how to be alone in a crowd” (Jackson, 1968, p.16).

Elevernas interaktioner bestod istället av andra bredvidprojekt framförallt i form av samtal. Jacksons studie kan tolkas som att lärandet i skolan huvudsakligen är ett individuellt projekt. Nordqvist (2002) behandlar det faktum att eleverna arbetar mycket individuellt och han menar att skolan är en av de få verksamheter där grupparbete inte är det sätt man arbetar på. Johnson och Johnson (1997, 2002, 2007) anser att ett modernt samhälle inte kan utvecklas om inte individer lär sig samarbeta, ta hänsyn till andra och lär sig ta andras perspektiv. Eftersom värderingar och förmågor lärs genom det dagliga livet, anser Johnson och Johnson (2007) att ungdomar skulle behöva tillbringa mesta tiden i skolan i grupper och grupparbeten för att utveckla förmågor som är viktiga i ett hänsynstagande till andra. Elever är dock inte isolerade individer som enbart är ansvariga för sina egna handlingar utan dessa konstrueras i skolkontexten. Då blir det också viktigt för både utvecklingen av sociala förmågor och det ämneskunskapsmässiga lärandet att de befinner sig i miljöer som stödjer den utvecklingen (Watson & Battistich, 2006).

Motiv för denna studie

Det är bara i den sista läroplanen, Lpo94, som olika arbetsformer i skolans arbete inte kan urskiljas. I de tre tidigare har tre olika arbetsformer benämnts, *helklassundervisning*, *grupparbete* och *enskilt arbete*. De har historiskt förändrats både till innehåll och till vilket utrymme de har tagit i undervisningen. Granström (1995, 1998, 2003, 2007) har liksom Ekholm (2007) visat att grupparbete som arbetsmetod i skolan har fått minskad betydelse under de senaste decennierna i Sverige liksom i andra länder. I Sverige upptog grupparbete på 60-talet 18 % av lektionstiden, steg sedan till 24 % på 80-talet för att sjunka till 10 % på 90-talet och hålla sig relativt stadigt med 12 % på 2000-talet (Skolverket 1994; Granström, 2003; 2007; Ekholm, 2007).

Lärare är idag oftast skeptiska till att använda grupparbete som arbetsmetod i sin undervisning. Orsaken till det har Granström (2003, 2007) uppmärksammat som lärarnas bristande kunskaper i arbetsmetoden och osäkerhet i att hantera de gruppprocesser som skapas när eleverna grupparbetar. Stymne (1992) har i en studie pekat på svårigheterna med att få alla i gruppen att ta ansvar. Ofta är det en eller några elever som får göra arbetet. En annan svårighet är att skapa samarbete mellan eleverna. När de får en gruppuppgift fördelar de istället arbetet mellan sig och arbetar individuellt under en tidsperiod för att sedan sammanställa varandras arbeten mot slutet av grupparbetstiden. Bergqvist (1990) fann i sin studie att lärarna hade

problem med att ge eleverna förutsättningar och förståelse för gruppuppgiften. Tidsaspekten var en del, att identifiera sammanhang och tolka uppgiften var en annan del som blev svår för eleverna i grupparbetsituationen. Granström och Einarsson (1995) har sammanfattningsvis identifierat ett antal hindrande faktorer för gott samarbete i grupp: *otydliga uppgifter, halo-effekt* (de duktiga eleverna tar över ansvaret), *otränade grupper, grupparbete är inte alltid grupparbete* och *grupprocesser*.

Det finns alltså skäl som talar för att skolan, lärarna och eleverna skulle vinna på en ökad kunskap om grupparbete som arbetsmetod. Detta skulle kunna underlätta att utveckla kompetenser som efterfrågas av övriga samhället där team- och lagarbete är vanligt. Det skapar efterfrågan på olika samarbetsförmågor som hjälper till att skapa högre kvalitét på samverkan mellan individer. För att det ska kunna realiseras, menar jag, med stöd av egen erfarenhet och forskning att en ökad kunskap kring arbetsmetoden grupparbete är nödvändig. Det finns behov av ökad kunskap om konstruktion av gruppuppgifter, kunskap om grupprocesser och inte minst om nödvändiga förutsättningar för samarbete och interaktivt socialt och ämnesmässigt lärande bland eleverna när det arbetar tillsammans i grupp.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att öka kunskapen om och förståelsen för hur grupparbete och grupparbetsuppgift konstrueras mellan eleverna. Detta sker genom att skapa en modell, som beskriver det interaktionsmönster och de upplevelser som uppstår när elever försöker hantera sin situation vid grupparbete. Ytterligare ett syfte är att studiens innehåll ska kunna ge underlag för diskussioner om hur grupparbete kan användas i skolan. Syftet kan preciseras i följande frågeställningar.

1. Vilka förutsättningar påverkar eleverna när de går in i ett grupparbete?
2. Hur varierar elevernas syn på grupparbete som metod?
3. Hur försöker eleverna påverka grupparbetet så att det skulle passa in i deras ambitioner med skolarbetet?

Även om studien inriktas på eleverna i deras grupparbete, innebär detta inte att jag utesluter lärarnas påverkan på arbetet. Denna påverkan har dock i studien begränsats till uppgiftens konstruktion.

Avhandlingens disposition

Avhandlingen består av fem olika delar (a) Inledning och syfte (b) Teoretisk utgångspunkt och metodisk ansats (c) Resultat (d) Forskning om grupparbete (e) Diskussion.

I inledningen har min ingång till avhandlingen beskrivits och utifrån vilka förutsättningar arbetet bedrivits. En första kartbild över grupper och grupparbete har givits samt även några argument för vikten av ökad kunskap om ämnesområdet. Kapitlet avslutades med studiens syfte.

I kapitel två ges en överblick i symbolisk interaktionism, som är studiens teoretiska perspektiv, liksom i grounded theory som är den metodiska ansatsen. Vidare beskrivs tillvägagångssättet, en observationsstudie samt ett antal elevintervjuer som givit det empiriska underlaget.

Kapitel tre till tio innehåller resultat och den empiriskt grundade teoretiska modell som beskriver elevers *tillvägagångssätt* när de tar sig an en *uppgift* vid ett *grupparbete*.

Kapitel elva presenterar forskning om grupparbete som visat sig relevant för den empiriskt grundade teoretiska modellen. Denna forskning fokuserar speciellt förutsättningar för samarbete i grupper.

I tolfte och sista kapitlet diskuteras modellen i relation till forskning om grupparbete och vad som har framkommit som ny kunskap i studien. Dessutom för jag resonemang kring vad den nya kunskapen skulle kunna få för relevans för lärarna i skolan.

Det som är lätt i att arbeta i grupp är att det är mycket enklare att inte behöva göra allting själv. Eftersom det finns kompisar som kan ta lite av lasten medan man arbetar med sitt eget har man möjlighet att fokusera på det egna ämnesområdet och få djupare information och större förståelse på det. Det är också skönt att ha stöd från andra som man delar arbetet med och då blir det lättare att jobba. (Oscar, år 8)

2. Teoretiskt perspektiv och metodisk ansats

Den metodologiska utgångspunkten i avhandlingen är grounded theory (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1978; Strauss & Corbin, 1998; Charmaz, 2006). Grounded theory bygger på symbolisk interaktionism som i sin tur har sina filosofiska rötter i pragmatismen och sitt ursprung i Chicagoskolan. Symbolisk interaktionism är sålunda ett teoretiskt perspektiv i studien som påverkar hur jag ser på det empiriska materialet och hur analysen genomförs, vilket i sin tur formar resultaten. Kapitlet beskriver de delar av symbolisk interaktionism som har haft relevans för studien, ger en inblick i metoden grounded theory samt tillvägagångssättet för studien och avslutas med kvalitetsaspekter samt etiska frågeställningar.

Symbolisk interaktionism

I *symbolisk interaktionism* ses omvärlden som social och människan existerar, konstrueras och handlar i interaktion med sin omgivning men hon svarar inte direkt på andras handlingar utan tolkar först innebörden/avsikten genom *definition av den situation* hon finns i. Den tolkningen är sedan med och styr det egna beteendet gentemot omgivningen. Via interaktionen formas objekt som utgör den verklighet som mening skapas utifrån och som människor får en subjektiv upplevelse av. Genom det egna jaget skapas också möjlighet att agera och kommunicera med sig själv. Det gör människan till aktör som skapar och återskapar objekt i den sociala omgivningen. Det är individen som konstruerar men för den enskilde uppfattas de konstruerade sociala objekten som redan befintliga (Blumer, 1969). För att kunna göra en studie med det perspektivtagandet (aktörsperspektivet) är det därför viktigt att så långt det är möjligt utgå från de observerades perspektiv för att försöka förstå hur de tolkar och ser på världen.

Enligt Blumer bygger den symboliska interaktionismen på tre enkla antaganden. (a) Individur handlar och agerar utifrån den mening som saker har för dem, hur de uppfattar omgivningen och vad som händer i den. (b) Mening skapas från den sociala interaktionen med andra människor i ens omgivning. (c) Meningen modifieras genom en tolkningsprocess som sker

inom individen och som påverkas av de saker och människor han eller hon möter, kontexten som individerna befinner sig i samt den historia som finns bakom. För Blumer var dessa premisser i symbolisk interaktionism viktiga och han ansåg att den enda vägen att "testa" dem var att studera den sociala världen där människor finns och interagerar med varandra.

Historik

Den symboliska interaktionismens ursprung förs vanligtvis tillbaka till Mead, som ses som den främsta grundaren av perspektivet. Det är framförallt publiceringen av hans föreläsningar, andras tolkningar av hans arbeten speciellt Herbert Blumers, som har spelat en betydande roll för utvecklingen (Mead, 1967; Charon, 2006). Blumer var den som myntade begreppet symbolisk interaktionism i en text från 1937 (Lundin, 2004) som ett samlingsnamn för teorin. Blumer var även inspirerad av andra som filosoferna Charles Peirce och John Dewey, vilka utvecklat ett pragmatiskt filosofiskt tänkande. Han var dessutom inspirerad av sociologerna William Thomas, Charles Cooley, Robert E. Park och Ernest W. Burgess (Blumer, 1969; Deegan, 2001). Park och Burgess utvecklade, tillsammans med ett antal medarbetare, den teori och skolbildning som blev känd som *Chicagoskolan*, som Blumer var en del av (Faris, 1967). Chicagoskolan blev uppmärksammasad för sin etnografiska tradition, blev känd för sina studier av uppkomsten av jaget, sin definition av situationen och vikten av det sociala i människans utveckling (Deegan, 2001). Denna skolbildning förde sedan de yngre medarbetarna och doktoranderna vidare genom publicering av en mängd böcker och artiklar.

Mead hämtade sina influenser från pragmatisk filosofisk tradition framförallt från Pierce (Mead, 1967), texter av Charles Darwin samt behaviorismen. Hans arbeten har oftast kallats för *socialbehavioristiska* (Lundin, 2004; Charon, 2006). En förståelse av den symboliska interaktionismens innebörder kan därför ta sin utgångspunkt i betydelsen som dessa hade för Mead och hans arbeten. Den pragmatisk filosofiska traditionen bidrar med fyra för perspektivet viktiga idéer; (a) *människor tolkar alltid sin omgivning* (b) *det som är användbart i situationen är det som blir viktigt, trovärdigt och inlärt* (c) *objekt definieras utifrån sin användbarhet* (d) *det är människors handlingar som är viktiga att studera*. Det innebär att enligt filosofisk pragmatism definieras människor objekt i sin omgivning utifrån dess användbarhet och det är viktigt att sätta fokus på mänskliga handlingar framför personer för att förstå människan. Meads inspiration från Darwin och hans utvecklingslära blev en andra influens i vilket han ansåg att man skulle se på människan i naturalistiska utvecklingstermer där ingenting var statiskt,

utan människan var hela tiden i utveckling och förändring. Det innebär att allt kring människan kunde ses som processer. Behaviorismen var den tredje aspekten som influerade Mead och han var ense med riktningen om att människor måste förstås för vad de gör och inte för vad de är. Meads egen position var behavioristisk, men det var en social behaviorism och inte en individualistisk (Mead, 1967). Han ansåg att i allt mänskligt beteende finns alltid tolkning med i vad som görs och i uppfattningen av andras beteenden. Pragmatismen, darwinismen och behaviorismen är därför alla rötter till Meads arbeten. Han såg människor som aktiva, tänkande, kreativa, dynamiska varelser med egen vilja och med förmåga att definiera och förändra sin omgivning. Det i sin tur har haft betydelse för hur symbolisk interaktionism har utvecklats och kan förstås (Charon, 2006).

I de kommande avsnitten belyser jag några olika begrepp vilka är grundläggande i symbolisk interaktionism och av betydelse i studien.

Sociala objekt

I den sociala omgivningen befinner sig konkreta saker som djur, natur, människor och av människan skapade objekt som hus, möbler, mat osv. Där skapas också mindre konkreta strukturer som organisationer, institutioner och grupper samt mer abstrakta objekt som grupparbete, normer och värden. Allt detta konstrueras i våra föreställningar som vi agerar gentemot (Blumer, 1969; Trost & Levin, 2004; Charon, 2006). I sociala sammanhang där individen befinner sig skapas i interaktionen föreställningar om objekten som därmed blir sociala objekt. Objekten blir sociala för att de är socialt definierade av människan. Objekten i sig kan vara de samma men för olika individer blir det *sociala objektet* olika därför att individer definierar och skapar mening kring det på olika sätt.

I den här studien skulle olika former av *grupparbeten* kunna betecknas som sociala objekt som eleverna måste förhålla sig till och handla i riktning mot. Även *uppgiften* som ges för att skapa grupparbete kan betecknas som ett socialt objekt och båda dessa definieras i situationen av eleverna vilket gör att de tolkar dem på olika sätt och skapar därmed olika föreställningar kring dem. Föreställningarna styr sedan deras handlingar och tillvägagångssätt i arbetet. Dessa exempel är bara några av ett stort antal sociala objekt som skapas av eleverna i de klassrum jag varit i.

Blumer (1969) kallar sociala objekt som flera individer förhåller sig till för *gemensamma objekt* (joint objects). Utifrån dessa gemensamma objekt skapar personerna runt om koordinerade *gemensamma handlingar* (joint actions) som svar på hur de definierar och har skapat innebörd i det som sker. Individen behandlar de andra närvarande personerna och deras handlingar på

grundval av de intryck som dessa ger för stunden, den erfarenhet som finns från det förflutna och de uppfattningar som detta ger inför framtiden (Goffman, 2000).

Definition av situationen

Thomas och Znaniecki myntade termen *definition av situationen*, som har blivit ett viktigt begrepp och grundläggande föreställning i symbolisk interaktionism (Blumer, 1969; Goffman, 2000; Trost & Levin, 2004). De utvecklade det s.k. Thomasteomet som på svenska lyder ”Om människor definierar en situation som verklig, blir den verklig till sina konsekvenser oavsett situationens egen inre sanningshalt” (Berg, 1995). Enligt Thomas och Znaniecki (Blumer 1969) ger varje situation tre olika slag av *upplysningar* som påverkar den mening som individen skapar. Den första är *allmänna värden* av moraliskt, normativt, och intellektuellt slag. För det andra innehåller situationen *attityder* eller *värderingar* som genererats tidigare och som återskapas i anslutning till den givna situationen. För det tredje finns *definition av situationen* genom varseblivning och den mening som konstrueras ur den (Blumer, 1969; Trost & Levin, 2004). Detta kan återknytas till det Goffman (2000) skriver om att individens beteende skapas utifrån *andras handlingar och de intryck som dessa ger för stunden*, den erfarenhet som finns från *det förflutna* och de uppfattningar som detta ger *inför framtiden*.

Enligt symbolisk interaktionism upplevs en objektiv verklighet som ibland kallas ”situation as it exists” och som hänger samman med de tre punkterna ovan (Charon, 2006). Vi reagerar inte direkt på den objektiva verkligheten utan istället på andras handlingar (the act), det som definieras i situationen hos individen i interaktion med det egna tänkandet.

För Blumer (1969) blev definition av situationen en central och grundläggande föreställning i symbolisk interaktionism. Han pekar framförallt på närvaron av både en subjektiv erfarenhet som genereras hos varje enskild individ och en objektiv skapad iscensättning (setting) av en innebörd som influerar individens definition av situationen. Den objektivt skapade iscensättningen betyder ingenting förrän individen i ett subjektivt erfalande och en tolkning ger den mening och innebörd. Förändras den subjektiva erfarenheten blir även iscensättningen av de objektiva faktorerna förändrade. Detta är min egen tid här i universitetsmiljön ett tydligt exempel på där jag definierar situationer jag befinner mig idag helt annorlunda än jag gjorde för snart fem år sedan då jag för första gången gjorde mitt inträde i detta sammanhang. Miljön i sig har inte förändrats speciellt mycket utan det är min subjektiva skapade mening som har förändrats.

Vid grupparbete skapas processer utifrån elevernas handlingar som tar sin utgångspunkt i hur de definierar situationen samt vilken mening som konstrueras i den. Objektiva faktorer i grupparbetets gestaltning och iscensättning av elevernas subjektiva tolkningar skapar mening i grupparbetet för dem. Elever skapar olika subjektiva definitioner som i sin tur initierar handlingar utifrån den mening som situationen har för dem, handlingar som sedan andra elever responderar på. De objektiva faktorerna konstrueras av handlingarna men blir inte iscensatta förrän de fått en subjektiv innebörd av eleverna. På samma sätt som min subjektiva innebörd av situationer förändras efter att ha vistats ett antal år på universitetet förändras elevernas subjektiva innebörd över tid. Även de objektiva faktorerna kan förändras utifrån yttre påverkan som förändring av uppgiften eller ändringar i gruppkonstellationen som leder till att andra handlingar skapas och som det sedan görs nya tolkningar av.

Den intentionella människan

Enligt symbolisk interaktionism handlar människan i ett socialt sammanhang och reflektion uppstår när hon stöter på en störning eller ett problem. I sådana situationer görs en undersökning för att försöka hitta en lösning. Människor kan därför sägas driva handlingar över tid (Blumer, 1969; Charon, 2006). Intentionerna förändras i situationen och skiftar därför ständigt innan någon avslutning eller fullbordad tanke har gjorts i en situation. Därför skiftar ageranden mellan att finnas både i tanke och i handling i vad Mead (1967) kallar för *dold* (covert) och *öppen* (overt) handling. Den dolda handlingen är det inre samtal individen för med sig själv som objekt i relation till sin omvärld och den öppna handlingen är den synliga handlingen som startar i gesten (Mead, 1967; Charon, 2006). Att tala till sig själv görs med hjälp av symboler och betecknas av Mead (Mead, 1967; von Wright, 2000) som reflektion. Tack vare tänkandet kan individen tala om för sig själv hur han/hon ska agera i situationen utifrån den mening som konstrueras och genom planering av handlingar. Det ger möjlighet att styra sig själv i olika riktningar med ett aktivt medvetet handlande. Mead menar att det är framförallt när någon form av problem uppstår som tanken blir explicitgjord för oss. Hans utgångspunkt i det synsättet är att människan är problemorienterad i sitt tänkande och när något står i vägen och hindrar målet från att uppnås måste individen stanna upp och fundera på vad som ska göras. Ju större hinder desto mer reflektion kring problemet behövs för att kunna hitta möjliga lösningar. Handling utan tanke är ovanlig (reflexen kan ses som en sådan) därför att varje situation är unik och bjuder på åtminstone ett problem att lösa vilket kräver någon form av tänkande (Mead, 1967; Charon, 2006).

Det är inte bara med sig själv som individen för "samtal" utan medvetenheten om andra, deras handlingar, förväntningar och meningsskapande tolkas av den enskilde som sedan agerar från den konstruerade innebörden. I symbolisk interaktionism ses agerande orsakade av en serie beslut längs vägen och varje beslut bör förstås utifrån vad som skett i situationen vilket inkluderar intentioner, planering, återkallande av det som redan skett samt ett hänsynstagande till för situationen relevant kunskap (Charon, 2006).

Intentionerna skapar en styrning hos människan men de blir inte medvetna förrän handlingen som styrs av intentionen är påbörjad (Charon, 2006; von Wright, 2000). Därför blir individen inte alltid medveten om sitt motiv i handlingen förrän efteråt och först då kan handlingen förstås. Charon skriver att "Motives become post facto explanation of cause, simplified, easily stated, and almost always meant to attribute cause that seems to make sense" (2006, s. 135). Motiv och intentioner med handlingar måste sättas in i en större kontext och över tid för att ge förståelse för individens motivation med sitt agerande. Det som är styrande i nuet är individens definition av situationen men denna är påverkad av såväl tidigare händelser som tankar om framtiden.

Individens intentioner synliggörs för det mesta för andra i hans/hennes handlingar samtidigt som individens tolkningar i situationen påverkar intentionerna och vilka intentioner som finns för stunden. Båda perspektiven påverkar den identitet som för ögonblicket är viktig för individen och den identitet som andra projicerar på honom eller henne.

Identiteter

Mead (1967) beskrev självet som bestående av två delar "I" och "me". Individen kan med hjälp av dem interagera med sig själv. "I" är den agerande delen medan "me" är den socialiserade delen där inlärd normer och beteenden som kommit att bli en del av självet finns. Självet är därför ett socialt objekt som växer fram i interaktionen med andra. Vi lär oss förstå de normer, värden och förhållningssätt som är viktiga genom *signifikanta andra*, både utifrån hur de handlar i den sociala interaktionen men också hur de responderar på den egna handlingen. De innebär och den förståelse som växer fram från sådana handlingar blir viktiga för individens beteenden genom att de är med och styr handlingarna. Den *signifikanta andra* är med och skapar både individen och dess handlingar. Från början, tidigt i en människas liv utgörs den *signifikanta andra* av viktiga personer i omgivningen, som familjemedlemmar och andra personer runt barnet som betyder mycket för honom eller henne, vilket senare i livet övergår till vad Blumer (1969) benämner *generaliserade andra*. Generaliserade andra är

abstrakta men ändå för individen internaliserade, mer eller mindre tydliggjorda regler, normer och synsätt som är med och styr mänskligt handlande i olika miljöer.

I symbolisk interaktionism byggs identiteten upp i interaktion med andra. Den mening eller de föreställningar som växer fram om den egna personen utgår från hur andra definierar den. Från tolkningar av den definitionen blir jag min egen beteckning av mig själv. Därför kan man säga att som andra betecknar mig kommer jag också att beteckna mig själv. Mead (1967) menar att detta görs genom att inta den andres roll, antingen en person eller en grupp av personer för att förvissa sig om den andres intentioner i agerandet. Identiteterna är föränderliga i ständigt pågående processer samtidigt som de också styr våra handlingar i det sociala livet med andra individer som i sin tur tolkar vårt agerande och handlar utifrån den mening de får för dem. Charon (2006) skriver att det finns olika typer av identiteter som skiljer sig åt genom (a) hur föränderliga de är (b) hur viktiga de är i situationen och över tid för individen samt (c) hur viktiga de är i förhållande till andra människor. I grupparbeten är elever medskapare av egna och andras identiteter genom att beteenden skapas utifrån hur identifikationen utvecklas i interaktionen. Beteendet styrs av vilken slags identifikation som tilldelas av andra i grupparbetet och som skapas av individen själv.

Utifrån att allt ses som föränderligt och sker i en pågående interaktiv process ändras identiteten ständigt i olika situationer och påverkas av vad som är av vikt i situationen. Därför kan en individ både vara sig själv och samtidigt ha andra identiteter (Mead, 1967; Bron, 2002, 2005). När en elev arbetar tillsammans med andra elever i ett klassrum är antagligen *identiteten elev* påtaglig för honom eller henne likaså är *identiteten som kamrat* viktig medan däremot *identiteten som barn* säkerligen inte är speciellt påtaglig, vilket det med all sannolikhet blir i hemmet tillsammans med föräldrarna.

Identiteten som elev kan ges vidare innebörd genom att synliggöra den elev jag vill vara, tror att jag är eller som andra definierar att jag är; mer eller mindre ambitiös, kontra en med mer eller mindre utvecklad prestationsförmåga. Likadant kan gälla identiteten som kamrat; vilken kamrat vill jag vara, tror att jag är eller definierar andra att jag är; en med mer eller mindre utvecklad social status i gruppen. Beroende på vad som definieras i situationen och vad individen bär med sig från vad som hänt tidigare i livet från möten med andra skapas identiteterna.

Symbolisk interaktionism applicerad på grupparbete

Med utgångspunkt i Blumers premisser kan man se en elev som medskapare av egna handlingar och en som bidrar med hur han eller hon uppfattat situationen. För att agera måste då eleven identifiera vad han/hon vill, kartlägga beteenden, notera och tolka andras ageranden, bedöma situationen, kontrollera sig själv i stunden, fundera på vad som ska göras och driva sig själv genom motsträviga miljöer (Blumer, 1969). Elevernas beteenden byggs upp genom en tolkande process gentemot situationer, ageranden av andra elever eller av objekt. Objekten är sociala eftersom de skapas i omgivningen med andra men kan också vara fysiska som läroböcker eller datorer. De kan vidare vara mänskliga som kamrater eller lärare. Dessutom kan objekten vara mera abstrakta som normer och värden. För att kunna handla gentemot dem måste både objektens utmärkande egenskap bli tydliggjorda hos eleven, dessutom måste gemensamma överenskommelser kring objekten vara gjorda.

Trots gemensamt skapade kännetecken och begrepp konstitueras objekten av den mening de har för eleven eftersom han/hon tolkar dem i förhållande till sin tidigare erfarenhet och den kontext som är. Meningen i objektet kan variera mellan olika elever men de är samtidigt sociala konstruktioner som upprätthålls genom människors handlingar. Objekten är något överenskommet och elever kan organisera sina handlingar gentemot dem och även kontrollera sina handlingar och arbeta fram nya beteenden men samtidigt bestämma sig för att kvarhålla beteenden (Blumer, 1969).

Sociala organisationer som skola är enligt symbolisk interaktionism (Blumer, 1969) sociala konstruktioner i vilka eleverna skapar och utvecklar sina handlingar. Strukturer i organisationerna, som dess kultur, sociala system och olika roller som skapas, sätter villkor för handlingar men de bestämmer dem inte utan det gör eleven själv i sitt agerande. Det är inte heller gentemot kulturen, systemen eller rollerna i sig som de agerar utan det är, enligt Blumer, gentemot situationen och andra elevers ageranden.

Utifrån det synsättet blir även grupparbete socialt konstruerat och sätter villkor för elevers handlingar. Elevernas beteenden kan förstås och förklaras utifrån den förförståelse och historia som innebörden av arbetsmetoden har för dem. Det innebär att tidigare arbeten i grupp påverkar både beteenden och tankar om metoden som tas med in i ett arbete. Detta påverkar andras beteenden eftersom de i sin tur styr sitt handlande utifrån hur de tolkar övrigas agerande i situationen. Handlingar i olika situationer i grupparbeten skulle ha verkan på hur situationen tolkas och därmed på agerandet för stunden. Även rådande normer för hur grupparbete ska genomföras är med och påverkar elevers ageranden i grupparbetet. Slutligen blir eleverna

medskapare av varandras identiteter och beteenden vilket påverkar hur grupparbetet utvecklas. Det är sådana processer som utforskas i detta arbete.

Det teoretiska perspektivets betydelse för forskningsmetoden

Att bestämma sig för ett teoretiskt perspektiv är avhängigt ett antal beslut som måste tas under resan. Dessa börjar i vad som ska bli fokus i forskningen och avslutas i den färdiga text som ska framläggas för granskning. Eftersom jag var intresserad av att försöka förstå de processer som skapas i grupparbete och vad som påverkar detta var grundad teori ett naturligt val då metodansatsen är lämplig att använda vid studier av sociala processer. Den kan ge förståelse genom att synliggöra de sociala processer som aktörerna utifrån intersubjektiva erfarenheter skapar och får mening av (Guvå & Hylander, 2003). Därför kom valet av grundad teori att bli avgörande för val av teoretiskt perspektiv eftersom teorin bygger på den symboliska interaktionismen. I texten här nedan kommer metoden *grounded theory* att beskrivas med fokus på de delar som har varit relevanta för studien. Även tillvägagångssättet i arbetet beskrivs.

Grounded theory¹

Valet av metod bör vara kopplad till det som ska undersökas och vilken kunskap om det som ska utvecklas. I mitt fall önskade jag synliggöra och försöka förstå olika processer i arbetsformen grupparbete. Jag hade ännu inte något direkt fokus utan ville vara öppen för att se och lära vad aktörerna i det empiriska fältet sade och gjorde för att sedan kunna skapa ett mer avsmalnat fokus. Valet av metod blev därför grounded theory. Upphovsmännen till grounded theory är Glaser och Strauss som med sin bok *The Discovery of grounded theory* (1967) argumenterade mot hypotesprövande av de Stora Teorier som ansenliga delar av bland annat sociologisk vetenskap då byggde på. De gick i polemik mot den och menade att utgångspunkten för den forskning som de ville bedriva inte var de stora teorierna utan istället skulle vara skeenden i verkligheten. De menade att de stora teorierna inte alltid passade att applicera på empiriska data. Också Blumer, som skapare av begreppet symbolisk interaktionism, argumenterade efter samma linje.

¹ Grounded theory och grundad teori används med samma betydelse i detta arbete.

To force all of the empirical world to fit a scheme that has been devised for a given segment of that world is philosophical doctrinizing and does not represent the approach of genuine empirical science (Blumer, 1969, s. 23).

Blumer, i likhet med Glaser och Strauss (1967) uttryckte att det inte går att tränga på verkligheten vilken tolkning som helst utan verkligheten gör motstånd när försök görs med teoretiska inramningar som inte stämmer in på den empiri som undersöks. Den ståndpunkten driver Glaser och Strauss i sin argumentation för grounded theory. De menar att teorier ska ”framträda” (emerge) ur data istället för att appliceras på data. För att kunna anta den utmaningen utgick de från Peirce’s pragmatism samt den tidiga symboliska interaktionismen, framförallt då Mead och Cooley. Samtliga utgick från att det inte finns en enda verklighet. Hur man ser på verkligheten beror på vem som betraktar den och dennes tolkningar av densamma. Det betyder att observatörens tolkningar av det som observeras påverkar. Glaser och Strauss (1967) föreslog att grounded theory skulle vara en metod att studera den sociala verkligheten utifrån aktörernas perspektiv genom att analysera aktörernas kommunikation och handlingar i sociala miljöer. Under forskarens observation och samtal i den *dagliga verkligheten* (daily realities) och tolkningar av dessa skulle nya teorier kunna utvecklas.

Det uttryck som Glaser och Strauss använder när de talar om utveckling av en teoretisk modell är att kategorier och begrepp framträder ur empiriska data. En tolkning av detta är att begreppen finns redan färdiga i datamaterialet och att forskaren inte är medkonstruktör av dem, vilket visar en mer objektiv syn på verkligheten. Det illustreras av Glaser (1978) som skriver ”Grounded theory is based on systematic generation of theory from data, that itself is systematically obtained from social research” (s. 2). I och med det poängterar han vikten av den logiska analysen och ser fortfarande metoden som att teorier ska upptäckas och kategorier ska framträda. Strauss och Corbin å sin sida närmade sig ett mer konstruerande synsätt och poängterade ett antal tydliga tillvägagångssätt, som öppen, axial och selektiv kodning för att nå fram till kärnprocessen (Strauss & Corbin, 1998; Charmaz, 2006). Målsättningen med grounded theory är att konstruera en teoretisk modell där de processer som utforskas går att förstå och där olika delar som begrepp och kategorier är relaterade till varandra till en helhet – en kärnprocess (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998; Charmaz, 2006).

Sedan *The discovery of grounded theory* skrevs har således Glaser och Strauss metodologiska syn på grounded theory gått isär där Glaser (1978) behandlar den ur en mer objektiv syn medan Strauss tillsammans med Corbin (1998) har mer tolkande inslag.

En forskare som närmast sig och anammat ett mycket mer uttalat tolkande och konstruktivistiskt synsätt på grounded theory är Charmaz (1990, 2005, 2006) som skriver följande i sin bok *Constructing grounded theory*.

Interpretive theory calls for the imaginative understanding of the studied phenomenon. This type of theory assumes emergent, multiple realities; indeterminacy: facts and values as linked; truth as provisional; and social life as processual (Charmaz, 2006 s. 126).

I ett konstruktivistiskt och tolkande synsätt på teori söks mer en förståelse än en förklaring på skeenden i den verklighet som studeras (Charmaz, 2006). Förståelsen som nås från teorin vilar på forskarens tolkning av det studerade fenomenet. Det görs genom att visa på mönster och relationer i och mellan begrepp, och inte linjära resonemang. Det förutsätter en syn på verkligheten som innehållande mångfaldiga realiteter samt att det sociala livet är processuellt. Enligt Charmaz (2006) är den tolkande och konstruktivistiska synen på teorin förenlig med Meads symboliska interaktionism och därmed då rimligtvis även Blumers uppfattning. Grounded theory bygger på den symboliska interaktionismens teoretiska perspektiv om att den sociala tillvaron skapas och återskapas genom interaktion mellan individer. Enligt min åsikt ligger Charmaz konstruktivistiska syn på metodologin närmare symbolisk interaktionism än Glasers.

Jag har inte heller hållit mig strikt till Glaser och Strauss ursprungliga metod utan låtit min studie och jag som skapare av den vara styrande men ändå ha min utgångspunkt i metoden. Grundad teori är vad Åström (2003) kallar ett "metodpaket" och termen grounded theory refererar enligt Charmaz (2005, 2006) både till en forskningsmetod och till en forskningsprodukt (product of inquiry) men används ofta med innebörden av att det är en analysmetod. Kärnan i grounded theory är enligt Charmaz systematiska flexibla riktlinjer och verktyg för att samla och analysera empiriskt material som forskaren kan använda sig av i sin dataanalys och begreppsutveckling för att konstruera teorier grundade i data.

Grundad teori lämpar sig som metod när man är intresserad av sociala interaktioner mellan individer men inte ännu har ett smalt fokus utan är öppen för att se och lära vad aktörerna i det empiriska fältet säger och gör (Charmaz, 2006; Guvå & Hylander, 2003). Detta var mitt utgångsläge i inledningen av den empiriska datainsamlingen. Enligt Hartman (2001) är den som använder grundad teori nyfiken på det område som skall undersökas och beredd att verkligen försöka se det som försiggår där.

Förförståelse

Enligt Glaser och Strauss (1967) kan man i inledningen av ett forskningsfält ta med sig ett begrepp. Detta var fallet hos dem med begreppet *medvetenhet* (awareness). Jag hade inget sådant begrepp. Om det funnits skulle det kanske hjälpt att snabbare hitta fokus i min studie. Risken finns att fältets komplexitet men även min tidigare förförståelse ”gjorde mig blind för det som för en utomstående skulle vara uppenbart”. Den erfarenheten står i motsats till vad Strauss och Corbin (1998) menar när de skriver att förtrogenhet med området som undersöks är en bra förutsättning för goda val vid genererandet av en grundad teori. De menar att det kan underlätta att styra mot väsentligheterna, att välja ett användbart perspektiv, att göra effektivare val och att hitta en kärnkategori. Åström (2003) skriver om en viss *hemmablindhet* som kan inverka.

En viss hemmablindhet kan inverka och riskera att omedvetna förutfattade meningar, ställningstaganden eller investeringar man gjort i sitt yrkesliv (eller privatliv) påverkar analysen. Därmed uppstår också en ökad risk för ett opportunistiskt genomförande av projektet, det vill säga att man drivs att leta efter de belegg man behöver för att bekräfta sina förutfattade antaganden. Glaser (2001) betonar risken för att det professionella intresset kan styra teoribildandet istället för att detta leds av det main concern som springer ur deltagarnas situation (Åström, 2003 s. 75).

Denna *bias* både i observationer och analys känner jag igen och bidrar säkerligen med att fokus var svårfångat och att den inledande analysen tog en omväg förbi mina egna förutfattade meningar kring elevens arbete i grupp innan de återgick till att fokusera på aktörerna dvs. eleverna.

Att försöka förstå hur andra tolkar och får mening i sin omgivning är långt från oproblematiskt och därför blir det viktigt att vara medveten om den egna rollen som medskapare i den analys som växer fram (Atkinson & Housley, 2003; Charmaz, 2005, 2006). Det som ses och hörs av observatören påverkas av tidigare tolkningar, erfarenheter och intressen men också relationen med miljön och det som studeras där. Hammersley och Atkinson (1995) skriver om vikten av att ha ett reflexivt förhållningssätt till sin forskarroll eftersom den innebär att man är en del av den sociala värld som studeras vilket också blir en förutsättning för att förstå de individer som finns där. De tolkningar och den kunskap som konstrueras gör det i interaktionen mellan forskaren och den empiri som utforskas. Den etnografiske novisens reflexiva förhållningssätt är inte lika väl utvecklad som den erfarne

forskarens eftersom det kräver tid och erfarenhet att lära sig metoden (Hammersley & Atkinson, 1995). Att ha ett distanserat förhållningssätt som möjliggör reflektion och kritisk granskning i studien och samtidigt vara familjär med skolmiljön är inte helt lätt. Den förförståelsen kräver en frigörelse från det normativa perspektivet på skolans aktiviteter som det är så lätt att som lärare vara en del av. Därför blir det viktigt att förstå ett fenomen från deltagarnas perspektiv och inte forskarens, vilket ibland kallas *emic* eller insides perspektivet. Motsatsen är *etic* eller outsiders perspektivet vilket är av vikt när forskaren ska distansera sig från det som studeras för att lyfta det till en mer abstrakt nivå (Merriam, 1998).

Synen och användandet av grounded theory som ett teoretiskt perspektiv har sedan dess start för 40 år sedan både bibehållit sin karaktär men också genomgått förändringar och det kanske inte alltid är lätt att urskilja på vilket ben en studie står när väl den grundade teorin börjar byggas upp, vilket också Charmaz skriver om.

In research practice, however, the lines may not be so clear. Positivist researchers may explore elusive topics with ephemeral meanings. Constructivist grounded theorists may investigate overt processes in painstaking detail. In research practice, theorizing means being eclectic, drawing on what works, defining what fits (see also Wuest, 2000). For that matter, neither positivist nor constructivist may intend that readers view their written grounded theories as *Theory*, shrouded in all its grand mystique, or acts of theorizing. Instead they just are doing grounded theory in whatever way they understand it (Charmaz, 2006 s. 148).

Trots att perspektivet i den här studien är interaktionistiskt med konstruerande aktörer både i empirin och i skapandet av den substantiva teorin inser jag svårigheterna med att särskilja dem i både analys och framskrivandet av den. Mina intentioner är dock i likhet med Charmaz att skapa en ”konstruerad” grundad teori där symbolisk interaktionism finns som ett teoretiskt perspektiv.

Tillvägagångssätt i studien

I nedanstående text tas väsentliga och relevanta situationer upp utan att göra anspråk på att tidsperspektiven mellan dem alltid är fullständigt korrekt. Olika delar går i varandra och det är svårt att tydliggöra något i en rak tidsordning som i realiteten pågått mer cirkulärt eller spiralliknande, vilket beskrivs i metodlitteraturen om grounded theory (Strauss & Corbin, 1998; Guvå & Hylander, 2003; Åström, 2003; Charmaz, 2006). Det är tre typer av

data som är viktiga för både insamling och analys i studien, nämligen (a) observationer, (b) intervjuer och (c) läsning av specifik litteratur. Dessa får inleda texten i det här avsnittet.

Observation

Grundad teori är en metod där insamlandet av data genom *teoretiskt urval* (theoretical sampling) och analys av data försiggår sida vid sida och är svåra att särskilja från varandra. Det teoretiska urvalet sker genom ett medvetet val av data från olika källor (Glaser & Strauss, 1967). I inledningen bestod studien av observationer med låg grad av struktur med mig som deltagande observatör (Hammersley & Atkinson, 1995; Einarsson & Chiriack, 2002). Jag fick hjälp med tillträde till forskningsfältet genom en skolledare som delade sin tid med att även undervisa. Det var i hennes arbetslag som jag fick möjlighet att göra studien. Här blev jag mottagen på ett öppet och nyfiskt sätt och fick berätta om vad jag tänkte genomföra. Jag upplevde som Granström (2004) beskriver, att jag blev deras ”vän” och de visade öppet en önskan om att få kunskap och återkoppling från mig och det jag skulle se eller upptäcka.

Väl installerad som observatör i klassrummet gällde det att skapa relationer med både lärare och elever för att få legitimitet och tillgång till information som återspeglade det sociala liv som skapades i klassrummen. Jag kände mig välkommen från båda håll men det var problematiskt att veta hur jag skulle förhålla mig för att få tillträde att undersöka deras värld på ett naturligt sätt. Speciellt upplevde jag detta vad gällde eleverna. Lösningen var, med stöd av Hammersley och Atkinson (1995), att försöka vistas så mycket som möjligt tillsammans med dem, både i klassrummet och i korridorerna under rasterna och föra informella samtal även om annat än vad studien fokuserade.

I inledningen var observationerna öppna där jag försökte, med Glaser och Strauss (1967) term ”main concern”, se vad som hände i klassrummet och vad som upptog elevernas intresse. Ganska snart kom ett behov av fokus, som blev att observera eleverna och deras grupparbeten. Informella samtal med elever och lärare i olika sammanhang blev ett tillvägagångssätt att hämta information från fältet. En mindre anteckningsbok samt penna blev ständiga dokumentationsverktyg som jag använde utifrån hur jag uppfattade att eleverna och lärarna var påverkade av mitt antecknande. Påverkan av min närvaro uppfattades sannolikt olika i olika situationer och skiljde sig åt bland eleverna men jag är benägen att instämma i Granströms (2004) påstående om att det sociala samspelet i klassrummet är så komplext att risken är relativt liten att elever och lärare under längre tid kan ”spela teater”. Min närvaro var antagligen för det mesta en ganska naturlig del i deras skolvardag som inte

påverkade deras samvaro i någon större utsträckning. Men det fanns säkerligen situationer där närvaron var mer påtaglig. Observationerna ägde rum under två till tre dagar i veckan under vårterminen 2004 samt under några veckor under sista delen av höstterminen 2004 då även intervjuer genomfördes. Intervjuer genomfördes även under vårterminen 2005.

Intervju

Jag genomförde 13 semistrukturerade intervjuer (Kvale, 1997) med eleverna (Bilaga 1). Urvalet skedde genom förfrågan om vilka elever som ville vara med på en intervju. Ca 20 svarade att de var intresserade men några av dem backade ur i sista stund. Intervjuerna utfördes ungefär ett halvt år till ett år efter att de flesta observationerna avslutats, vilket hade sin förklaring i att analysen av observationerna krävde det tidsperspektivet innan det blev tydligt vad fokus i intervjuerna skulle vara. Enligt Charmaz (2006) är det av vikt att intervjuerna i grounded theory är riktade eller styrda och ger möjlighet till en djupgående utforskning av en eller flera viktiga aspekter för analysprocessen och teoriutvecklingen. Samtidigt bör de innehålla öppna frågor (Bryman, 2002) som inte blir alltför ledande. Att frågor är ledande är svårt att komma ifrån eftersom att ställa en fråga i sig är ledande för samtalet. Enligt Kvale (1997) är dock även ledande frågor nödvändiga eftersom de kan pröva tillförlitligheten i intervjupersonens svar. Jag upplevde att i en del av intervjuerna flöt samtalet från elevernas sida bra och de gav utförliga upplysningar kring de aspekter som var i fokus. I andra intervjuer gav eleverna mycket mer knapphändiga svar på de frågor som ställdes och jag var i dessa mer detaljstyrd vilket blev på bekostnad av frågornas öppenhet. I intervjuerna förändrades analysprocesserna och nya tolkningar gjordes.

Anknytning till existerande teori

Efter att den empiriska insamlingen avslutats fortskred analysprocessen och i senare delen när kärnprocessen utvecklades, använde jag mig även av litteratur inom områden som beskriver liknande fenomen som framkom i studien. Ur analysen av empiriska data konstruerades kategorier och begrepp samt relationer mellan dessa. De "fylldes på" och blev tätare med hjälp av komparativ metod. Läsningen av utvalda specifika teorier gav vidare information om och tydliggjorde ytterligare dimensioner i kategorierna och begreppen samt dess relationer. När kategorierna var konsistenta och som grounded theory förespråkar "mättade" avspeglade de och återgav respondenternas erfarenheter av företeelsen och gav en teoretisk begreppslik förståelse, som visserligen inte helt kan återspegla fenomenet som fanns i klassrummet, men som kan ge en teoretisk bild (Charmaz, 2006).

När litteratursökning och läsning kan inledas är i grounded theory inte helt tydligt vilket sannolikt beror på att det är ett område där det finns delade uppfattningar. I *The Discovery of Grounded Theory* (1967) förespråkar Glaser och Strauss att litteraturläsningen inte bör starta förrän analysen är färdig, eftersom de inte vill se data och det empiriska materialet genom andras tidigare idéer utan istället är det de egna som ska styra analysen av materialet. Senare har deras tankar kring litteraturläsning gått isär och Strauss har tillsammans med Corbin (1998) tydliggjort att, "We all bring to the inquiry a considerable background in professional and disciplinary literature" (s. 48). Glasers ståndpunkt är något mer tvetydig där han (1992) menar att vid användning av grounded theory bör man försöka frigöra sig från tidigare idéer och teoretisk kunskap. Däremot skriver han (1978) följande; "It is necessary for the grounded theorist to know many theoretical codes in order to be sensitive to rendering explicitly the subtleties of the relationships in his data" (s.72). Glasers ståndpunkt skulle innebära att läsning av litteratur kan ge allmän kännedom om teorier som i sin tur skulle kunna hjälpa till att utveckla koder. Här blir Glaser inte tydlig i hur han förhåller sig till användandet av redan befintliga teorier utan säger att "allt är data". Min tolkning är att det är viktigt att kunna se skillnaden mellan denna allmänna och specifika teoretiska kunskap, som kan hjälpa forskaren till att hitta och utveckla teoretiska koder som sammanbinder och strukturerar övriga koder. Det betecknar Glaser (1978) som kodfamiljer (se avsnittet om kategorier och begrepp) vilket utgör den specifika teoretiska kunskap som hjälper forskaren att fylla de redan konstruerade kategorierna och begreppen. Läsning av litteratur som utvecklar kunskap om de specifikt teoretiska bör vänta tills kategorier och begrepp har utvecklats i empirisk data. Charmaz (2006) förespråkar en linje där hon menar att litteraturgenomgången bör ske efter att utvecklingen av en självständig analys är klar, där skapandet av kategorier samt relationen dem emellan blir tydlig. Mitt val har varit att följa Charmaz linje genom att låta analysen av det empiriska materialet fortgå till en fas där kategorierna som skapats var fristående och "hade ett eget liv" och där jag inte explicit reflekterat och relaterat dem till tidigare teorier eller teoretisk kunskap. När jag sedan började läsa, specifik relevant litteratur blev det en hjälp till att förtydliga och se innebörder samt dimensioner i mina kategorier och teoretiska koder. Min upplevelse är att om litteraturläsning sker i "rätt tid" kan det bli ett starkt bidrag till att öka förståelsen av de företeelser som är i fokus för analysen. Detta kommer jag att skriva mer om senare i texten. Det blir ytterligare ett teoretiskt urval som kan ge information och utveckla analysen, vilket skulle kunna vara i linje med Glasers (1978) uttryck om att "allt är data" och att särskilja läsning av litteratur som allmänt och specifikt teoretiskt.

Analysprocess

Grounded theory analysen som ägt rum i samspel mellan forskare och data har pågått parallellt med datainsamlingen. Det har skett genom att jag konstruerat koder vilka i sin tur utvecklats till kategorier, vars egenskaper beskriver fenomen från empirin. I kodningen sattes ”etiketter” på delar (händelser) av data som skildrade vad varje del handlade om. Koderna bestod av indikatorer som gav fingervisning om en händelse eller ett skeende. Dessa delar i den inledande kodningen kan enligt Glaser & Strauss (1967) och Charmaz (2006) bestå av ord, rader, meningar eller hela stycken. Koderna hjälpte till att renodla och sortera data och blev verktyg till att göra jämförelser med andra händelser (data). I den inledande fasen var kodningen öppen och förutsättningslös där allt var av intresse. När sedan kategorier började bildas blev kodningen mer selektivt inriktat mot just kategoriernas egenskaper och relationer mellan dem för att i slutet bli en fokuserad kodning mot kärnprocessen (Guvå & Hylander, 2003).

På alla kodningsnivåer jämfördes koder och kategorier med varandra för att hitta likheter och skillnader vilket i metoden kallas *komparation* (constant comparative method) (Glaser & Strauss, 1967; Guvå & Hylander, 2003; Charmaz, 2006). Genom komparation av koder på samma analysnivå och mellan olika analysnivåer skapades idéer om hur data kunde ordnas. Analysnivå kan kortfattat beskrivas som på vilket avstånd analysen befinner sig i förhållande till empiriska data. Glaser och Strauss (1967) skiljer på *in vivo*- och *in vitro* koder där de förstnämnda är informantens egna ord eller ord från den miljö som observeras. *In vivo*koder ligger på en mer konkret nivå nära empirin medan *in vitro*koder är mer abstrakta och för det mesta hämtade från allmänna eller specifika teorier (Guvå & Hylander, 2003). Man skiljer också på konstruktion av substantiva och teoretiska koder vilket också sker på olika nivåer. Substantiva koder är innehållskoder medan teoretiska koder är mer abstrakta och syftar till att binda samman substantiva koder (Glaser, 1978; Strauss & Corbin, 1998, Charmaz, 2006).

När studiens kategorier skapades jämfördes de med varandra och med rådata för att skapa måttnad i dem och för att generera nya kategorier samt för att se samband mellan kategorier. Komparationen blev ett verktyg som hjälpte till att lyfta analysen från rådata till en högre begreppslig och teoretisk nivå, vilket samtidigt utmanade förgivet tagna föreställningar (Charmaz, 2006). När sedan kategorierna blev mättade och utvecklades till bearbetade och distinkta begrepp kunde de kompareras med läsning av för studien specifika teorier i litteraturen för att ytterligare tydliggöra kategorierna och deras samband med varandra.

Den inledande kodningen var trevande för jag visste inte riktigt vad jag skulle titta efter. Eleverna hade många olika projekt på gång och jag såg inte

heller att de som Glaser (2001) menar hade ett "specifikt problem" eller "main concern" som de ägnade sig åt. Det förstod jag inte förrän senare i analysen. Därför kom den inledande analysen att pågå under en ganska lång period innan kategorierna *kamrata och arbetsstrukturera* med underkategorier skapades.

Enligt Guvå & Hylander (2003) är det en fördel att använda invivokoder, särskilt i början, för att inte lämna empirin för snabbt till förmån för redan befintliga abstrakta begrepp. Alla bär med sig en förståelse där teorier och begrepp ingår och de kan lätt appliceras på de data man har. Samtidigt låter sig de data man har kategoriseras i kategorier som överensstämmer med dessa begrepp.

I första delen av analyskedet i min studie fanns mycket "lärarögon" med, vilket jag var medveten om men inte riktigt kunde bortse ifrån. Därför fanns mycket förgivet taget med i analysen. Successivt, ju mer grounded theory utvecklades till ett metodverktyg för mig kunde jag se bortom det förgivet tagna och istället låta kodning och komparation av data skapa koder och kategorier som styrdes av empirin. När insikten om att symbolisk interaktionism är en grundtanke inom grounded theory växte fram blev begreppen som *sociala objekt, definition av situationen* och *identiteter* inom perspektivet viktiga för den fortsatta analysen. Det hjälpte mig epistemologiskt att se mönster och tydliggöra processer i data vilket gav värdefulla tillskott till förståelsen av det empiriska materialet och det slutgiltiga resultatskrivandet.

Teoretiskt urval

Teoretiskt urval eller teoretisk sampling är urvalsmetoden som är central i grounded theory och vars innebörd är att söka data som är relevant för att utveckla de kategorier och begrepp som skapas i analysen. Det teoretiska urvalet skall vara ändamålsenligt, styras av idéer som genereras ur insamlad data och bestämmas successivt i analysprocessen. Samtidigt ska det styras av den ur analysen utvecklande teorin och inte av tidigare teorier (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1978; Strauss & Corbin, 1998; Guvå & Hylander, 2003; Charmaz, 2006). Eftersom urvalet styrs av vad som utvecklas i analysprocessen kan datainsamlingen inte bestämmas i förväg utan den får styras av de luckor som uppstår samt av de frågor som dyker upp under analysprocessen. Det teoretiska urvalet, kodning av det empiriska materialet och analys av data sker sida vid sida i grundad teori istället för i avgränsade perioder.

Det görs för att utveckla och förbättra olika delar i den framväxande teoretiska modellen genom att tydliggöra dimensionerna i de skapade

begreppen och sambanden dem emellan så att de processer som är viktiga blir väl beskrivna och förståeliga. Teoretiskt urval ”driver” forskaren tillbaka till både redan analyserade data, till det empiriska materialet igen men även till allmänna och specifika teorier för att söka efter och hitta nya vägar i preliminära kategorier eller begrepp. Det görs för att fylla på kategorier och begrepp för att göra dem mer tydliga, fullständiga och mättade. Samtidigt som de också skapar nya analytiska idéer som påverkar det fortsatta teoriutvecklandet (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1978; Strauss & Corbin, 1998; Guvå & Hylander, 2003; Charmaz, 2006).

Metodanalytisk sensitivitet

Min upplevelse är att det är lätt att begränsa kategoriseringen till redan befintliga begrepp i början av kodningen då materialet inte har så stor innebörd ännu. När materialet genom kodning blev mer ”levande” och ett ”samtal” (Lindqvist, 2002) inlets mellan texten och forskaren blev det lättare att skapa invivokoder som så småningom utvecklades till kategorier. Hade jag haft en större allmän teoretisk kunskap inom den utvecklade analysprocessen hade kanske känsligheten för empirin varit annorlunda och analysprocessen hade med all sannolikhet gått snabbare. Blumer (1969) skriver om *teoretisk känslighet* (theoretical sensitivity) vilket även Glaser (1978) och Strauss & Corbin (1998) gör.

Having sensitivity means having insight into, and being able to give meaning to, the events and happenings in data. It means being able to see beneath the obvious to discover the new. This quality of the researcher occurs as he or she works with data, making comparisons, asking questions, and going out and collecting more data. Through these alternating processes of data collection and analysis, meanings that often are illusive at first become clearer. Immersion in the analysis leads to those sudden insights, “aha” experiences so familiar to those of us who do qualitative research (Strauss & Corbin, s. 46).

Den upplevelse jag hade av att se redan befintliga teoretiska koder i början av kodningen, innan data fick en djupare innebörd, skulle kunna uttryckas som brist på teoretisk känslighet. En djupare och mera bearbetad inblick i det empiriska materialet skapade en ökad känslighet för dess innebörder och där tidigare teoretisk kunskap inte står i vägen för skapande av nya koder som kommer från data. Istället skapas en mottaglighet för den mening som finns i empirin, som visserligen redan är tolkad och nedskrivet av mig, vilket gör mig till medskapare, men där större insikt i materialet genererar tydligare mönster av kategorier och samband mellan kategorier.

Den bearbetning och analys av rådata som måste ske i grundad teori kan därför jämföras med det Lindqvist (2002) beskriver som att gå bakom texten för att försöka förstå innebörden av det skrivna ordet.

Målet med grundad teori är att överskrida datas empiriska natur och försöka förstå vad som egentligen sägs. För att kunna göra det måste vi bli deltagare i ett samtal. [...] Det är alltså inte förrän alla vägar till förståelse och samförstånd är stängda som man kan börja att gå bakom uttryck i data (Lindqvist, 2002 s. 40).

Det är först när man inte förstår det som står som bearbetning av texten kan starta. Detta resulterar i en tolkning och förståelse av det empiriska materialets innebörd. För att skapa en analytisk åtskillnad och dessutom göra jämförelser på varje analysnivå för att finna skillnader och likheter används, inom grounded theory, komparationer mellan olika former av data, mellan tidigare och senare data, samt mellan kategorier och begrepp. Målsättningen är att få en analytisk förståelse i det empiriska materialet som går bortom den förgivit tagna och komparationen bidrar till att öka den metodanalytiska sensitiviteten (Charmaz, 2006).

En *metodanalytisk känslighet* (sensitivitet) utvecklades därför ju mer jag gick in i materialet, lärde känna det och ju större kunskap jag fick om det. I det skedet började frågor växa fram som jag var i stort behov av att få besvarade. Det fanns en drivkraft till att vilja förstå mer och mer och ge materialet en struktur som gav en förståelse för dess innebörder. I den nyfikenheten men även målmedvetenheten om att vilja förstå data bättre och ge dessa en struktur växte kunskapen om metoden och dess redskap fram. Det gör mig övertygad om att för att riktigt förstå grounded theory och hur metoden kan användas måste man göra den, med andra ord ”learning by doing”.

Main Concern

Inledning i grundad teori är den öppna kodningen som ska leda till en förståelse kring vad som är aktörernas huvudsakliga problem eller *main concern* (Glaser & Strauss, 1967). Kodningen hjälper till att titta på materialet med ”nya” ögon (Charmaz, 2006). Vad som var ”main concern” var länge inte uppenbart. Jag hade under lång tid en känsla av att ha flera main concern men antog att det i den fortsatta analysprocessen skulle tydliggöras att någon kategori skulle bli mer viktig än de övriga vart efter min analysprocess fram skred. Slutligen kom jag till insikt om att main concern i mina data är att både hinna med att *kamrata* och *arbetsstrukturera*

under den tid man har till förfogande i grupparbetet. Dessa kategorier kommer att utvecklas i resultatdelen.

Kategorier och begrepp

I min analys skapades kategorier som exempelvis *arbetsflyr*, *simultanarbetar*, *kunskapsbygger*, *lotsar*, *bekräftar*. Enligt Guvå & Hylander (2003) är det viktigt att kategorierna är dynamiska och i kontinuerlig omvandling. Sensitiva begrepp (sensitive concepts) är ett uttryck som myntades av Blumer (1969) och innebär begrepp som är i omvandling och mer tjänar som riktmärken och vägvisare än definitiva begrepp.

Somliga benämner dem (sensiterande begrepp min anm.) kvalitativa begrepp, andra spårhundsbegrepp. Vi har valt att kalla dem dynamiska begrepp, eftersom de hela tiden kan förändras. De har benämningar som kan ge associationer i olika riktningar och kan därigenom relateras till många andra begrepp. De dynamiska begreppen ändrar karaktär under forskningens gång. Allteftersom de fylls med innehåll och associeras till andra begrepp får de en mer pregnant innebörd. I vissa lägen, exempelvis när en rapport ska skrivas, måste begreppen "frysas" och ges en mer bestämd betydelse (Guvå & Hylander, 2003 s. 39).

Glaser och Strauss (1967) förklarade aldrig närmare vad de menar med kategorier men Strauss och Corbin (1998) skriver.

Categories are concepts, derived from data that stand for phenomena. /.../ Phenomena are important analytic ideas that emerge from our data. They answer the question "What is going on her?" They depict the problems, issues, concerns and matters that are important to those being studied. The name chosen for a category usually is the one that seems the most logical descriptor for what is going on (Strauss & Corbin, 1998 s. 143)

Skillnaden mellan kategorier och begrepp är inte så tydlig. Enligt Charmaz (2006) är det genom att utveckla koder i data som sedan jämförs och tolkas som idéer utvecklas om tentativa analytiska kategorier. När sedan frågetecken uppstår i eller mellan kategorierna används data med hjälp av teoretiska urval igen för att rätta ut frågetecknen och fylla i oklarheter och förstärka kategorierna. Kategorierna blir mer teoretiska än koder eftersom de finns i olika nivåer av analysen. Begrepp ligger enligt Charmaz (2006) på en högre begreppslig abstraktionsnivå än kategorierna som är mer beskrivande och relaterade till empirin. Medan Strauss & Corbin (1998) däremot skriver följande.

Grouping concepts into categories is important because it enables the analyst to reduce the number of units with which he or she is working. In addition, categories have analytic power because they have the potential to explain and predict (Strauss & Corbin, 1998 s. 113).

Concepts that reach the status of a category are abstractions; they represent not one individual's or group's story but rather the stories of many persons or groups reduced into, and represented by, several highly conceptual terms (Strauss & Corbin, 1998 s. 145).

Mitt val och sätt att se på problematiken kring kategorier och begrepp är att kategorier skapas i analysen från empirin, som sedan blir fylligare, mer omfattande och teoretiska i den fortsatta analytiska bearbetningen för att successivt utvecklas till begrepp. Ett begrepp som konstruerades från de substantiva kategorierna *kamrata och arbetsstrukturera* i min analys var *trygga sig*.

En annan problematik kring kategorisering är huruvida jag som forskare definierar innebörden av kategorier. Till exempel skall de ses som klart avgränsade och skilda från varandra, med ett antal kriterier som avgör om objekt/fenomen hamnar inom eller utanför kategorin eller med frånvaro av självklar gräns mellan medlemskap eller icke-medlemskap i en kategori. Ett annat synsätt är olika grader av tillhörighet till en kategori. Den sista ståndpunkten öppnar upp för överlappningar mellan kategorier (Dey, 1999; Thornberg, 2006). I denna studie har jag utgått från att det inte finns några tydliga gränser mellan de konstruerade kategorierna utan istället kan de "gå in i varandra" och uppvisa mer eller mindre tydliga särdrag inom kategorin även om min strävan är att innehållet i en kategori ska vara så specifikt som möjligt och därmed skilja sig från andra kategorier.

Kodningsparadigm, kodfamiljer och teoretiska koder

Man skiljer på olika former av koder. Substantiva koder är de koder som antingen står för kategorier eller dess egenskaper. Teoretiska koder är begrepp för de relationer som binder samman kategorierna. Begreppen *tillvägagångssätt, beroende, ambition, gruppsammansättning* och *uppgift* är i denna studie teoretiska koder som bildar byggnadsställningar till den teoretiska modellen. De binder samman substantiva koder/kategorier som *kamrata* och *arbetsstrukturera*, Glaser (1978) skriver.

Theoretical codes conceptualize how the substantive codes may relate to each other as hypotheses to be integrated into a theory (Glaser, 1978 s.72).

Teoretiska koder hjälper till att integrera kategorierna med varandra till en teoretisk modell som är sammanhängande i sin konsistens. Ett exempel på det i min teoretiska modell är de tillvägagångssätt som konstruerades av eleverna i grupparbete. Det gjordes genom axialkodning av ett antal kategorier som skapats som substantiva koder ur empiriska data.

Strauss & Corbin (1998) använder sig av uttrycket axial kodning för att tydliggöra relationen mellan kategorierna på en mera teoretisk nivå och därigenom utveckla kategoriers relationer. Detta kallar Glaser teoretisk kodning. Genom analys till en mer teoretisk nivå ges möjligheter för begrepp att skapas. I axialkodningen relateras kategorier och dess dimensioner med varandra, vilket återsamlar data som har splittrats i öppna kodningen och gör kopplingar mellan kategorier synliga med hjälp av ett antal vetenskapliga termer. Enligt Strauss & Corbin (1998) svarar axialkodning på frågor som *när, var, varför, vem, hur* och *med vilka konsekvenser* som ger kategorin större förklaringsvärde. Frågorna hjälper till att kontextualisera ett fenomen genom att relatera strukturen med processerna. Det visar på omständigheterna kring fenomenets uppkomst. I den här avhandlingen är *uppgiften* och *grupparbete* strukturer och elevers *tillvägagångssätt* när de tar sig an en *uppgift* vid ett *grupparbete* processer. Den insikten hjälpte mig mycket i den fortsatta analysen och framskrivandet av den teoretiska modellen.

Combining structure with process helps analysts to get at some of the complexity that is so much a part of life. Process and structure are inextricably linked, and unless one understands the nature of their relationship (both to each other and to the phenomenon in question) it is difficult to truly grasp what is going on. If one studies structure only, then one learns why but not how certain events occur. If one studies process only, then one understands how persons act/interact but not why. One must study both structure and process to capture the dynamic and evolving nature of events (Strauss & Corbin, 1998 s. 127).

Ett sådant ”organisationsschema” kallar Strauss & Corbin kodningsparadigm (eller orsaksparadigm). Det hjälper till att ordna data så att strukturer och processer integreras. De teoretiska koder som används i paradigmet är *villkor, konsekvenser, orsaker* och *kontext*.

Glaser (1978) använder i motsats till Strauss & Corbin olika kodfamiljer i sin teoretiska kodning och orsaksparadigmet är en av kodfamiljerna. Glaser menar dock att man inte får fastna i att materialet ska beskrivas i form av orsak och verkan utan analysen måste föras vidare. I min analys användes processen (som är en av kodfamiljerna) när de olika tillvägagångssätten utvecklades. Kodfamiljerna är exempel på olika slags samband som kan råda

mellan substantiva koder eller kategorier och Glaser skriver att de hjälper till med att föra analysen till en begreppslig mer abstrakt nivå och förhindrar den från att drunkna i data.

It is interesting to note a few other uses of theoretical codes. First they help the analyst maintain his conceptual level in writing about concepts and their interrelations. They prevent the analyst from dropping and bogging down in data, through the trap door of an interesting illustration and the normal propensity to talk about people. /.../ In using theoretical coding family, the analyst can tell how the writer overlooked other aspect of the family and indeed other related coding families. /.../ Lastly, theoretical codes can be used, when the analyst is forced to preconceive, by logical elaboration in a grant proposal, possibilities to discover for verification (Glaser, 1978 s. 73).

En lista på 18 kodfamiljer med teoretiska koder presenteras av Glaser, vilka ska hjälpa till att hypotetiskt begreppsliggöra hur substantiva koder är relaterade till varandra för att de skall kunna bli integrerade som teoretiska koder i den teoretiska modellen. Substantiva koder är viktiga som konkret empiriskt underlag till de abstrakta som i sin tur hjälper till att tydliggöra de processer som beskrivs i den teoretiska modellen vilket Glaser uttrycker med dessa ord; "One talks substantively and thinks theoretically of the relationship between codes" (Glaser, 1978 s.72).

Utvecklingen av studiens teoretiska modell har gjorts genom både axialkodning och med hjälp av kodfamiljer. Kelle (2005) för diskussion kring kodnings paradig (axialkodning), teoretiska koder (kodfamiljer) och deras användande för utveckling av en teoretisk modell och säger att båda strategierna har sina för- och nackdelar. Han argumenterar för att både Glaser och Strauss medger att forskaren som skapar analysen utgår från sin tidigare allmän-teoretiska kunskap för att förstå och beskriva observerade empiriska fenomen. En novis har därför med sig mindre teoretisk kunskap än en erfaren forskare vilket gör det lättare att använda kodningsparadigm som ger struktur för genomförande med begränsade antal teoretiska termer med lite empiriskt innehåll. En erfaren forskare däremot skulle kunna dra nytta av sin allmän-teoretiska kunskap i den teoretiska kodningen eftersom den kan skapa egna kombinationer av teoretiska begrepp utifrån det egna ämnesområdet. Guvå & Hylander (2003) skriver att beroende på inom vilket ämnesområde forskaren har sitt ursprung hämtas de allmän-teoretiska koderna från den disciplinen. Vilket analysverktyg som används är enligt Kelle styrd av den epistemologiska förståelsen av relationen mellan data och teori.

Any scientific discover requires the integration of previous knowledge and new empirical observations and that researchers always have to draw on previous theoretical knowledge which provides categorical frameworks necessary for the interpretation, description and explanation of the empirical world (Kelle 2005, s. 51).

För att inte låta den redan ägda teoretiska kunskapen tvinga sig på empiriska data är det viktigt att skilja mellan hypoteser som finns och kan appliceras på data och idéer om kategorier och begrepp som skapas av forskaren från data. Båda delarna finns med i den analytiska processen men de har olika roller i teorigenererandet (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1978; Strauss & Corbin, 1998; Guvå & Hylander, 2003; Charmaz, 2006). Att låta empirin "tala" och utifrån det samtalet skapa invivokoder som sedan med hjälp av forskarens teoretiska kunskap kan utvecklas till kategorier och begrepp vilka ger struktur i datamaterialet visar på de olika roller som teori och empiri har i skapandet av den teoretiska modellen. Att vara novis eller erfaren forskare i den processen kan ses utifrån olika perspektiv. Ett där tidigare teoretisk kunskap kan vara ett behjälpligt redskap i utvecklandet av den teoretiska modellen men där det utifrån ett annat perspektiv också kan vara hinder. Det skulle dock innebära att vikten av att föra reflekterande resonemang kring forsknings- och analysprocessen blir en förutsättning för utvecklandet av en teori.

Kärnprocessen

Ett syfte med grundad teori är att skapa en teoretisk modell som förklarar fenomen och skeenden och det ska finnas tydliga samband mellan olika delar. Därför måste empiriskt grundade kategorier och begrepp ha relationer mellan sig och finnas i ett sammanhang för att bilda en helhet, något som kallas *kärnprocess* (Strauss & Corbin, 1998; Guvå & Hylander, 2003; Charmaz, 2006). I kärnprocessen finns en *kärnkategori* (eng. central eller core category) med vad Strauss & Corbin (1998) beskriver *analytisk kraft* (analytic power).

A central category has analytic power. What gives it that power is its ability to pull the other categories together to form an explanatory whole. Also, a central category should be able to account for considerable variation within categories (Strauss & Corbin, 1998 s. 146).

Kärnkategorin i modellen har relationer i någon form till alla de övriga kategorierna och begreppen. Enligt Glaser (1978) måste det finnas teoretiska idéer kring de empiriskt grundade kategorierna för att kunna utveckla en

kärnprocess vilket innebär att utvecklande av de teoretiska idéerna blir en viktig process som görs via memoskrivande (se nästa avsnitt). Studiens kärnprocess och teoretisk modell växte fram genom att texten skrevs om och om igen. Skrivandet i sig blev en analytisk process där den teoretiska modellen blev tydligare för varje text.

Glaser (1978) och Strauss & Corbins (1998) tankar om kärnprocessen går lite isär. Glaser menar att begreppen som ingår i teorin redan är grundade medan Strauss & Corbin anser att de behöver grundas ytterligare i kärnprocessen. Likaså menar Glaser att när väl nya samband mellan teoretiska begrepp uppstått är de gamla förbrukade, medan Strauss & Corbin anser att de fortfarande kan användas. Guvå & Hylander (2003) liknar det vid att de teoretiska koderna är byggnadsställningar som enligt Glaser kan rivas när det teoretiska bygget är klart medan Strauss & Corbin menar att det är dessa som bär upp teorin. Min teoretiska modell ligger närmare Strauss & Corbin sätt att tänka eftersom de teoretiska koderna eller begreppen finns som kvarvarande byggnadsstenar som ger ramar för den teoretiska modellen.

Memoskrivande

I konstruktionen av de substantiva och teoretiska koderna, begreppen samt kategorierna bör memoskrivande ske (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1978; Strauss & Corbin, 1998; Charmaz, 2006). I skrivande av memos skapas analytisk förståelse av olika substantiva koder och de samband som växer fram i de teoretiska koderna. De memos som skrivs är förutsättningar för att en sammanhållen text ska kunna skapas. Jag har tolkat dessa som den framåtväxande ritningen på den konstruktion som håller på att utvecklas. Är inte ritningen färdig eller har man inte alla delar är det svårt att konstruera byggnaden som då kan bli både sned och vind samtidigt som vissa delar saknas.

Substantiva teorier – formella teorier

Ett av grounded theorys syfte är att skapa nya teoretiska modeller. Eftersom de konstrueras från ett avgränsat empirisk område blir de områdesspecifika eller *substantiva*. Substantiva teorier rymmer dock möjlighet att utvecklas till att gälla även inom andra områden och därmed generaliseras till *formella* teorier (Glaser & Strauss, 1967; Guvå & Hylander, 2003; Charmaz, 2006; Glaser, 2007). För att konstruera en formell teori måste den grundas inom många olika och sinsemellan skilda områden och samtidigt förändras utifrån den kunskap som växer fram i den nya teoretiska konstruktionen. Den här presenterade teoretiska modellen är en substantiv teori eftersom den är konstruerad från empiri inom ett begränsat område.

Kvalité och trovärdighet i dokumentationen

Att skriva och formulera en grundad teori som begreppsliggör och förklarar på ett övertygande sätt viktiga skeenden och fenomen inom ett empiriskt område kräver att fenomenet eller texten är sammanhållen. Det är också viktigt att den grundade teorin innehåller en konstruktion med en inre logik som tydliggör relationerna mellan olika begrepp (Glaser, 1978; Hartman, 2001). Med en inre logik menas i grundad teori enligt Glaser (1978) att texten är uppbyggd kring en kärnkategori som ska förklara en stor del av fenomenet. Kärnkategorin ska på något sätt vara relaterad till övriga delar i det analyserade materialet så att delarna och helheten har täta kopplingar mellan varandra.

Ödman (1979) skriver att inom den hermeneutiska tolkningsramen ska finnas ett spel mellan del och helhet i tolkning och analys så att det uppstår så lite oförenligheter som möjligt mellan tolkning och empiriska data. Han menar att tolkningsarbetet bör omfatta två slags kontroller, en inre som ska kontrollera att delar i texten inte motsäger varandra och en yttre mot tolkningsmaterialet dvs. empiriska data. Ett synsätt som jag anser kan liknas vid tillvägagångssättet i grundad teori eftersom den utvecklade teoretiska modellen skapas i nära relation med ständiga växlingar mellan data, analys och framskrivning av text. Där både idéer och verifiering av dem finns i växelspelet mellan del och helhet. Ödman skriver vidare att man ofta startar ganska planlöst eftersom det sällan finns tillgång till en helhetsbild. I sådana situationer försöker man bilda sig en uppfattning om de små delar som tillsammans bildar större och det råder ett ömsesidigt beroendeförhållande mellan del/helhet. Det går inte att förstå en kod utan den övergripande kategorin och tvärtom. Det går inte heller att förstå en kategori utan den teoretiska modellen eller tvärtom. Den strukturella tolkningen eller teoretiska modellen har ett slags förklarande funktion i förhållande till data och underordnade tolkningar och kategorier. Den teoretiska modellen behöver förstås från en illustrativ bild i ett citat eller en observationsexcerpt. Strukturella tolkningar blir därför intetsägande om de inte kopplas till det specifika som finns i illustrativa exempel.

Larsson (2005) menar att det finns en spänning mellan kravet på struktur och innebördsrikedom vid framskrivandet av ett resultat eller som i detta fall en teoretisk modell. Det viktiga, menar han, blir att fånga det väsentliga som finns i det empiriska materialet med så stor tydlighet som möjligt. Detta innebär, som jag tolkar det, något liknande som Glaser (1978) menar vad gäller vikten av att fenomenet ska variera genom att analysen ska rotera kring

en axel (kärnkategori). Utifrån det ska fenomenet beskrivas med hjälp av olika perspektiv (övriga kategorier och begrepp).

Det sätt jag funnit mest användbart vad gäller strävan mot att få en inre logik i texten har varit ständig omskrivning och reflektioner över texten. Varje ”ny” text har förhoppningsvis inneburit både tydligare struktur och ökad innebördsrikedom i den slutliga teoretiska modellen.

Pragmatisk användning av den teoretiska modellen

Ett för mig viktigt kriterium i studien har varit värdet av vad den teoretiska modellen kan bidra med i praktiken. Larsson (2005) kallar detta för det pragmatiska kriteriet och skriver om vikten av ”hur man lyckas förmedla sina resultat till praktikerna och tala om vad resultatet har för praktiskt betydelse” (s.32).

Larsson (2005) hämtar tankar från Habermas om att det finns ett praktiskt-hermeneutiskt och ett emancipatoriskt värde i bidraget till den praktik som texten skrivs för. Det praktiska-hermeneutiska handlar om huruvida resultaten kan skapa en grund för en bättre kommunikation mellan människor inom olika praktiker, vilket kan ge en annan tolkning av resultatet. Detta kan bidra med en ökad förståelse av det beforskade området som sedan kan användas i praktiken. Min önskan är att kunna bidra till en diskussion som kan ge ökad kunskap i undervisning med grupparbete som arbetsmetod.

Ett emancipatoriskt kunskapsbidrag av ett resultat kan enligt Larsson (2005) bidra med att avslöja myter. Etablerade normer och värden som finns i samhället bidrar med mytbildningen som det emancipatoriska bidraget kan hjälpa till att slå hål på. Detta skapar möjligheter till förändring. Det finns en önskan om att resultatet, kan hjälpa till att tydliggöra komplexiteten i ett grupparbete och att det krävs kunskap för att lyckas med det som arbetsmetod i undervisningen.

Etiska aspekter

Ytterligare en kvalitetsaspekt utöver det som nämnts i de två föregående avsnitten är huruvida studien uppvisar god forskningsetik. Humanistiska samhällsvetenskapliga forskningsrådets föreskrifter (HSFR, 1996) säger att forskningens tillvägagångssätt ska vägas mot kravet att skydda de som deltar i studierna. De forskningsetiska principerna är inte absoluta utan ska ge vägledning och riktlinjer för förhållningssätt mellan forskare och deltagare i en studie och ska därför få forskaren att reflektera och ge nödvändig insikt i det ansvarstagande som finns i forskningen. Det finns fyra huvudkrav (a) informationskravet (b) samtyckeskravet (c) konfidentialitetskravet (d) nyttjandekravet. Jag har tidigare i texten under rubriken *Tillvägagångssätt i*

studien beskrivit genomförande av observationer och intervjuer och där berört de etiska aspekterna men ska med utgångspunkt därifrån utveckla resonemanget med hjälp av de fyra huvudkraven. För att få tillgång till ett forskningsfält valde jag att fråga en person med inflytande både i sin lärarroll och som skolledare, vilket gav mig indirekta kontakter inom olika beslutande nivåer på fältet. Genom att först informera personen ifråga om studien och vad det skulle innebära att genomföra den kunde hon sedan med sina dubbla roller göra förfrågningar och informera vidare till både skolledning och det aktuella lärarlaget. En tillgång för en forskare som Hammersley & Atkinson (1995) kallar informatör/gatekeeper och som kan underlätta för forskaren att få tillträde till fältet.

Nästa informationssteg för mig var att träffa lärarlaget vilket gjordes under en av deras arbetslagsträffar. Förutom att informera och berätta om de fyra huvudkraven i de forskningsetiska principerna fick de möjlighet att ställa frågor om vad studien skulle innebära för dem och eleverna. Dessutom frågade jag om det var någon som ville avstå från att delta i studien. Ingen av lärarna i laget hade någonting emot att vara med. Efter det fick jag i inledningen av några lektioner träffa eleverna och berätta vad det skulle innebära för dem att delta i studien och frågade även om det var någon som inte ville bli observerad. Förutom den muntliga information och frågestunden fick alla ett skriftligt brev att ta med hem till sina föräldrar där det informerades om studien och om de etiska aspekterna. (Se bilaga 2) Alla inblandade lärare, elever och föräldrar godkände min närvaro. I den skriftliga informationen i samband med observationerna begärde jag inte att få skriftligt godkännande av elever och föräldrar vilket jag däremot gjorde vid de ljudinspelade intervjuerna. Alla elever som skulle bli intervjuade fick en muntlig information om innebörden och ramarna för intervjun. Eleverna samt deras vårdnadshavare fick även en skriftlig information som de skulle skriva på och genom det ge sitt samtycke till intervjun (Bilaga 3). Valet gjordes med stöd i HSFR:s föreskrifter utifrån att jag ansåg intervjusituationen vara etisk känsligare och därför behövde både föräldrar och elever erbjudas tydlig information om sina möjligheter att inte delta och även kunna avbryta under intervjun om de av någon anledning skulle vilja göra det. Jag ville då få deras skriftliga godkännande av att de tagit del av den informationen.

I både den muntliga och skriftliga informationen delgav jag alltså elever, lärare och föräldrar information om syftet med studien. Jag bad även om deras samtycke antingen skriftligt eller genom att de skulle meddela mig om de av någon anledning inte ville delta i studien. I informationen ingick även uppgifter om *konfidentialitetskravet* genom att tydliggöra att materialet skulle anonymiseras och att jag lovade göra mitt yttersta för att skola eller personer inte skulle kunna kännas igen eller att forskningen inte skulle behandla enskilda personer utan fenomen i klassrummet. Slutligen tydliggjorde jag i

nyttjandekravet att mina observationer och intervjuer skulle resultera i denna avhandling.

Jag upplevde endast vid några tillfällen under observationerna att eleverna på något sätt blev störda av min närvaro. Om det hände under situationer då något för studien intressant skedde blev det naturligtvis ett dilemma för mig hur jag skulle handla. För det mesta valde jag en kompromiss genom att inte alls föra anteckningar vid dessa händelser. Jag kunde naturligtvis ha avlägsnat mig men då hade jag kanske gått miste om något för studien viktigt. Jag upplevde att eleverna blev mindre störda när jag inte förde anteckningar utan endast fanns närvarande men ändå iakttagande.

Sammanfattning

Insikten om att grounded theory både är ett metodologiskt ramverk och en metod med en strikt struktur har genom min studie växt sig allt starkare. Från början var valet av grounded theory grundat på lämpligheten av den breda ingången till fältet som metoden ger möjlighet till där successivt även den fasta men ändå inte helt tydliga strukturen som finns för bearbetning och analys av den framväxande teoretiska modellen blev tydliggjord. Så småningom synliggjordes även symbolisk interaktionism som det teoretiska perspektiv grounded theory bygger på. Alla delarna finns som pusselbitar i studien vilket återges i resultaten där graden av interaktionistiskt inslag på olika analysnivåer kan variera beroende på var i analysprocessen de har skapats. Precis som metoden och perspektivets olika skapare ser allting som social interaktion stadd i ständig förändring där subjektiviteten är central, har även denna studie varit en process där mycket har hänt men där utgångspunkten har varit den lärdom och den kunskap som utvecklats med hjälp av grounded theory och dess teoretiska perspektiv symbolisk interaktionism. Med det som processuellt verktyg och med mig som verktygsmakare har den här studien tagit form.

Resultat

Kapitel tre till tio är avhandlingens resultatkapitel och utmynnar i en teoretisk modell. Tredje kapitlet är tänkt att ge en bild över skolmiljön varifrån studien hämtat sitt empiriska material, för att visa strukturen där de interaktionistiska processerna skapas men också för att ge studien en kontext. I texten finns även beskrivningar av två olika former av grupparbeten som observerats. Kapitel fyra beskriver olika aspekter, *karaktär*, *produkt*, *innehåll* och *form* i uppgiften till ett grupparbete samt hur eleverna utifrån uppgiftens design formar den på en mängd olika sätt, vilket är med och påverkar grupprocesserna. Uppgiften blir till socialt skapade strukturer som eleverna handlar utifrån men samtidigt är med och påverkar. Därför blir uppgiften också en del av de grupparbeten som blir till. Femte kapitlet skildrar fyra olika prototyper av grupparbete som eleverna med utgångspunkt i uppgiften är med och konstruerar. Grupparbetet blir också strukturer vari den teoretiska modellens processer utvecklas. I kapitel sex framställs två viktiga förutsättningar för de processer som är karaktäristiska i modellen. Den ena är det beroende som uppstår mellan individerna i en grupp när de ska göra något tillsammans. Den andra är elevernas olika ambition som skapar en ambitionsdifferens dem emellan och som påverkar vad som händer i grupparbetet. Kapitel sju innehåller beskrivningar över hur eleverna försöker påverka sin situation genom att utöva inflytande på grupp sammansättningen och uppgiftens utformning. Åttonde kapitlet beskriver studiens kärnkategori *tillitskapande* till vilka övriga delar i min teoretiska modell anknuter och är relaterade till. Det nionde kapitlet skildrar de olika tillvägagångssätt som eleverna skapar när de arbetar tillsammans i grupp. Resultatdelen avslutas med det tionde kapitlet där hela den teoretiska modellen sammanfattas både vad gäller strukturer och de processer som uppstår med utgångspunkt i det beroende som finns mellan individer som har olika ambition.

3. Miljön i den undersökta skolan

Det är måndag morgon och Katarina, lärare i 7I står i dörröppningen som avgränsar den nedslitna, dåligt ljudisolerade och med elever kryllande skolkorridoren med det rymliga, nyrenoverade och toppmoderna klassrummet. Hon hälsar alla elever välkomna när de övergår från att vara fritidssnackande ”korridorelever” med hög röstnivå till ”klassrumselever” med en betydligt mer dämpad ljudvolym i samtalen som dock fortsätter med ungefär samma innehåll. Det är framförallt skillnaden i styrka mellan korridorens slammer och klassrummets mer stilla sorl som är det första jag som observatör lägger märke till. I korridoren finns ett ständigt näst intill öronbedövande buller som skapas av röster men även andra ljudgenererande faktorer som skåpdörrar av plåt vilka ständigt öppnas och stängs av eleverna, bänkar med stålrör som skrapas mot stengolvet och alstrar ett för öronen ihållande ljud och klappret av klackar med olika hårdhet. I klassrummet där 7I befinner sig under delar av sin skoldag råder däremot ett mer behagligt klimat, med en gul belysning, akustikgenomtänkt miljö, gummiklädda stolsben och en fysisk möblering som inbjuder till mer intima tystlåtna samtal och diskussioner. De olika miljöerna hjälper till att skapa olika förhållningssätt hos eleverna vilket syns tydligt i deras beteenden under rasten i korridoren och under lektionen i klassrummet.

Skolan som studien har hämtat sina empiriska data från är en kommunal skola med ca 400 elever från år 4 till år 9. Kommunen är en av många i en storstadsregion och upptagningsområdet till skolan är blandat med barn från både hyreshus, bostadsrätts- och villaområden men det finns också elever med annan etisk bakgrund. I skolan finns två klasser med profilinriktningen IKT (information- och kommunikations teknik). Det är därifrån som observationer och intervjuer är hämtade. Till profilklasserna i år 7 får eleverna tillsammans med sina föräldrar söka sig och söktrycket är stort vilket innebär att alla som vill inte får plats. Kötid styr urvalet. Dock sker största intaget (19 av 24 platser) av barn från skolans lägre årskurser eller från den närliggande skolan med elever i de yngre årskurserna 1-6. Resterande platser får elever från andra delar av kommunen söka till. De två klasserna som fanns när observationsstudien påbörjades har utökats till att vara två klasser i varje årskurs vilket innebär att i profilen finns numera sex klasser som ingår i ett arbetslag. När studien genomfördes fanns ett ombyggt

klassrum som två klasser samsades om. Det har sedan utökats med ytterligare ett klassrum som de sex klasserna har tillgång till. Rummen är ombyggda och utrustade med speciella tekniska hjälpmedel som beskrivs i nästa avsnitt.

Klassrummen

Eleverna befinner sig halva skoldagen i sitt ”hemklassrum” och sitter då vid sexkantiga bord som finns utplacerade likt prickarna i nummer fem på en tärning. Runt varje bord har ett *elevarbetslag* (lärares och elevers eget begrepp) bestående av fem elever sin arbetsplats. Detta bibehålls under en hel termin för att därefter bytas till nya arbetslag. Indelningen i arbetslag har gjorts av lärarna efter upprepade diskussioner om hur de ska kunna bli ”optimala” och passa för alla elever. Denna fysiska möblering och inplacering av elever i lag sker utifrån en arbetsplan som följande text är en del av.

BÄRANDE TANKAR

Lärande sker i ett socialt sammanhang

Detta innebär att stor vikt kommer att läggas vid samspelet i undervisningsgruppen. Att tala, lyssna, samtala, diskutera och presentera är hörnstenar vid metodval.

Intentionerna hos lärarlaget är att eleverna ska samarbeta, lära av och tillsammans med varandra i de grupper som de är indelade i, med hjälp av olika arbetsformer men där fokus ligger på interaktion med kommunikation i olika former som ett viktigt redskap. Lärarna berättar att det inte är helt lätt att skapa grupper som är välfungerande och många diskussioner förs kring hur de ska formas. Avsikten när grupperna sätts samman är att de ska vara blandade med elever med olika kön, kunskapsmässiga förmågor samt olika ambition vad gäller uppgiften, arbetet och den sociala interaktionen. Lärarnas intentioner är att samarbete utvecklas med olikheter som en tillgång både socialt och ämneskunskapsmässigt.

Ett viktigt redskap är datorn och varje elev har tillgång till en laptop med trådlöst nätverk i klassrummet. Datorn möjliggör ytterligare sätt att arbeta på

inom de olika arbetsformerna i skolan. Detta klassrum som varje elev har tillgång till under ungefär hälften av sin skoltid skiljer sig till en del från de andra mer ”traditionella” klassrum på skolan där eleverna tillbringar andra delar av sin tid. Det kan gälla till exempel NO-salar, musiksalar eller undervisningssalar med bänkar stående en och en eller två ihop i rader med tavla och kateder längst fram.

När eleverna har undervisning i andra klassrum än ”hemklassrummet” finns oftast inget givet elevarbetslag eller grupp att arbeta och interagera i. Möbleringen i dessa klassrum gör att val av både arbetsplats och arbetskamrater är friare. Det innebär att nästan varje gång de går in i en annan sal har de möjlighet att välja var de ska sitta och vem de ska sitta bredvid. Den möjligheten är inte eleverna sena att nyttja och de flesta gör aktiva val av var de ska sitta och vem de ska sitta tillsammans med. Grupparbeten sker därför både i grupper som är sammansatta av lärarna och i grupper som eleverna själva väljer. Grupperna är av olika storlek, från två till fem elever, därför är de yttre förutsättningarna för grupparbetet olika. Detta återspeglar vad som skapas i grupperna. I texten används elever och lärares eget begrepp elevarbetslag och grupper med samma innebörd som elevarbetsgrupper.

Eleverna, deras handlingar och samtal

Som beskrevs i inledningen av kapitlet så händer för det mesta någonting med eleverna när de träder in i sitt ”hemklassrum”. Deras i korridoren högljudda röster övergår till ett mer stilla sorl utan att samtalsinnehållet förändras nämnvärt när de träder in i rummet. De flesta söker sig till sin plats vid något av de fem borden men några går vägen förbi en kompis för att dryfta någonting som för stunden antagligen är viktigt eller kanske bara för att fördriva tiden en stund innan man tar plats vid sitt bord. Innehållet i samtalen kretsar ofta kring sedda filmer, tv-program och olika dataspel. Annat innehåll kan vara vad som hänt under föregående dags träning eller match eller så dryftas delar av vad som hänt på fritidsgården. Även snack om kamrater eller relationer med motsatta könet finns med. Samtal om det redan skedda var därför vanligt. Det var även samtalen om vad som skulle ske framåt i tiden. Elevernas samtal innehöll därför också tal om framtiden, vad man skulle göra efter skolan, under kvällen, nästkommande dag eller på helgen. Sådana ”planeringssamtal” kunde innebära täta förflyttningar mellan de olika borden eftersom det var långt ifrån alltid som samtalspartnern fanns tillgänglig runt det egna bordet. Samtal vars innehåll relaterades till det i stunden pågående handlingarna kretsade i regel kring arbetsfördelningen i någon form antingen vad gäller personer, innehållet eller formen i arbetet.

När jag frågar eleverna vad de tycker om att sitta i sina grupper så får jag blandade svar från dem. De flesta anser att det är okey och gillar möbleringen i grupper men det finns även några som säger sig inte alls trivas. De är hellre med andra än sina elevarbetslagskamrater och därför söker de sig till andra så fort de får tillfälle.

Liknande förhållningssätt vad gäller samtalston och beteende synliggjordes även i de andra klassrummen även om eleverna hade större möjligheter att själva skapa grupper där eftersom de oftast inte hade någon fast grupp att gå till. Vid längre tematiska grupparbeten gällde dock även elevarbetsgrupperna i dessa klassrum.

En mängd arbetssätt har tillämpats i klassrummen varav grupparbeten i olika former är exempel på några. För att ge en bild av hur grupparbete kan gestalta sig har jag valt att beskriva två av dem i de nästkommande avsnitten.

Olika förutsättningar skapar olika grupparbeten

Två helt skilda grupparbeten, som ryms inom samma ämne och med samma lärare, presenteras för att skapa en illustration över de resultat som ska växa fram i de kommande kapitlen. De är bara två i mängden av grupparbeten som studerades och är valda för att skildra hur olika samarbetet mellan eleverna kan utvecklas när de arbetar tillsammans. Detta trots att mycket av de yttre förutsättningarna som (a) ämne, (b) fysiska rummet, (c) eleverna och (d) läraren är detsamma. Läger man dessutom till andra förutsättningar som olika ämnen, olika fysiska rum, andra elevsammansättningar och olika lärare förstår man att mängden av skapade grupparbeten kan bli många.

I det första grupparbetet förekommer ett tydligt samarbete mellan eleverna medan det andra bygger mer på individuella arbeten inom grupparbetet. I båda har läraren konstruerat grupperna bestående av elevarbetslagen. Uppgifterna som ges till respektive arbete skiljer sig en del åt. Uppgiften till *Industriella revolutionen* är till sin karaktär sammanhållen och eleverna måste därför samarbeta för att kunna utföra uppgiften. Uppgiften till *Egypten för 3000 år sedan* däremot är delbar vilket ger eleverna ett val, om de vill arbeta individuellt eller samarbeta. De allra flesta väljer då det individuella alternativet.

Beskrivningen av de två grupparbetena som följer är uppbyggd med hjälp av observationsanteckningar.

Industriella revolutionen

Katarina, SO-läraren inleder lektionen, som ska innehålla ett grupparbete om, *Varför det blev en industriell revolution och varför det började i Storbritannien* med att skriva ordet revolution på tavlan. Hon vänder sig därefter mot eleverna och frågar om de vet vad revolution betyder. Eleverna börjar lite trevande besvara frågan, några genom att först räcka upp handen medan andra svarar direkt utan handuppräckning. Det är inte många händer i luften och svaren är fåtaliga samtidigt som eleverna ser ganska frågande ut. Detta är inledningen på ett av de många grupparbeten jag observerade under min tid tillsammans med klasserna. Katarinas undervisning med att tydliggöra begreppet revolution och den Industriella revolutionens början fortsatte och övergick efter ca 15 minuter till att beskriva uppgiften grupperna skulle genomföra. Katarina berättar för eleverna att de ska först individuellt ta reda på och bilda sig en uppfattning om ett av fem olika områden som har påverkat framväxten av industrin. Områdena, som fördelades jämnt mellan eleverna var *nya metoder inom jordbruket, hemindustrin, uppfinningar, ånga, järn och kol samt kommunikationer*. Hon ger eleverna ett antal sidor på nätet samt i några läroböcker samtidigt som hon delar ut områdena i grupperna. När detta är gjort ska de utifrån sina nya inhämtade kunskaper tillsammans i grupperna försöka besvara frågan: *Varför blev det en industriell revolution och varför började den i Storbritannien?*

Instruktionerna startar ett sorl och rörelse bland eleverna, först lite tyst och försiktigt men med successiv ökad intensitet och frågor både till Katarina och till kamraterna duggar tätt. "Finns det folk som gör likadant"? "Skit jag kommer inte att klara det här, vad har du för uppgift Elias"? "Faan har du hittat någonting om uppfinningar"? "Räcker det om man skriver stödord"? "Jag fattar inte, Katarina kan du komma"? En osäkerhet om vad som ska göras kan skimras i elevernas alla undringar och en relativt lång tid förflyter innan de flesta sitter ner och läser samt skriver om sina respektive områden. Sorlet fortsätter bland eleverna, nu med andra frågor. "Vad är teg för någonting"? "Bomull, växer det i England"? "Visst är träda ungefär som vila"? En tydlig förskjutning från form till innehåll är märkbar i elevernas samtal.

Katarina introducerar efter ca 45 minuter nästa steg i uppgiften som är att eleverna i tvärgrupper med kamrater som arbetat med samma område, i de andra elevarbetslagen, tillsammans ska sammanställa vad de har hittat. Kunskapen ska sedan redovisas inför det egna elevarbetslaget och utgöra underlag för diskussion och besvarande av den övergripande fråga om Industriella revolutionen de fått i uppgift att göra. Det förstnämnda arbetet genomför de flesta elever genom att läsa innantill vad de skrivit, några verkar kunna innehållet så bra att de kan berätta för de andra i gruppen vad de hittat.

Utifrån en observatörs ögon är det dessa elever som kamraterna lyssnar mest uppmärksamt på.

Nästa steg i grupparbetsuppgiften för eleverna är att återgå till sina elevarbetsgrupper och påbörja resonemanget kring Industriella revolutionens uppkomst och start i Storbritannien. Detta pågick under ca 45 minuter med att eleverna i en blandning av innantilläsning, berättande, diskuterande och frågande försökte besvara den frågeställning de fått. Samtalen blir livliga och en hög ljudnivå blir resultatet. Detta skapar svårigheter att höra vad kamraterna säger. Eleverna i de flesta grupperna lutar sig närmare varandra som för att kunna urskilja gruppens röster från de andra gruppernas.

Mitt i den livliga diskussionen avbryter Katarina med att fråga ”Är det någon av grupperna som kommit på svaret på frågan?” och fortsätter därefter med ”Jag skulle vilja att ni berättade hur ni har resonerat”. Elias räcker upp handen och säger ”Amerikanarna kunde inte utveckla industrin eftersom de gjorde sig av med England och det var krig där. Britterna hade tid att utveckla industrin eftersom det varken var krig eller revolution där”. Elias inlägg startar en diskussion i hela klassen om industrialismens framväxt. Katarina kommer med jämna mellanrum med frågor som gör att samtalet ändrar riktning. Även eleverna ställer frågor, som Sandras undran över varför människorna i gruvorna arbetade utan kläder. ”En sak undrar jag över, varför var dom nakna?” Katarina berättar då om arbetsförhållandena i gruvorna och på industrierna. På liknande sätt fortsätter resonemanget där de olika områdena berörs och hela grupparbetet avslutas med att eleverna får berätta vad de tyckt om arbetet och vad som skulle kunna ha gjorts annorlunda.

Detta får avsluta berättelsen om grupparbetet den Industriella revolutionen och nästa grupparbete som beskrivs, vilket också är hämtat från SO-ämnet, handlar om *Egypten för 3000 år sedan*.

Egypten för 3000 år sedan

Även i detta grupparbete är Katarina lärare. Till skillnad från förra gången börjar hon instruera om uppgiften direkt utan inledande begreppsförklaringar inför klassen. Hon har precis avslutat ett läxförhör om Gamla Testamentet, de fem Moseböckerna och de profetiska böckerna med David och Goliat som huvudpersoner och påbörjar därefter vänd mot klassen sina instruktioner. ”I 40 minuter ska gruppen få ett uppdrag och i 40 ska ni få redovisa. Då ska gruppen presentera det dom kommit fram till. Ni ska läsa och plocka ut det viktiga och tillsammans göra en PowerPoint presentation och skriva upp nyckelord”. Eleverna i elevarbetsgrupperna hämtar sina datorer och sätter sig ner i grupperna igen, även jag sätter mig vid en av grupperna. Runt bordet

sitter tre flickor och två pojkar och de båda pojkarna börjar genast fördelningen av arbetet genom att säga att de gör PowerPoint så får de andra göra resten. En av flickorna svarar snabbt genom att vända sig till hela gruppen och ställa frågan. ”Hörru, hur ska vi göra nu då”? Flickorna påbörjar då en diskussion om arbetsfördelningen som slutar med att gruppen delar upp sidorna i läroboken mellan sig. En stund förflyter under vilken var och en tyst läser ”sina” sidor i boken. När sedan de en och en börjar bli klara med sin läsning fortsätter en diskussion om hur de ska gå vidare som avslutas med att var och en börjar skriva stödord eller skriva av hela stycken från sin läsning. Under tiden som grupperna jobbar med sina grupparbeten går Katarina omkring och frågar hur det går, ger goda råd och berättar hur lång tid som återstår innan redovisning.

Vart efter eleverna i elevarbetslaget jag sitter vid börjar bli klara skriver de in sina stödord eller hela textavsnitt från området de haft i uppgift att sammanfatta. En av pojkarna har en stund tidigare börjat skapa gruppens gemensamma PowerPoint efter att ha rådfrågat de andra om vilken bakgrund de ska ha på den. Därefter skriver var och en in sin del medan de övriga antingen fortsätter att läsa på sitt område inför presentationen eller sitter och småpratar med kamraterna bredvid. De slutför sin presentation för att sedan börja lyssna till de övriga gruppernas presentationer innan det är deras tur att gå fram inför klassen och berätta sin del av människornas liv i Egypten för 3000 år sedan.

Katarina ger instruktioner att grupperna efter sin presentation ska få höra tre positiva saker om hur de redovisar och fördelar arbetet med att ge kommentarer mellan grupperna. Varje grupp har därför i uppgift att ge positiv respons på en annan grupps anförande och kommentarer, och följande är exempel på vad som hörs efter presentationerna. ”Bilden var fin!” ”Bra stödord!” ”Bra att ni läste fritt!” ”Bra upplägg på presentationen!” ”Bra att ni pratade så högt!”

De två sista grupperna hinner inte redovisa och Katarina avslutar lektionen med att säga. ”Tiden gick mycket fortare än jag trodde men jag kom på att vi jobbar med IKT hela dagen på måndag och då får dom två grupper som är kvar börja med att redovisa”.

Sammanfattning

Den miljö och de elever samt lärare som deltagit i den här studien konstruerar en mängd olika grupparbeten. De påverkas av ett antal olika förutsättningar av vilka några har fokuserats, framförallt gruppsammansättning och uppgiften men även elevernas olika handlingar i arbetet. De handlingar som

eleverna skapar i de beskrivna grupparbetena skiljer sig en del åt och förutom variationerna i sammanhållning är framförallt arbetsfördelningen olika. I Egyptenarbetet är det en eller två elever som leder och fördelar arbetet medan det i revolutionsarbetet inte syns samma tydliga uppdelning utan det är flera i gruppen som aktivt dirigerar och deltar i arbetet. En annan skillnad är den diskussion som finns kring hur de ska strukturera och fördela arbetet. I revolutionsarbetet pågår den diskussionen en lång stund, först kring formen och sedan övergår det direkt till innehållet medan diskussionen i Egyptenarbetet är kort kring formen och i stort sett ingenting kring innehållet. Dessa men också andra skillnader finns vilka ska tydliggöras mer i de fortsatta resultaten.

4. Uppgiften

Konstruktion av uppgiften

En av de delar som eleverna försöker påverka är uppgiften som ges till ett arbete. Uppgiftens design definierar elevernas möjlighet att skapa uppgiften utifrån sina egna ambitioner och det är deras tolkning av den tillsammans med kamraternas handlingar som bestämmer hur uppgiften till slut gestaltas. Därför formas den av eleverna på en mängd olika sätt. Det är lärarna som skapar uppgiften till eleverna vilket innebär att de blir en påverkansfaktor till grupparbetet. Detta faktum finns en medvetenhet om i studien. Fokus är i detta fall inte på läraren utan på eleverna.

Uppgiften kan formas av eleverna på en mängd olika sätt som påverkar deras interaktion och prestation i grupparbetet. Uppgifterna kan bli olika med avseende på *karaktär*, *produkt*, *inhåll* och *form*. I varje aspekt finns variationer som gör att olika uppgifters utformning kan skilja sig åt innehållsmässigt och strukturmässigt på ett stort antal sätt som tillsammans kan skapa en mängd olika uppgifter. En sammanställning av aspekterna och deras variation finns i nedanstående tabell.

Tabell 1. *Olika aspekter av uppgiften som påverkar dess utformning*

Aspekter	Variation i utformningen
Karaktär	Sammanhållen -----Delbar
Produkt	Gemensam-----Individuell
Innehåll	Ospecificerat----- Specificerat
Form	Vag----- Fast

Karaktär

Karaktären ger ramar för elevernas möjligheter att arbeta tillsammans eller individuellt med uppgiften. Om uppgiften exempelvis är sammanhållen har

eleverna ingen möjlighet att skapa individuella arbeten utan måste samarbeta för att lyckas. Är däremot uppgiftens design sådan att det finns möjligheter att dela den så gör eleverna det. Antingen genom att var och en arbetar med en individuell del eller att en eller flera elever arbetar med uppgiften medan andra ges möjligheter att ägna sig åt annat. Som Joanna säger: "När man får en uppgift delar man ju upp så att man gör olika saker". Sandras uttalande har samma innebörd: "Man liksom lägger upp ett schema så att du gör det och jag gör det". Det har utvecklats till en regel bland eleverna att så fort möjlighet ges delas grupparbetet i individuella arbeten. En *sammanhållen* uppgift förhindrar uppdelning och måste göras tillsammans av medlemmar i gruppen. Varje gruppmedlems bidrag är en förutsättning för att uppgiften ska kunna utföras och för att nå en optimal prestation. Oscar berättar här om en sådan.

Vi hade ett ganska kort arbete om Industriella revolutionen och i den första gruppen jag ingick hade vi kommunikation. Då försökte man hitta sätt på vad det var som gjorde att kommunikationen påverkade Industriella revolutionen. Det behövde man forska om innan, vad det var som hände med kommunikationen och det var ett annorlunda grupparbete. Men det var faktiskt ganska kul för då fick man se hur olika saker påverkade som till exempel kläder och kol och det var ett helt annat sätt att lära sig på. Sen berättade ju alla och försökte säga vad som påverkade mest. Det var ju viktigt att verkligen berätta för dom andra så att dom skulle kunna förstå. /.../ Det blev en liten små tävling om vem som kunde berätta bäst och vem som hade gjort mest. Därför försökte vi peppa varandra och säga "kom igen nu, vi ska hitta mest fakta". Så vi letade på Internet efter mycket fakta och starka argument.

I den här uppgiften krävdes samarbete av eleverna eftersom uppgiften var utformad på sådant sätt. Oscars uttalande visar både samarbete och tävling bland eleverna. Oscar själv finner det stimulerande med tävlingsinslaget i uppgiften vilket inte alla elever håller med om.

Delbara uppgifter däremot kan lätt delas in i olika underuppgifter som sedan fördelas till gruppmedlemmarna. Varje individ gör sin del som antingen är tilldelad, förhandlad för att få vad som är mest intressant eller erhålls på grund av speciell kompetens som att vara duktig på att skriva eller att hantera datorn. Oscar säger: "Om man inte kan någonting om till exempel program i datorn finns det ju alltid dom som är jättebra på sånt och då kan man ju fråga dom om sånt. Likadant om det är någon som är bra på matte frågar man ju alltid dom när det gäller matte". Att vara duktig på lay out skapar efterfrågan. Elias vet sin kompetens och att den är populär när

gruppen ska göra PowerPoint presentation och därför blir det ofta han som får den uppgiften.

Jag har dyslexi så jag är ingen sån där skrivare som sitter och skriver långa texter, däremot har jag väldigt bra betyg i bild och så vidare. Jag gillar design så jag brukar ofta sitta med PowerPoint presentationen. Då gör jag upplägget på den, menyer, bilder osv. Det gör att presentationen ser mycket snyggare ut och det blir lättare att manövrera sig över presentationer och det blir helt enkelt roligare att titta på den istället för en massa text.

När alla ”ska vara klara” med sin del i en delbar uppgift sammanställs arbetena i en gemensam produkt. Det innebär att även om inte alla är klara tas ofärdiga bidrag in i gemensamma arbetet för presentation. Varje elev genomför oftast endast sin del och innehållet vad de andra gör förblir förhållandevis okänt.

Det finns en mer påtvingad interaktion och ett ökat beroende av varandra både socialt och prestationsmässigt ju mer sammanhållen en uppgift är. De flesta gångerna var uppgiften till sin karaktär inte sammanhållen utan delbar vilket gjorde att eleverna skapade individuella arbeten inom grupparbetet.

Under NO- och tekniklektionerna var uppgifterna ofta utformade så att de skulle genomföras tillsammans i den praktiska delen, som olika laborationer eller konstruktion av någonting som till exempel en skarvsladd. I denna ”praktiska” del samarbetade eleverna i genomförandet men sedan när de skulle dokumentera i skrift gavs möjlighet att arbeta enskilt vilket de tog. Därför skedde nästan alltid dokumentationen till uppgifterna utan inbördes samarbete mellan eleverna.

I andra mer hela sammanhållna uppgifter som *Industriella revolutionen* kunde de inte dela uppgiften i individuella delar som de var vana att göra. De stod inför en ny typ av uppgift som krävde samarbete vilket de var tvungna att utveckla samtidigt som de också skulle arbeta med innehållet som var nytt. Att inte kunna dela upp uppgiften som brukligt skapade många frågor. Den sammanhållna karaktären utvecklade efter de många frågorna ett samarbete kring innehållet.

Vid ett antal tillfällen såg jag eleverna aktivt söka sig till varandra för att samarbeta kring innehållet i uppgiften eftersom de såg en vinst i det. Vinsten var möjligheten att få hjälp och stöd av varandra i arbetet men samtidigt ha eget ansvar för den egna produkten. Till skillnad från de övriga formerna av grupparbete fanns här inget påtvingat beroende eftersom egna valet till samarbete stod i förgrunden. Det verkar som att möjligheter till egna valet är

viktigt för eleverna samtidigt som de måste se vinsten med att samarbeta annars väljer de att arbeta individuellt.

Sammanfattningsvis är min uppfattning att de flesta uppgifter som givits till studiens grupparbeten är av mer delbar karaktär än sammanhållen. Det innebär sannolikt att eleverna övervägande skapat större del delbara uppgifter med vilka de arbetar individuellt mer än sammanhållet när de arbetat med ett grupparbete.

Produkt

Produkten är resultatet av en genomförd uppgift och kan utformas samt presenteras under den pågående uppgiften eller som ett alster i slutet. Produkten kan vara mer eller mindre *gemensam* eller *individuell*. Ju mer som måste skapas gemensamt desto mer beroende är eleverna av varandras prestation. Eleverna tror att de bedöms individuellt på produkten och att de blir individuellt betygsatta på den.

Produkten eller produkterna kan se ut på en mängd olika sätt, som att besvara ett antal frågor, vara en presentation på PowerPoint som ska visas inför andra eller läggas i en virtuell portofolio. Andra arbetsprodukter är olika former av collage i pappersformat där text och bild ska presentera vad som framkommit i uppgiften. Ytterligare produkter är att skriva en text antingen på papper eller i datorn, sammanfatta vad en diskussion innehållit, skapa en bild, en figur, ett klädesplagg osv. Dessa arbetsprodukter kan alltså utformas som gemensamma eller individuella. Är den gemensam ska för det mesta gruppens sammanlagda prestation visas i slutprodukten där alla elever bidrar mer eller mindre med sin del av arbetet. Bidraget kan antingen ha genererats individuellt av eleverna i en individuell arbetsprocess eller i en ömsesidig samarbetsprocess.

Exempel på ett arbete där produkten var individuell är en del av det omfattande ämnesområdet *Egypten för tre tusen år sedan* i vilket eleverna arbetade med olika metoder under en lång tidsperiod. I just den här delen fick eleverna en individuell uppgift där de skulle skapa en individuell produkt. Eleverna konstruerade dock själva olika gruppkonstellationer och samarbetade. De hade ett antal frågor att besvara och en var: ”Beskriv hur en förnäm mans liv ser ut”? Följande dialog utspelade sig.

Anders: Beskriv hur en förnäm mans liv ser ut?

Sandra: Det låter helmobbat men skatterna....

- Anders: Alltså jag kan inte de här, det är skitsvårt.
- Tobbe: Ja men titta på sidan 171.
- Anders: Feta oxar slaktas är det livet?
- Tobbe: Ja men läs!
- Anders: Ja men det finns väl ingen art som heter anka? Dom här som finns i dammen vad heter dom?
- Sandra: Änder
- Anders: Just det men är det någon som sett ankor?
- Sandra: Katarina (läraren) finns det ankor i Sverige?
- Läraren: Hur kom ni på det?
- Anders: Helstekta ankor.
- Anders: Kan ankor flyga?

Här samarbetar eleverna med att söka svar på en fråga och en sammanhållen karaktär på uppgiften konstrueras.

Beroende på om produkten ska bli individuell eller gemensam påverkas elevernas interaktion och ansvar över varandras prestationer på olika sätt. Med individuella produkter har den enskilde eleven ett större eget ansvar medan det blir mer av gemensamt ansvar när produkten är gemensam. Gemensam produkt skapar också ett större ömsesidigt beroende. Beroendet blir större när ett gemensamt alster ska skapas i jämförelse med individuella men föreställningen om interaktionen som påtvingande eller ej är individuell genom att varje elevs föreställning skapas med hjälp av den egna ambitionen och synen på andras ambition och den uppgift som ska genomföras. Detta uppfattas olika av eleverna och två elever med helt skild uppfattning får åskådliggöra detta.

Alltså jag är en kille som gillar att samarbeta eller vad man ska säga. Det känns skönt /.../ Jag vet inte varför det känns skönt, jag är inte så duktig på att jobba själv och därför är de, vad ska man säga, liksom bekvämt att

samarbeta /.../ Jag känner att när jag samarbetar då få jag typ en uppgift och sen gör jag den och det känns lätt på något sätt. (Henrik)

Henrik gillar att samarbeta eftersom ett ömsesidigt beroende ger honom en känsla av gemensamt ansvar för slutprodukten och han får samtidigt hjälp i arbetet. Jennifer däremot har motsatta tankar och uppfattning.

Alltså jag tycker inte om att jobba i grupparbeten för alla har sina egna mål att nå. /.../ När några i gruppen inte tar sitt ansvar går ju inte jobbet vidare och ingen vet vad dom ska göra eller om det ska bli någonting alls. Rätt som det är står du där med bara en sida och det ska vara fem, bara därför att dom inte tar sitt ansvar. Jag kan ju inte ta över deras jobb därför då skulle det ju vara jag som gjort allt. Det blir varken bra för mig eller för dom när vi ska stå där framför klassen och presentera. (Jennifer)

Jennifer, till skillnad från Henrik, gillar inte att samarbeta och ta ansvar för gruppens prestation. Hennes erfarenhet från samarbete är att det ger möjlighet för några i gruppen att förlita sig på andra som tar mer ansvar. Den skilda uppfattningen visar en åtskillnad som finns hos eleverna i hur det ömsesidiga beroendet uppfattas.

Sammanfattningsvis skulle man kunna säga att individuella produkter till ett grupparbete skapar mindre ömsesidigt beroende och gemensamma produkter ett större ömsesidiga beroende bland eleverna. Samtidigt som elevernas egen inställning till det ömsesidiga beroendet som någonting positivt eller negativt också påverkar hur de tänker och handlar kring det.

Innehåll

Innehållet i en uppgift kan vara riktat mot speciella sidor i en lärobok eller på webben. Det kan även vara ett begrepp eller område som ges till studenterna att arbeta med. Både begreppet och området kan precis som med läroboken/webbsidorna vara mer eller mindre specificerade. Ett *specificerat* innehåll innebär att uppgiften ger begränsade ramar för vad den ska omfatta, vilket skapar en styrning till ett definierat ämne, tema eller dylikt eller ett antal sidor i läroböcker, tidningar eller webbsidor. Det kan vara styrt mot vissa praktiskt/estetiskt framställda alster. Eleverna har möjlighet att välja inom ett definierat ämne, stoffet i de utvalda läromedlen eller modellerna men de har till uppgift att hålla sig till området eller det som står i de tilldelade texterna. Ett exempel på en sådan ram beskrivs av läraren Olle, i följande uttalanden under en fysiklektion. ”Idag ska vi jobba två och två och göra en skarvsladd. På sidan 54 har ni den teori ni får. Jag hämtar material

innan ni flyttar på er”. Instruktionen är specificerad genom sidan och vad som ska göras. Den ger därmed ganska snäva ramar till innehållet vilket gör att eleverna inte har så stora val inom uppgiften.

Ospecificerat innehåll innebär att eleverna kan välja ganska fritt beträffande innehållet i uppgiften. Det möjliggör ganska fria val inom ett ämne, tema, sidor i ett läromedel eller i produktionen av ett praktiskt/estetisk verk. I ämnet musik fanns ett flertal exempel på arbeten där innehållet i uppgiften var förhållandevis ospecificerat och därför gav möjligheter till egna val. Ett sådant var att ”forska” och skriva om en artist eller en musikgenre. I uppgiften fanns inga specifika direktiv utan eleverna kunde välja vem eller vilka artister man ville forska mer om, var materialet skulle hämtas från och hur resultaten skulle presenteras. Ett annat var då eleverna skulle arbeta med fyra olika teman, musik, sång, rörelse/komposition och forska om artistgrupp. I arbetet fick eleverna möjlighet att välja tema och vad inom temat de ville arbeta med. Eftersom elevernas önskan blev ojämnt fördelat, där rörelse/komposition drog väldigt få medan musik däremot lockade nästan halva gruppen fick lotten till slut avgöra. Det som från början varit en uppgift med mycket vida ramar för innehållet blev för några av eleverna i slutändan ganska styrt. Men de som fick sitt valda ämne fick fria händer att välja och utforma innehållet i arbetet.

Strukturen på innehållet i uppgiften påverkar processerna i grupparbetet. En ospecificerad struktur skapar mer interaktion och kommunikation eftersom eleverna måste diskutera olika beslut om innehållet vilket har delegerats från läraren. En intensivare interaktion skapar ett större beroende mellan eleverna. Det står i kontrast till specificerade strukturer som inte i samma utsträckning skapar behov av att förtydliga vad som ska vara innehållet och skapar inte lika stort beroende vilket precis som i de två tidigare aspekterna av uppgiften uppfattas på skilda sätt bland eleverna, beroende på deras ambition i grupparbetet.

Sammanfattningsvis skulle man kunna säga att det är vanligare med specificerat innehåll i uppgiften vilket skulle kunna innebära att behovet av samarbete minskar bland eleverna.

Form

Uppgiftens *form* kan liknas vid en modell för uppgiftens genomförande och kan ge en *fast* eller *vag* struktur i grupparbetet. En *fast* struktur ger tydliga ramar för utförande med arbetsgång för olika delar och hur de ska fullföljas. Eleverna får hjälp att strukturera arbetet i gruppen men ges inte stora möjligheter att forma efter eget intresse och vilja. I en sådan uppgift är varje

delmoment tydligt angivet vilket ger en gång för hur uppgiften ska genomföras. Ett exempel på ett kort arbete som innehöll en fast struktur är ett som genomfördes i svenska. Eleverna fick i uppgift att titta på en film som handlade om mobbing varpå de två och två skulle diskutera ett antal frågor som skrevs upp på tavlan:

1. Hur påverkar mobbing en människa?
2. Vad är passiv mobbing?
3. Tänk dig att du är en vän/klasskamrat till en av personerna i programmet. Hur skulle du hjälpa personen?

Efter att ha diskuterat frågorna två och två skulle diskussionen fortsätta i den stora gruppen och varje grupp skulle redovisa någonting av vad deras diskussion handlat om. I den här uppgiften var ramarna för vad som skulle göras fasta och tydliga. Om eleverna gjorde uppgiften utifrån instruktionerna gav frågorna ramarna även om val av innehåll var mer fritt. Tydliga ramar innebär inte alltid att eleverna väljer att gemenomföra uppgiften som ramarna anger utan de kan välja att skapa egna. Det blev fallet för en del i den här uppgiften där många elever istället hade andra samtalsämnen som till exempel "Vikten av att ha ett visst grafitkort till datorn" vilket blev mer i fokus hos en grupp elever istället för uppgiften. Det blir en slags flykt för eleverna.

När formen på uppgiften är *vag* visas inte lika tydligt för eleverna hur de ska gå till väga utan de får istället vada ramar att designa den själv. Det ger möjlighet att utforma arbetsgången utan lärarens styrning och blir en källa till frustration genom att det vaga skapar otydlighet och då även en osäkerhet kring vad som ska göras. Det ger utrymme för olika viljor att ta plats. Otydligheter skapar ett ökat beroende mellan eleverna och de måste själva hitta lösningar på hur arbetet ska genomföras. Exempel på den mer vaga formen finns i ett långt tema som kallades *Webbtidningen*. Direktiven bestod av att varje grupp skulle skapa minst fem artiklar under en avgränsad tid på drygt två månader. Hur dessa skapades och i vilka konstellationer (enskilt, större eller mindre grupper inom gruppen) fick varje grupp bestämma över. Även i instruktionen "minst fem artiklar" fanns en vaghet eftersom en del elever var nöjda medan andra ville att gruppen skulle prestera mer. Det gav upphov både till diskussioner och till viss osämja kring vad gruppen skulle

åstadkomma. Även vad gäller hur formen i en uppgift instrueras är eleverna utsatta för en påtvingad interaktion med varandra. Om uppgiften är vag i formen är den påtvingade interaktionen större än om den är fast eftersom de då måste komma överrens om och samordna hur arbetet ska utföras. Det skapar en ökad interaktion mellan eleverna men behöver inte ge förutsättningar för ökat samarbete.

Många elever vill ha en ledare som hjälper till att styra upp gruppens arbete. Någon eller några som tar mer ansvar att leda arbetet som Elias uttrycker. ”Det är bra att ha någon som bestämmer över hur arbetet ska se ut annars sitter ju alla där och väntar på att något ska hända eller så kanske gör någon en uppgift som någon annan redan har gjort och så tar det ännu längre tid”. Eleverna som tar och ges ledarskapet tycker ofta att det är en börda att ha ansvar över det gemensamma arbetet vilket Jennifer påtalar.

Till att börja med tog jag ett stort ansvar eftersom annars hände ingenting i arbetet /.../ Eftersom några inte tar sitt ansvar och man måste hela tiden kolla hur arbetet går vidare. Men nu har jag lärt mig att inte ta så stor plats och låta någon annan ta den rollen.

Eleverna blir frustrerade över vagheten och tycker det är bättre att arbeta individuellt. Jennifer fortsätter sin historia.

När man arbetar ensam kan man välja hur mycket tid man vill lägga ner /.../ Det är därför jag hellre arbetar ensam. Jag arbetar bättre ensam för då har jag full kontroll över arbetet. För då kan man ju själv se om man satsar på G, VG eller MVG och så kan man ju välja det innan man börjar.

Som elevernas uttalande visar är deras uppfattning relaterat både till den egna handlingen men även förväntningar på hur handlingen ska utformas. Jennifer ges legitimitet av de andra att styra i arbetet men hon upplever det svårt eftersom några av kamraterna, som hon säger, inte tar sitt ansvar. Istället blir det enklare att arbeta ensam och då inte vara beroende av andra.

Sammanfattningsvis skulle man kunna säga att det är vanligare med uppgifter med fast form vilket inte kräver lika mycket interaktion men underlättar samarbete (om uppgiften är konstruerad för samarbete). Det verkar eleverna gilla eftersom de då kan arbeta med uppgiften utan att kontinuerligt behöva diskutera hur de ska gå tillväga.

Sammanfattning

Uppgiften som ges till ett grupparbete är en påverkansfaktor i de processer som uppstår i arbetet. De fyra synliggjorda och beskrivna aspekterna av uppgiften *karaktär*, *produkt*, *innehåll* och *form* med sina variationer är med och bildar mönster kring hur ett grupparbete kan utvecklas. Från de ramar som ges formar och förverkligar varje elev uppgiften vilket innebär att i ett grupparbete kan flera av elevernas konstruerade uppgifter pågå sida vid sida för att ibland stråla samman och bli en. Detta påverkar hur interaktionen i gruppen formas och vilka föreställningar eleverna har vad gäller frivillig och påtvingad interaktion samt om de ges möjlighet att arbeta individuellt eller gemensamt. Uppgiften är alltså en yttre faktor som är med och skapar elevernas grupparbete och som de i sin tur försöker påverka med olika handlingar. Hur olika variationer i utformningen gynnar individuellt arbete respektive samarbete sammanfattas i tabellen.

Tabell 2. *Variationer i utformningen som gynnar individuellt arbete respektive samarbete*

Aspekt	Gynnar individuellt arbete	Gynnar samarbete
Karaktär	Delbar	Sammanhållen
Produktkrav	Individuell	Gemensam
Innehåll	Specificerat	Ospecificerat
Form	Vag	Fast

5. Olika former av grupparbete

Begreppet grupparbete kan ha många olika innebörder och i den här studien har fyra olika grundformer synliggjorts utifrån *arbetsprocess* och *arbetsprodukt*. De innehåller i sin tur en mängd dimensioner vilka ger ytterligare former inom varje grundform.

Arbetsprocessen är arbete som presteras inom en tidsram och skapas av vad som sker mellan eleverna när de arbetar med en uppgift. När de tillsammans konstruerar arbetet kan det ske med betoning på individuell arbete, vilket innebär att viss del av arbetet görs genom att eleverna arbetar med var sin liten del utan samarbete med de andra i gruppen. Arbetsprocessen kan också ske med betoning på gemensamt arbete och då skapas samarbete i olika former.

Arbetsprodukten som ska presteras av eleverna i grupparbetet kan antingen vara en individuell prestation av en elev eller bestå av en gemensam prestation av minst två och upp till alla elever i gruppen. Ramarna för om produkten ska vara individuell eller gemensam ges oftast av läraren (i uppgiften) men den skapas sedan av eleverna. Produkten ska oftast presenteras i någon form, antingen skriftligt eller muntligt, individuellt eller i grupp. Eleverna anser att de för det mesta blir individuellt bedömda på den gemensamma arbetsprodukten.

Process och produkt är olika aspekter av grupparbete som kan vara individuella eller gemensamma. Dessa aspekter interagerar och den uppkomna variationen kan beskrivas i form av fyra olika typer av arbete.

Ingen arbetsprocess är helt renodlad gemensam eller individuell utan består av en blandning men närmare sig ena eller andra ytterligheten. Produkten är främst förutbestämd av läraren men den skapas av eleverna och blir mer eller mindre individuell eller gemensam. De fyra olika grundformerna av arbete i grupp har jag valt att kalla:

- *Gemensamt grupparbete*
- *Individuellt grupparbete*
- *Självvalt grupparbete*
- *Individuellt arbete*

Olika former av arbete i grupp kan sammanfattas i följande figur.

		<i>Process</i>	
		Gemensam	Individuell
<i>Produkt</i>	Gemensam	Gemensamt grupparbete	Individuellt grupparbete
	Individuell	Självvalt grupparbete	Individuellt arbete

Figur 1. Prototyper på olika former av arbeten i grupp.

Det som visas i figuren innebär inte att grupparbete endast förekommer som dessa fyra former. Ett grupparbete kan innehålla flera former, det kan till exempel börja som *gemensamt grupparbete* men sluta som *individuellt arbete* eller tvärtom.

Gemensamt grupparbete

Gemensamt grupparbete är ett grupparbete som är minst förekommande i de grupper som observerats. I denna form samarbetar eleverna både till form och till innehåll vilket skapar ett ömsesidigt beroende. Endast vid ett fåtal tillfällen hade jag möjligheter att observera sådant grupparbete. Vid de tillfällena fick eleverna en uppgift som var utformad på ett sådant sätt att de var tvungna att arbeta i grupp för att kunna genomföra den. De två mest framträdande av dessa arbeten var egentligen samma uppgift men observerades i två olika grupper. Grupparbetet, som berörts tidigare, var *Industriella revolutionen* och genomfördes i respektive klass under en förmiddag. Läraren startade med att ge en inledning till ämnet för att därefter instruera eleverna hur de skulle gå tillväga i arbetet. Efter dessa instruktioner

verkade många av eleverna ha svårt att förstå vad som egentligen skulle göras.

Några elever är lite frågande till uppgiften och det blir många frågor till läraren. Några går dock och hämtar sina datorer medan andra läser i boken och ytterligare andra vandrar till sina kompisar för att fråga det de inte förstår. Ebba går till Karin, Anne går till Lena och Åsa. Eva går till Lisa och Sandra, Hasse går till Viktor, David går till Tony, som sitter, och sätter sig ner för att diskutera datorer. Lisa går till Ebba, som har kommit tillbaka till sin plats, och Anne som också har återkommit från sin lilla utfärd. Karin och Sara har börjat läsa och Martin samtalar kring kommunikation med Lisa. Han säger bland annat att radion kom tidigt. Läraren påminner om att det är ganska ont om tid och att de inte kommer att klara den här uppgiften om de inte sätter igång.

Många av eleverna har svårt för att begripa vad de ska göra och gör därför utflykter till sina kamrater för att höra om de har förstått mer. För några är det säkerligen en flykt ifrån ett svårt arbete för att fördröja dess start medan andra har förstått och satt igång en diskussion kring sitt ämne med andra. Martins uttalande kring radion visar detta, även om han här kanske inte riktigt ännu förstått innebörden av kommunikation i uppgiften.

I uppgiften fanns fem olika delar som påverkade utvecklingen av Industriella revolutionen. De är kommunikation, jordbruk, uppfinningar, naturtillgångar samt hemindustrin. Dessa kommunicerade eleverna ganska flitigt kring. I den här arbetsprocessen ägnas därför mycket tid åt att diskutera innehållet i uppgiften.

Lisa och Jannica vänder sig mot varandra och börjar samtala om jordbruket. Jannica säger till Lisa; ”de lägger jorden i träda för att det ska bli näringsrikt” varpå hon vänder sig till läraren och säger; ”visst är träda ungefär vila”? Läraren svarar nickande och Ann vänder sig till Lisa igen och fortsätter diskussionen genom att fråga; ”fråntog jordägarna bönderna sin jord”? Lisa svarar; ”Nä, dom som ägde jorden fick behålla den”.

I diskussionen uppstår många frågor kring de olika ämnen som behandlas vilket utvecklar samtalet kring innehållet ytterligare av eleverna som är nödgade att arbeta och utveckla sin del av arbetet tillsammans med andra för att kunna fullfölja uppgiften och besvara de frågor som läraren ställt. För att kunna göra det måste djupare förståelse för olika centrala begrepp och teorier utvecklas. Eleverna fick därför i tvärgrupper undersöka specifika problemområden. Den kunskap som de fick med sig från sitt område tog de till sin egen grupp. Den nya kunskapen blir en förutsättning för att de sedan

ska kunna besvara den övergripande frågan i grupparbetet som är *Varför startade Industriella revolutionen och varför startade den i Storbritannien?* Här visar en av grupperna hur de samtalade kring frågan.

Oscar börjar berätta om kommunikationerna. Han läser innantill från datorn det han har skrivit. /.../ Lisa fortsätter att berätta om jordbruk och även Lisa läser innantill och de andra ser inte ut att lyssna koncentrerat utan verkar vara mer koncentrerade på sin del. /.../ Siri fortsätter och berättar utantill och tittar uppmärksammat på de andra medan hon pratar och hon får då de andra att titta upp samtidigt som de också verkar lyssna på henne. Oscar frågar när hon har slutat: ”Ser vi någon koppling i det här? Dina hemmaskiner är ju en sådan, en annan koppling är transportererna. Man behövde också göra mer mat så att alla andra kunde arbeta.” Då svarar Siri: ”Ja men varför just i England”? Oscar svarar att de hade många resurser som kol och kolonier.

Eleverna delger varandra i gruppen de olika ämnesområden de arbetat med. En del elever läser innantill och det verkar då inte vara lika intressant för de andra att lyssna. Siri däremot fångar de andras uppmärksamhet när hon pratar om sina uppfinningar och Oscar kommer en bit på väg i att förklara varför just industrins vagg stod i Storbritannien genom att peka på landets resurser som naturtillgångar och kolonier.

Slutprodukten i arbetet är en gemensam muntlig redovisning av resultatet från varje grupp till övriga i klassen. Där väver läraren in frågor till eleverna både i och mellan deras redovisningar.

Läraren: Jag skulle vilja att ni berättar hur ni har resonerat.

Oscar: Vi kan gärna börja. Det behövdes kol till maskinerna som hämtades på båtar.

Siri: England hade förutsättningarna och resurserna.

Läraren: Ni var inne på kol, vad skulle man med det till?

Tobbe: När de skulle smälta järn måste de ha kol och av järnet byggde man ångmaskiner.

Läraren: Vad jag vet om människan så är det att i grunden är vi lata. Om vi då effektiviserar och människan är lat varför skulle man göra det?

Jannica: Befolkningen ökade och man behövde mer mat som gjorde att jordbruket effektiviserades.

Läraren: Ja man ville effektivisera för att människan skulle kunna jobba mindre.

Det är med lärarens frågor som en berättelse kan växa fram. Eftersom arbets sättet gemensamt grupp arbete endast observerades ordentligt två gånger och med olika grupper är det svårt att avgöra hur mycket av en osäkerhet, som eleverna visade, berodde på att de var osäkra på formen eller innehållet i arbetet.

Det fanns ytterligare några grupp arbeten, men betydligt kortare, som utvecklades på liknande sätt med en gemensam arbetsprocess för att kunna lösa uppgiften och eleverna var tvungna att interagera med varandra genom hela grupp arbetet.

Sammanfattningsvis kan man säga att detta grupp arbete är det minst vanligast förekommande i studien samtidigt som det ställer stora krav på eleverna eftersom de blir ömsesidigt beroende och är tvingade till samarbete både kring innehåll och kring form. Denna variant innebär att eleverna arbetar som grupp, både under process och i presentation.

Individuellt grupp arbete

Individuellt grupp arbete är vanligare förekommande i observationerna än gemensamt grupp arbete. Förutsättningarna för en individuell arbetsprocess med gemensam arbetsprodukt är att uppgiften ger eleverna möjlighet att dela arbetet i olika delar och välja att ta var sin individuella del att arbeta med. Detta är inget som lärarna påtalar utan eleverna gör själva ett val att dela upp uppgiften vilket gör dem mindre ömsesidigt beroende i arbetet. I uttalanden och handling verkar de ha en gemensam föreställning om att grupp arbetet ska genomföras så här. ”Man liksom lägger upp ett schema, att du gör det och jag gör det och så där” (Agnes) och ”när vi får en uppgift delar vi upp den så att du gör det och du gör det liksom” (Jon). Både Agnes och Jons uttalande visar att om uppgiften går att dela upp så gör eleverna det. En förklaring ger Nilla: ”För om alla ska ta reda på samma sak samtidigt tar det ju alldeles för lång tid därför delar man upp”. Som vi har sett tidigare i texten blir eleverna nästan ”ställda” och har svårare att genomföra grupp arbetet om inte uppgiften ger möjlighet till individuellt arbete.

Vid uppdelningen ges varje elev en enskild del och har olika ansvarsområden inom grupp uppgiften. Arbetet med egna innehållet sker

därför enskilt utan nämnvärt samarbete med någon annan i gruppen. Att arbeta ensam med ett innehåll ger inte möjlighet till diskussion och utveckling tillsammans med någon annan. Ur den aspekten skiljer sig inte den här formen av grupparbete speciellt mycket från ett individuellt arbete eftersom innehållet inte utvecklas till en produkt i interaktion med andra.

Har uppgiften visat att produkten ska vara gemensam, sammanställs och sammanförs de olika individuella delarna som redovisas antingen inför övriga i klassen genom en PowerPoint presentation eller i ett skriftligt alster, oftast med datorn som redskap. Trots att mesta delen av arbetsprocessen sker individuellt är eleverna beroende av varandra genom att arbetsprodukten är gemensam och den är de tvungna att samarbeta kring. Helt renodlade individuella arbetsprocesser är naturligtvis sällsynt utan eleverna har ibland samarbete med någon i mindre konstellationer inom gruppen. Flera sådana mindre grupper inom gruppen kan förekomma men sällan över hela grupparbetet och inte i någon större omfattning.

Exempel på grupparbete där arbetsprocessen är individuell men arbetsprodukten gemensam är ett stort tema, som berörts tidigare, *Webbtidningen* som eleverna arbetade med under många veckor. Tema arbetet var ett ämnesövergripande arbete där ämnena svenska, SO, NO samt hemkunskap var inblandade. Alla lärare i arbetslaget var engagerade i olika omfattning med allt från planering till genomförande samt till att hjälpa eleverna med att redigera texter som de producerade i temaarbetet. Eleverna hade möjlighet att välja vad de ville arbeta med genom att bestämma sig för vilken redaktion och därmed innehåll de önskade jobba med. Full frihet hade de dock inte utan de fick gradera ett förstahandsval och ett andrahandsval som sedan blev utgångspunkt för lärarnas indelning i grupper. I följande excerpt, som är hämtat från inledningen av temaarbetet visar och berättar läraren att de har gjort gruppindelning och vilka lärare som ska bli "coacher" i de respektive grupperna.

Katarina berättar hur de har gjort med indelningen av Webbtidningsredaktionerna. Eleverna har gjort första och andrahandsval och utifrån dessa har lärarna delat in dem i grupper. En del elever får förstahandsvalet och en del andrahandsvalet. Katarina skriver upp de olika grupperna på tavlan.

Sport: David, Per, Åsa, Jeanette, Linda

Utrikes: Hasse, Anne, Elias, Sandra

Inrikes: Paula, Eva, Karin, Frans

Katarina: På tisdag om en vecka kommer jag att visa målen. Ni kommer att få mycket frihet i arbetet. Ni får jobba självständigt, i par eller i grupp. Men ni ska producera fem artiklar. Lärarna blir coacher i grupperna.

Läraren avslutar det hela med att säga att det blir inga byten i grupperna och därefter avslutas lektionen.

I arbetet får varje grupp i uppgift att prestera en gemensam produkt som ska bestå av minst fem artiklar vilka ska designas och läggas ut som en webbtidning. Eleverna får i det inledande skedet ingen annan instruktion än att de har möjlighet att arbeta individuellt eller i grupp. I det efterföljande arbetet väljer de flesta av eleverna att göra sina artiklar själva vilket i genomsnitt blir en artikel var (fem elever i varje grupp). Som visas senare i texten när olika tillvägagångssätt i grupparbetet beskrivs försöker några elever få andra att skapa fler artiklar vilket i en del fall blir lyckosamt och i andra inte.

Andra individuella grupparbeten som har en gemensam slutprodukt är bland annat följande som handlar om Romarriket.

Läraren Katarina skriver följande på tavlan. 1. Kom på så mycket som möjligt om böcker och teater och redovisa det om 50 minuter. Det gör Maria, Krister, Tom, Jennifer och Oscar. 2. Ta reda på hur det var att vara kvinna i Aten. Det gör Marie, Jon och Siri. 3. Vilka idrotter utövades och hur utövades de. Det gör Nilla, Fredrik, Tony och Samuel. 4. Vem var Alexander den Store och vad gjorde han? Det gör Anders, Teresia, Ulrika och Lisa. 5. Det vetenskapliga arbetet, vilka arbetade med det, vad gjordes och hur. Det gör Gustav, Peter, Toms, Ann och Ida. När Katarina delat ut uppgifterna säger hon: "Organisera arbetet i grupperna och läs in er på uppgifterna".

Arbetet i grupperna fortsätter genom att uppgiften fördelas individuellt till var och en i varje grupp. Jennifer tar kommandot i sin grupp och säger; "varje person kan läsa om en sak som man skriver ner i sin bok och sedan skriver man på datorn" varpå hon frågar om de är okey att de jobbar på det sättet. Arbetet fortsätter individuellt med att var och en arbetar enskilt med sin del.

Arbetet pågår ca 50 minuter innan det är dags för presentation av den gemensamma produkten till övriga i klassen. I likhet med webbtidningsarbetet sker detta SO-arbete individuellt hos eleverna i grupperna men det finns tillfällen då arbetet kan ske i samarbete och arbetsprocessen vara mer gemensam trots att produkten är individuell. Detta beskrivs i nästa avsnitt.

Sammanfattningsvis kan man säga att individuellt grupparbete är näst vanligast förekommande grupparbetet i studien. Förutsättningarna för att eleverna ska kunna arbeta individuellt är att uppgiften ger möjlighet att dela arbetet i olika delar vilket gör dem mindre ömsesidigt beroende. Har eleverna det valet genomförs grupparbete nästan alltid så. Denna variant innebär att eleverna arbetar i en grupp men inte som en grupp under själva arbetsprocessen.

Självvalt grupparbete

Självvalt grupparbete är en vanligt förekommande grupparbetsform i de klassrum som observerats. Till skillnad från de övriga grupparbetsformerna söker sig eleverna själva till varandra för att samverka kring både innehåll och form. Det ömsesidiga beroendet blir även det självvalt. Många elever säger sig uppskatta denna struktur av arbete vilket Nilla ger uttryck för i följande uttalande.

Alltså jag tycker inte om att jobba i grupparbeten /.../ men individuella grupparbeten det är bra för då kan man samarbeta bra. Det är när man har individuella arbeten man jobbar en och en med men sitter i grupp som man kan samarbeta om sina egna arbeten. Det är mycket bättre för då kan man liksom anpassa sig bara till sig själv.

Eleverna är inte beroende av varandra i utvecklande av en gemensam arbetsprodukt men tar hjälp av varandra och arbetar tillsammans vilket ger en frihet som många uppskattar. Slutprodukten är varje individs ansvar men stöd och idéer av kamraterna finns utan att någon för den skull behöver ta hänsyn till andras prestation.

Det var mycket sällan jag observerade något utvecklat samarbete kring innehållet i gemensam diskussion för att skapa en ökad förståelse och djupare kunskap, även om det förekom vilket visas lite senare i texten. Samarbetet handlade istället mer om att hjälpa varandra med information som ”Vad har du skrivit på den frågan?” eller ”På vilken sida hittade du svaret på den här uppgiften?”. Eftersom elevernas arbetsplats är ordnad för att underlätta samarbete kan det vara en förklaring till varför detta sätt att arbeta är relativt vanligt i de klassrum jag observerat. Följande observationer visar hur ett sådant samarbete kan växa fram.

Läraren ger instruktioner över hur nästa arbete ska genomföras och förtydligar genom att avsluta med följande uttalanden. ”Hämta datorerna, öppna e-posten och läs vad som står där, detta ska bli ett papperslöst

arbete. Man får jobba tillsammans men var och en skriver sitt eget arbete”. Några av eleverna börjar gå runt och fråga varandra om de ska jobba ihop. De flesta svarar ja men när Lisa frågar Nilla svarar hon att hon inte orkar. Då frågar Lisa Jannica istället som genast svarar ja. Jag går till ett par pojkar som bildat en liten grupp och frågar om jag får lyssna på deras samtal. Framför sig har de var sin dator som de skriver i. Följande dialog är ett utdrag av deras samtal. De ska svara på frågan om hur riket Egypten bildades.

Anders: Fattade du frågan?

Jon: Ja, det nedre och övre riket.

Anders: Jaha (Och fortsätter sedan och skriva).

Anders: Blev övre och nedre ett land eller en stat?

Jon: Förmodligen en stat.

Anders: Snarare ett land.

Jon: Katarina, blev Egypten ett land eller en stat?

Läraren: Ja, nu blir det intressant. Vad är skillnaden mellan land och stat?

Situationen visar hur elever kan arbeta tillsammans för att hjälpa varandra med att svara på frågorna och utveckla den innehållsliga prestationen även om de skriver på var sitt håll. Här skapades ytterligare funderingar hos både Jon och Anders efter att Anders ställde en fråga som Jon inte var riktigt säker på. Varpå han gick vidare med frågan till läraren som genast påbörjade en diskussion med pojkarna och försökte få dem att utveckla sina tankegångar.

Det är inom ett flertal ämnen som självvalda grupparbeten skapas bland eleverna där de söker sig till varandra för att samarbeta. Det finns en egen motivation till detta samarbete som inte är ålagt av lärarna. Drivkraften verkar vara att få hjälp och stöd av andra men samtidigt bara behöva ta ansvar över det egna arbetet och inte behöva vara mer beroende av andra än vad som önskas. Uppfattningen om ansvarstagandet i ett arbete skiljer sig åt mellan elever och i olika situationer. Det visar elevernas uttalanden även om det finns en överrensstämmelse att ansvarstagande är viktigt. Detta framgår av de följande utsagorna från Jannica och Henrik

När alla inte tar sitt ansvar går arbetet inte framåt. Om ingen gör det dom ska så blir det inget arbete och då står man ju där med en sida fast man kanske egentligen ska ha fem sidor. Bara för att inte dom tar sitt ansvar kan ju inte jag göra det som dom egentligen ska för då är det ju jag som gjort hela arbetet. (Jannica)

Karin: Någonting som är viktigt när du samarbetar

Henrik: Man måste ta ansvar, det är väldigt viktigt att alla tar ansvar.

[...]

Karin: Händer det dig någon gång att du inte tar ansvar?

Henrik: Det har nog hänt, det har det säkert.

Karin: Varför har du inte tagit ditt ansvar då?

Henrik: Nej men alltså det är ju en sådan situation möjligtvis då man känner sig osäker och så. Det blir inte av.

I Jannicas uttalandet kan skönjas att det är ett allvarligt problem för henne att vissa kamrater i gruppen inte når upp till hennes förväntningar av hur ett arbete ska presteras. Henrik däremot vidhåller vikten av att ta ansvar men att det finns tillfällen då han inte tar ansvar vilket beror på att han inte riktigt förstår vad som ska göras. Av den orsaken har han antagligen lägre förväntningar på arbetets genomförande, betydelsen av ansvar är därför annorlunda för honom än för Jannica.

Sammanfattningsvis kan man säga att självvalt grupparbete är relativt vanligt i studien. Det initieras nästan uteslutande av eleverna själva och gör dem inte mer ömsesidigt beroende än de önskar. Det verkar vara en mycket uppskattad form av de flesta där de kan få stöd och hjälp av varandra i uppgiften. Denna variant innebär att eleverna söker stöd för det individuella arbetet genom gruppen.

Individuellt arbete

Individuellt arbete kan inte betraktas som ett grupparbete i egentlig mening eftersom inte något samarbete i vare sig arbetsprocess eller arbetsprodukt förekommer, men det är ändå en dimension av arbetsprocess och produkt som bildar utgångspunkt för de olika formerna av arbete. Arbetet sker

individuellt genom hela uppgiften och eleverna behöver inte interagera med varandra i arbetsprocessen utan sitter i grupper men samarbetar inte med arbetets form eller innehåll. Däremot förekommer social interaktion med både muntlig och kroppslig kommunikation. Det liknar till viss del individuella grupparbeten med gemensam produkt där eleverna arbetar mycket individuellt genom arbetet men till skillnad från det behöver inte eleverna skapa någon gemensam produkt. I klassrummen finns goda förutsättningar för social interaktion genom den fysiska placeringen av arbetsplatser som skapats, där eleverna med lätthet kan ha ett samtal med kamraten bredvid samtidigt som arbetet utförs eller så görs samtalet istället för arbete. Därför skapas en del social interaktion under arbetet som har bidragit till bildandet av den här kategorin. Exempel på sådana arbeten kan man hitta i alla ämnen och sitter eleverna i en sal där bänkarna inte är placerade i grupper skapar de sådana genom att sätta ihop bänkarna innan de intar sina arbetsplatser. Ibland ger lärarna tillåtelse till det och ibland inte. I arbetsformen finns inte samma beroende som finns i de tidigare varianterna av grupparbete utan ansvaret över prestationen ligger på den enskilde eleven.

Sammanfattningsvis kan man säga att denna form inte är något egentligt grupparbete. Det är snarare ett socialt utbyte än ett arbetsinriktat utbyte. Denna variant innebär att eleverna använder gruppen av sociala motiv snarare än arbetsinriktade.

Sammanfattning

Kapitlet har handlat om hur eleverna skapar fyra olika grundformer av grupparbete som tar sin utgångspunkt i arbetsprodukt och arbetsprocess. Varje grundform har en mängd dimensioner inom sig vilket gör att i realiteten skapar eleverna en mängd olika grupparbeten i sina grupper och inte enbart fyra. Dessa arbeten är av olika längd och omfång. En del påbörjas och slutförs under samma lektion och kan även ta ännu kortare tid. Medan andra som olika teman vilka genomförs varje termin, tar ett antal lektioner i veckan under flera månader att genomföra.

De fyra arbetsformerna som beskrivits är prototyper och överlappar varandra genom att arbetsprocessen och arbetsprodukten inte är renodlat antingen individuell eller gemensam. Eleverna och deras interaktion med varandra skapar inte grupparbeten som enkla och renodlade, istället sker en föränderlig process där de olika aspekterna går i varandra men där huvuddragen med de fyra olika formerna finns.

Skuggorna i nedanstående figur visar förekomst av grundvarianterna av de fyra formerna, ju mörkare ton desto högre förekomst.

		Process	
		Gemensam	Individuell
Produkt	Gemensam	Gemensamt Grupparbete	Individuellt Grupparbete
	Individuell	Självvalt Grupparbete	Individuellt Arbete

Figur 2. Förekomst av grundvarianterna av de fyra arbetsformerna.

Figuren visar att eleverna vanligtvis arbetar i en grupp men inte som en grupp. Det vill säga de arbetar individuellt även om de sitter tillsammans och redovisar tillsammans

6. Ambitionsdifferens och beroende

Man ser väl hur vissa personer fungerar och om man jämför med sig själv ser man att andra personer tänker på ett annat sätt än man själv. (Jannica)

I grupparbete möts elever med olika mål som är ömsesidigt beroende av varandra. Eleverna själva kallar det för ”att ha olika ambition till saker och ting”. Detta har skapat begreppet *ambitionsdifferens*. Det kan röra sig om olika ambitioner vad gäller såväl skolarbetet som kamratrelationer. Upplevelse av det ömsesidiga beroendet, *beroendeupplevelser*, skiljer sig åt mellan eleverna. Detta kan variera från att vara en tung börda att vara beroende av andra eftersom det innebär ett ansvarstagande för andras arbeten till att det är skönt att andra kan hjälpa till att axla ansvaret för det egna arbetet. Dessa olika upplevelser föder i sin tur olika tillvägagångssätt.

Att vara ömsesidigt beroende i en situation med individer som har olika ambition skapar ett *ambitionsberoende* som påverkar upplevelsen av och handlingarna i ett grupparbete.

Fenomenet ambitionsdifferens

Ambitionsdifferensen skapas i ett grupparbete där individer med olika social och ämneskunskapsmässig ambition möts för att prestera tillsammans och producera ett gemensamt resultat samtidigt som de är ömsesidigt beroende av varandra. Att tycka, tänka och uppleva olika kring ett arbete kan vara inspirerande men också frustrerande. Det är inte bara uppkomsten av ambitionsdifferensen som påverkar grupparbetet utan även hur individerna förhåller sig till de olika ambitionerna som finns i gruppen. Hur individen i situationen uppfattar sin egen och andras prestation samt den egna relationen till de andra i gruppen och de andras relation till en själv och till övriga spelar därför roll.

Olika ambitioner

Begreppet ambition innebär, i den här studien, den drivkraften som finns att vilja uppnå ett för individen givet mål. Detta kan vara att erhålla kunskap i ett ämne eller utveckla sociala relationer. Det påverkas i allra högsta grad av den sociala situationen i grupparbetet och av kamraternas målsättningar. Även uppgiften och intresset för den påverkar ambitionen. I den fortsatta texten förekommer begreppet på ett flertal ställen och där inte annat står angivet omfattar ambitionsbegreppet både den sociala och den ämnesmässiga ambitionen. Dock skrivs för det mesta endast ordet ambition. På de ställen där innebörden antingen är den sociala ambitionen eller den ämnesmässiga står det angivet. Ordet ambition dök upp i elevintervjuerna i samband med att de beskrev sin strävan efter att nå ett yttre mål som att få högre betyg. Flera av dem beskrev hur jobbigt de tyckte grupparbete var när de måste arbeta tillsammans med andra som hade annan ambition än de själva.

Ambitionerna kan också förändras i relation till omgivningen och kamraterna och är därför inte alltid beständiga. När elever möts för att tillsammans göra en uppgift kan därför olika ambitioner med arbetet utvecklas, vilket för det mesta sker implicit hos varje elev. En och samma elev kan under arbetet i gruppen också styras av olika ambitioner. De påverkas av andra elevers ambition och dessa kan därför sägas vara medskapare till förändrade ambitioner. Fenomenet ambitionsdifferens kan därför beskrivas som något som uppstår när olika elevers ambitioner i grupparbetet inte är överrensstämmande. Det uppstår först när eleverna är beroende av varandra och varandras prestationer, vilket Nilla ger uttryck för här.

Det är ju oftast så att alla bra dom sitter liksom inte vid ett bord utan det är folk med olika ambitionsnivå som sitter blandade för att det ska bli så liksom, men vissa som inte ens orkar göra någonting, inte orkar lära sig alltså dom skiter i det då blir det så här jobbigt alltså. Men om alla verkligen tycker om det dom gör är det självklart jättekul att samarbeta också. Man har roligt på vägen liksom.

Ambitionsdifferensen uppkommer i situationer av ömsesidigt beroende (begreppet utvecklas senare i kapitlet), där elever är bundna till varandra. Gruppuppgifternas utformning, egen och andras prestationer samt elevens relation till andra i gruppen och andras relationer har betydelse för denna differens.

Att möta olikheter

Eleverna ger uttryck för ambitionsdifferensen på en mängd *olika* sätt. Olika *uppfattningar* eller *åsikter* om uppgiftens form och innehåll blir ett sätt, vilket Elias kommenterar. ”Men det som kan bli problem då är att folk har många olika åsikter om arbetena och det kan se väldigt annorlunda ut, folk vill ju att det ska se ut på sitt sätt”. Andra sätt kan vara att ha olika mening om hur arbetet ska utformas, både vad gäller innehållet, vad som är viktigt att bearbeta, ta med under arbetets gång och resultatet av den gemensamma prestationen. Det är framförallt olikheter i fem avseenden som framträder i materialet. Det gäller (a) *syn på ansvar* (b) *betygsambition* (c) *behov av kontroll* (d) *engagemang* samt (e) *viljor i arbetet*.

Ansvar

Ansvar och skyldighet att göra sin del av uppgiften är en retorik som finns genomgående hos alla elever. Att arbeta i grupp och att arbeta med en uppgift skapar olika arbetsbördor, där någon eller några får dra ett ”tungt lass” medan andra inte bidrar lika mycket. ”När alla inte gör det dom ska” som Jannica säger. ”Då är det någon enstaka som får sitta hemma och göra ett slavarbete sista dagen innan vi ska lämna in och så ska det inte vara” vilket Elias anser blir orättvist. Ansvaret över arbetet varierar kraftigt både mellan individerna men även hos samma individ över tid i samma uppgift. Sandra säger. ”Det är svårt när inte alla tar ansvaret och så där och då måste man, om inte alla har gjort sin plikt eller vad man ska säga då blir det problem för resten av gruppen, då blir det ganska kaos för dom andra”. När intresset av att arbeta blir olika hos individerna i gruppen konstrueras ambitionsdifferensen.

Synen på vad ansvar är skiljer sig åt bland eleverna men det finns en allmänt förekommande explicitgjord diskussion om vikten av att ta ansvar för det gemensamma arbetet. Lika tydligt uttryckt är även talet om att alla inte tar ansvar och det finns en frustration över det och på frågan om vad som är svårigheter med grupparbetet svara många elever att det är just att inte alla tar lika stort ansvar.

Betygsambition

Ansvar för att göra sin del av uppgiften finns frekvent förekommande i elevens uttalanden vilket däremot inte gäller för begreppet *betygsambition*. Talet om betyg tycks långt borta men de elever som uttalar sig säger att det är väldigt olika bland eleverna i en grupp vilka betyg de strävar mot; ”När man ska jobba i grupparbeten är vi typ fem eller sex stycken men alla har sina egna mål att nå, vissa satsar på g, vissa på vg och vissa på mvg”. I Nillas uttalande finns de olika betygsambitioner som eleverna skapar men där de

ändå måste samarbeta och prestera någonting tillsammans. Det finns elever som inte nämner ordet betyg eller att de blir bedömda och hur de vill prestera. Några uttalar istället att de tycker att det är skönt att arbeta i grupp och bli tilldelade uppgifter av andra i gruppen vilket upplevs som bekvämt.

Behov av kontroll

Att bli styrd eller att invänta styrning är inte bekvämt eller någon självklarhet för alla utan några av eleverna styr aktivt i den gemensamma arbetssituationen och skulle gärna vilja ha fullständig kontroll även om det betraktas som omöjligt i grupparbetet. Att ha olika *kontrollbehov* över uppgifterna är en företeelse som eleverna talar om, där kontroll kan vara övervakning, granskning och insyn i eget, andras och det gemensamma arbetet men också i andras utförande av arbetet. Kontrollbehovet är olika och upplevs olika, allt från en önskan om att någon annan styr och har koll till att själv vara den som utför kontrollen. Detta senare ses av en del som positivt medan det av andra upplevs som en belastning.

Engagemang

Det egna *engagemanget* i uppgiften varierar i grupparbetet och upplevs olika hos eleverna i arbetssituationen vilket bidrar till ambitionsdifferensen. Upplevelsen av det egna bidraget till arbetet kan skilja sig från andras upplevelser av det och därför skapas olika synsätt kring kvalitén på en aktivitet. Ambitionerna finns hos eleverna inte bara i form av betyg utan det kan även finnas andra mål med arbetet. För en del är inte de egna målsättningarna explicitgjorda utan de är bara med och ”gör någonting” i arbetet, som inte verkar ha någon klar inriktning, vilket Hans visar.

Ja eller alltså först var det så här att vi alla typ leta så mycket fakta som möjligt, så samla vi ihop och sen tar vi ut det bästa. Därefter börjar vi jobba på PowerPoint. [...] Vi läste igenom det mesta så det som lät bra tog vi och gjorde om med andra fakta. [...] Jag gjorde lite bakgrund i PowerPoint inte så mycket men lite men vi mixade ihop en PowerPoint som vanligt.

Jag frågade Hans vad han gjorde när de mixade ihop gruppens PowerPoint. Han svarade då: ”Det var faktiskt inte jag som gjorde det utan det var Carina”. Hans upplever att han inte gör mycket men ändå lite grann, samtidigt som han inte är riktigt på det klara med vad han gör eller vad deras gemensamma arbete ska leda till. Han tycker att han har bidragit till uppgiften. Det är inte säkert att någon med ett annat perspektiv skulle tycka likadant. Hans ”göra någonting” i arbetet hade inget uttalat mål och kan ha

bidragit till att hans aktivitet i grupparbetet ”rann ut i sanden” när han samtidigt inte riktigt förstod vad som skulle göras vilket av många andra skulle tolkas som om han inte var engagerad.

Viljor i arbetet

Att olika *viljor* möts i ett gemensamt arbete bidrar till att skapa ambitionsdifferensen, vilket Elias pratar om. ”När vi lägger upp en presentation om ett arbete vill man ju att det ska se ut som man själv vill och det kan bli problem”. Att hävda sin egen vilja i grupparbetet och samtidigt möta andras viljor kan, precis som Elisas säger, skapa problem som måste hanteras av gruppen på något sätt. Elias beskriver hur de hanterar olika viljor genom en majoritetsomröstning.

Vi tar fram olika grejer och sen tar vi bara majoriteten, enkel snabb röstning det är det lättaste. Sen märker man också vems som är snyggast direkt. Det är sällan som man får hålla på och rösta så där. Det känns ju nästan lite larvigt för egentligen ska man ju kunna komma överens om en sak direkt. Men det är enklast att göra det så snabbt som möjligt och inte ta tid till det.

Trots att Elias säger att det blir enklast med majoritetsomröstning tycker han det är lite löjligt för man ska ju kunna komma överens ändå. Här var det olika viljor över hur en PowerPoint skulle vara utformad. Andra områden där olika viljor möts är i hur de ska fördela arbetet, vilket är vanligt om olika elever vill arbeta med samma sidor i en lärobok men bara en kan göra det eller om man har olika åsikter om vilken kvalitet arbetet ska ha. Det kan upplevas som frustrerande att inte få sin vilja igenom men för Elias förefaller det viktigt att kunna anpassa sig till andras viljor.

För Oscar finns i olika situationer en svårighet men samtidigt en vilja till att ”kunna lyssna på andra och förstå vad dom tycker och känner”. Detta synsätt är inte vanligt i intervjumaterialet men förekommer säkerligen. Den strävan visar på en vilja att samarbeta. En strävan som står i motsats, kan man säga, till den frustration som Hanna har i uttalandet. ”Jag tycker inte om grupparbete för det är bara struligt och man får aldrig någonting gjort och man får inte riktigt visa vad man går för själv. För man måste dela med sig till andra och så där”. För Hanna är det viktigt att de egna prestationerna bedöms vilket blir jobbigt när hon måste dela arbetet med andra och även då dela med sig av sina kunskaper och skapa ett delat ansvar i uppgiften.

Vara beroende

En av förutsättningarna för ambitionsdifferensens i grupparbetet är det ömsesidiga beroendet som uppstår när eleverna blir bundna till andra både socialt och ämneskunskapsmässigt. De blir bundna till varandra i gemensamma mål som de ska sträva mot för att kunna genomföra gruppuppgiften. Det finns en bundenhet i genomförandet av uppgiften, både när de ska forma den och fördela arbetsuppgifterna samt bestämma hur den ska utföras. Den bundenheten finns även när eleverna ska komma överens om vad uppgiften ska innehålla. Eleverna är bundna till varandras handlingar och ambitioner. De gemensamma målsättningarna, bundenheten till uppgiftens form och innehåll samt till de andras handlingar skapar det ömsesidiga beroende som eleverna har i grupparbetet.

Upplevelsen av beroendet

Beroendet kan upplevas av eleverna på helt skilda sätt. En del upplever det som positivt och anser att beroendet blir en möjlighet eller att det är bekvämt för dem i det gemensamma arbetet. Medan andra upplever det som negativt och anser att beroendet är en börda eller att det skapar osäkerhet i arbetet. För ytterligare andra kan det vara ambivalent eftersom de i ena situationen kan uppleva det som negativt och i andra som positivt. Beroende på uppfattningarna om beroendet skapar eleverna olika handlingar i gruppprocesserna. De som upplever beroendet som positivt är mer stödjande i samarbetet. De som upplever beroendet som negativt blir mer motsträviga i samarbetet.

Socialt och ämneskunskapsmässigt beroende

Eleverna blir socialt beroende genom att de måste samarbeta med dem som ingår i gruppen oberoende av hur nära eller distanserat förhållande de har med de personerna. Med utgångspunkt i den sociala ambitionen och hur beroendet upplevs i situationen skapas elevernas handlingar. Handlingarna riktar sig därför ofta mot att försöka få arbeta med individer de har socialt nära relation till. Likadant gäller för den ämneskunskapsmässiga prestationen. Eleverna strävar efter det beroende som passar den egna ambitionen vilket skapar handlingar vars innebörd är att konstruera, bibehålla eller försöka göra beroendet så litet som möjligt och i stället försöka skapa individuella arbeten.

Ambitionsberoende

Elevernas olikheter gör att olika ambitioner möts, skapas och omskapas i grupparbetet. Det sker samtidigt som upplevelserna av det ömsesidiga beroendet skiljer sig åt mellan eleverna. De befinner sig i ett *ambitionsberoende*. Utifrån sin egen ambition måste de ta hänsyn till andras ambitioner och samtidigt vara beroende av andras handlingar samt anpassa sina egna handlingar till andras. Detta är utgångspunkten för de olika tillvägagångssätt som skapas i syfte att påverka eller hantera grupparbetssituationerna.

Sammanfattning

Deltagare i ett grupparbete där ett gemensamt arbete ska presteras utvecklar ett ömsesidigt beroende. Eleverna är ömsesidigt beroende av varandra både socialt och prestationsmässigt. Detta samtidigt som de har olika ambition med sig in i grupparbetet. I elevernas möte med varandra och uppgiften kan också nya ambitioner skapas. Det skapar en ambitionsdifferens i grupparbetet och eleverna befinner sig i ett ambitionsberoende som de utifrån sin egen ambition försöker hantera eller påverka. De yttre förutsättningarna som uppgiften och hur gruppkompositionen skapas är lättare att påverka än gruppens inre delar som kamraternas handlingar och ambition.

7. Påverka gruppsammansättning och uppgift

Eleverna utvecklar en implicit förståelse för att vissa delar i ett grupparbete är lättare att förändra än andra. Delar som är lättare att utöva inflytande på är sammansättning av grupper och uppgiften som ges till arbetet, vilket gör att dessa aspekter är eleverna med och aktivt försöker påverka.

Lärarnas intentioner är oftast att eleverna kontinuerligt ska sitta tillsammans och arbeta i blandade men över tid bestående grupper, vilket gör att de befinner sig ofta tillsammans i en och samma grupp under en hel termin. Det innebär också att de är tillsammans med kamrater med olika utvecklade social och ämneskunskapsmässig förmåga och ambition i grupparbetet. Allt som oftast försöker dock eleverna påverka sammansättningen i grupperna och vilka de ska arbeta tillsammans med för att på så sätt även kunna påverka hur det ömsesidiga beroendet som finns i gruppen ska gestalta sig.

I hemklassrummet har elevarbetsgrupperna sina platser runt bord i redan färdiga grupper men några försöker återkommande skapa nya gruppsammansättningar genom att antingen samarbeta mer med någon eller några i gruppen. Detta sker genom att de går över gruppgränserna för att söka samarbetspartner i någon annan grupp. I andra klassrum är för det mesta inte de befintliga grupperna självklara och de har ingen färdig fysisk placering eftersom möbleringen ser annorlunda ut. Det skapar utrymme för eleverna att från början forma sina egna gruppsammansättningar. Det finns en vilja hos eleverna att påverka för att få arbeta med kamrater som har liknande ambition som de själva eller någon med närmare social relation till.

Kamratval i hemklassrum

När eleverna arbetar i hemklassrummet sitter de ofta men inte alltid i sina elevarbetslag. Om och hur eleverna kan göra egna kamratval är beroende på vad läraren tillåter, vad lektionen innehåller, vem läraren är och vem eleven är. Några elever försöker återkommande skapa egna grupper medan andra väljer att sitta kvar i sin grupp och endast tar tillfället i akt när läraren inbjuder till egen gruppsammansättning. Inför en del av lärarna är det lätt för

eleverna att skapa nya sammansättningar medan andra inte tillåter det mer än vid enstaka tillfällen.

Kamratval i andra klassrum

När eleverna vistas i andra klassrum än hemklassrummet är valet av kamrater att samarbeta med friare och då verkar grupperna formas utifrån hur starka sociala relationerna är till de andra eleverna. Därför ses ofta samma elever samarbeta med varandra i större eller mindre grupperingar när de är i de andra rummen. Inför vissa lektioner kan lärarna be eleverna att sätta sig i elevarbetsgrupperna, flytta arbetsplatserna och skapa grupper av bänkar och stolar i klassrummet. Medan de inför andra lektioner inte försöker påverka elevernas placeringar. Däremot händer det att lärarna ber elever flytta på sig under lektionens gång eftersom de stör i någon form och därför uppmanas att flytta till en annan plats i rummet.

Ämnesval och kamratval

Vid temaarbeten som pågår under längre tidsperiod får eleverna välja ämne genom att rangordna vilket första och andrahandsval de helst av allt skulle vilja ägna sina temastudier åt. Utifrån valen skapar lärarna grupper. Lärarna sätter samman grupper men eleverna har viss möjlighet att påverka arbetskamrater genom att göra samma ämnesval som kompiserna. Elevgrupperna följer med i alla klassrum så under tiden som temaarbeten pågår skapas små öar av gruppmöbleringar i de klassrum som annars bara består av rader med bänkar. I arbetet bildas även grupper inom gruppen som arbetar tillsammans och valet av arbetskamrater blir lite friare men ändå finns utgångspunkten i den ursprungliga gruppen som eleverna ingår i. Precis som under andra grupparbeten försöker en del elever skapa sig friutrymme och gå till andra grupper för att välja någon där att arbeta med.

Olika motiv för kamratval

Grupperna eleverna ingår i kan alltså antingen vara organiserade av läraren eller av eleverna själva. När eleverna får välja själva faller valet på någon av de närmaste vännerna eller någon med liknande ambition. Det innebär att relationerna är välkända och sociala umgänget underlättar arbetet. Eleverna känner varandra och vet hur kamraterna är vilket ger trygghet i arbetet som Hanna pratar om i följande citat:

Jag tycker inte om grupparbete om man inte får välja vilka man vill vara med. Man typ kommunicerar mycket bättre när man är kompisar för då kan man säga att nu skärper vi oss. Om man sitter med några som man inte känner så mycket då kan det bli att antingen är det några som inte bryr sig så mycket om arbetet och då är det svårt att säga till. Då blir det bara en massa strul och ingen gör någonting för ingen orkar bry sig liksom.

Att ha nära relation till den man arbetar med är positivt ur den aspekten att man vågar säga ifrån och samtidigt känner större tillit till att kamraterna arbetar. Alla elever anser inte det nödvändigt och viktigt att sitta tillsammans med de närmaste vännerna utan ser fördelar i att arbeta tillsammans med kamrater som man inte känner så väl.

Lärarna placerar oss så att man inte sitter med dom man umgås med så att man kanske börjar lära känna andra också och det gör man absolut. Det är skönt att sitta tillsammans med andra som man inte umgås så mycket med för det blir lätt att det blir mycket pladder när man sitter med sina kompisar. (Sandra)

När läraren väljer är syftet att skapa grupper som kan utvecklas till väl fungerande men ändå blandade grupper där inte alltid de nära vännerna finns. Det är en del elever medvetna om även om de inte alltid tycker om det.

Lärarna typ delar in oss så att man inte sitter med personer som man kanske inte vanligtvis är med på fritiden och då lär man sig ju att samarbeta med folk som har helt andra åsikter om arbetet och det fungerar ju jättebra faktiskt. Men det som kan bli problem är att folk har många olika åsikter om arbetena. (Elias)

Att vilja anpassa arbetet utifrån sig själv men tillsammans med andra som har liknande ambition och förmåga är ett önskemål från en del elever. Det skapar möjlighet till samarbete med kamrater som har liknande betygsmål som de själva.

I grupparbeten har alla har sina egna mål att nå. Då blir det jobbigt eftersom inte alla jobbar. (Nilla)

Att göra arbeten tillsammans med kamrater som har liknande förmåga och ambition är ett fenomen i klassrummen som hela tiden återkommer, både när eleverna får välja grupp själva och när läraren delat in.

Elevernars föreställningar om sig själva och sin förmåga, om kamraterna och deras förmåga i grupparbetet och om hur grupperna ska formas är olika

hos eleverna. Dessa föreställningar skapar olika tillvägagångssätt i grupperna vilket i sin tur formar både hur uppgiften konstrueras och hur grupparbetet utvecklas.

Styrning i gruppen

I grupperna som lärarna skapar finns elever med olika ambition och interaktionen skapar olika möjlighet, legitimitet och förmåga till påverkan på hur arbetet utvecklas, därmed möjlighet till styrning av uppgiftens innehåll och form. Detta är något som eleverna är väl medvetna om och som visar sig både i observationer och i intervjuer.

I gruppen har Jennifer datorn och hon frågar gruppen vem som vill skriva om Odyssén. Därefter frågar hon hur många de är och räknar till fem personer. Oscar säger att det är bättre att samarbeta i det här arbetet. Jennifer replikerar snabbt genom att tillägga att varje person kan läsa en del som han eller hon sedan skriver ner i sin bok för att därefter skriva in i PowerPoint. Hon frågar gruppen om det är ok om de gör så. En av gruppens medlemmar, Tom reser sig och går iväg men kommer ganska snabbt tillbaka igen. Jennifer fortsätter sitt samtal och säger att hon gärna vill skriva om Odyssén, vilket Oscar också vill. Efter en stunds diskussion kommer de dock överrens om att det blir Oscar som skriver om Odyssén. En av flickorna i gruppen, Carina säger att hon gärna vill skriva om Iliaden. De två övriga pojkarna Tom och Christian säger att de vill samarbeta. Efter fördelningen av arbetet jobbar var och en tyst med sin del av uppgiften.

Observationen visar Jennifer som den styrande i gruppen och hon har fått legitimitet och därmed förtroende från de övriga att leda arbetet. Den enda som opponerar sig lite är Oscar som får sin vilja igenom, genom att skriva om Odyssén. Jennifers medvetenhet om sin ledarroll i gruppen berättar hon om i sin intervju.

Jag är nog den som håller i alla trådarna. Ser till att det blir ett resultat så att inte alla flippar ur och det inte blir någonting. Sen är det ganska bra för dom andra också att veta att man har någon som håller reda på allting så att dom kan fråga om dom är klara vad dom ska göra nu. Så kan jag säga att det är det här som saknas och det här behöver förbättras och det här kan du göra. Jag tror att det är ganska bra att det är någon som är så för om det inte är någon som tar ansvaret vet ju ingen vad som ska göras. Så det behövs ju någon slags arbetsledare.

Det är inte bara Jennifer som är medveten om den styrande roll hon har i gruppen. Även andra som inte har den vet om att någon annan bestämmer och tycker många gånger att det är bra.

Det finns oftast några individer i klassen med bra ledaregenskaper som tar tag i det och säger att nu delar vi upp det så att alla får saker att göra /.../
Det är bra att de finns annars väntar alla på att någonting ska hända.

Denna fördelning och legitimering av olika handlingar i grupparbetet, där några står för styrning och ledning medan andra har en mer underordnad plats möts i interaktionen mellan eleverna. Det innebär också att eleverna har olika stor möjlighet att påverka det ömsesidiga beroendet som finns i gruppen. Långt ifrån alla har legitimitet till att styra medan de som har det, som vi kan se i Jons uttalande, förväntas att göra det och blir nästan ifrågasatt om de inte gör det.

Elevens möjlighet att påverka uppgiften

Till varje grupparbete får eleverna en uppgift av läraren som de ska genomföra och för det mesta prestera någon form av produkt till. Det är läraren som från början skapar uppgiften och dess design definierar sedan elevernas möjlighet att i sin tur konstruera den utifrån sina ambitioner och förutsättningar i situationen. Det händer även att de "överträder" förutsättningarna och skapar egna uppgifter. Förutom ambitionerna är det även deras tolkning av den, tillsammans med kamraternas handlingar som sedan bestämmer hur uppgiften konstrueras vilket i sin tur blir en påverkansfaktor när eleverna skapar grupparbeten.

Faktorer som hittills i studien har visat sig vara viktiga för hur uppgiften konstrueras av eleverna är (a) uppgiftens design (b) elevernas sociala och ämneskunskapsmässiga ambition (c) elevernas upplevelser av beroendet i gruppen (d) elevernas tillit till egen och andras prestation.

Uppgiftens design

Hur uppgiften är designad och utformad skapar ramar för eleverna när de ska konstruera uppgiften i grupparbetet. Som tidigare nämnts har fyra olika aspekter visats i studien, uppgiftens karaktär, dess produkt, strukturen på innehållet och formen i uppgiften. Variationen av dessa i uppgiften blir utgångspunkt för hur den konstrueras av eleverna. Uppgiftens olika aspekter och hur variationen ser ut i utformningen av dem skapar därför förutsättningar för elevernas möjlighet att påverka uppgiften.

Individens ambition

Den sociala och ämneskunskapsmässiga ambition som individen har med uppgiften påverkar i hög grad hur den konstrueras. Finns en hög social ambition där kamrater är viktiga och interaktion samt kommunikation med dem i olika former blir i fokus konstrueras uppgiften annorlunda än om istället den ämneskunskapsmässiga ambitionen är hög. Detta kan i sin tur styras av både inre och yttre faktorer som lärande och betyg. I studien har framförallt betygen visat sig vara styrfaktor för många elever. Eller som Anders säger i sin intervju; ”man tänker inte på vad man lär sig, utan att bli klar med uppgiften”. De elever som styrs av att få höga betyg försöker konstruera uppgiften så att den kan genomföras individuellt av eleverna och att minsta möjliga beroende av andra krävs. Är de ämneskunskapsmässiga ambitionerna inte så höga konstrueras gärna uppgiften som sammanhållen för då är det lättare att överlåta arbetet till andra i gruppen.

Individens upplevelse av ömsesidigt beroende

Upplevelsen av det ömsesidiga beroendet i gruppen är olika beroende på situation och vilken ambition individen har. Om den relationsmässiga ambitionen är hög kan beroendet ses som en möjlighet eller att det är bekvämt att vara ömsesidigt beroende av andra i gruppen. Med hög relationsmässig ambition görs försök att konstruera uppgiften till att bli sammanhållen och gemensam. Individer med hög ämneskunskapsmässig ambition anser ofta att beroendet är en börda eller att det skapar osäkerhet och försöker konstruera uppgiften till att bli delbar och individuell eftersom de då blir mindre beroende av de andras kunskapsmässiga förmåga. I studien har begreppet *beroendepplevelser* konstruerats vars innebörd ska beskriva de upplevelser eleven har kring att vara i en beroendesituation.

Individens tillit till egen och andras prestation

Har individen en tillit både till sin egen och till andras prestation spelar uppgiftens konstruerande mindre roll. Den kan konstrueras både som sammanhållen och gemensam, likväl som delbar och individuell. Om tilliten till den egna prestationen finns men inte över andras prestation blir det viktigt att försöka konstruera uppgiften till att bli delbar och individuell eftersom det är tryggare att få jobba utan att vara beroende av andras prestation. Saknas tillit till den egna men inte till andras prestation konstrueras gärna uppgiften till att bli sammanhållen och gemensam, eftersom andra då kan ta ansvar över uppgiften på ett sätt som man själv inte klarar av. Är tilliten till både egen och andras prestation liten blir flykten från en uppgift lätt att ta till vilket

medför att individen lämnar över ansvaret till andra. Hur uppgiften konstrueras spelar då inte så stor roll. Det kan sammanfattas i följande figur.

Tillit till sig själv

		Hög	Låg
<i>Tillit till andra</i>	Hög	Spelar mindre roll	Sammanhållen och gemensam
	Låg	Delbar och individuell	Spelar mindre roll

Figur 3. Kombinationer av tillit relaterat till uppgiftens konstruktion

Figuren visar hur elevernas tillit till den egna och andras prestation kan påverka deras önskan att omkonstruera uppgiften.

Sammanfattning

Vissa delar i grupparbeten är lättare att påverka än andra, nämligen grupsammansättning och uppgiftens konstruktion. Eleverna försöker därför ständigt påverka kamratval, vilket de ges olika förutsättningar till. En sådan förutsättning är att hemklassrummets placeringar är mer fast än i andra klassrum men oavsett placeringarnas struktur gör eleverna försök till omgrupperingar när tillfälle ges. När eleverna får välja kamrat sker valet ofta utifrån sociala relationer genom att de väljer bland sina nära vänner eller bland dem som har liknande ambitioner.

Den andra aspekten eleverna aktivt försöker påverka i grupparbetet är uppgiftens konstruktion. En grundförutsättning i denna påverkan är hur uppgiften är designad när den ges till eleverna. Det lägger grunden för vad som är möjligt att påverka för att överhuvudtaget kunna genomföra

uppgiften. Den givna uppgiften konstrueras sedan av eleverna utifrån deras sociala och ämneskunskapsmässiga ambition. Vad som dessutom styr uppgiftskonstruktionen från elevernas sida är hur gruppsammansättningen ser ut. Därtill blir individens beroendeföreställning en påverkansaspekt, vilket även individens tillit med egen och andras prestation blir. Med hänsyn taget till dessa aspekter konstruerar eleverna uppgiften i grupparbetet.

För att hantera ambitionsdifferensen och det beroende som finns i grupparbetet söker eleverna skapa tillit, både till egen och till andras prestation men även tillit till de sociala relationerna är viktiga. Begreppet *tillitsskapande* har konstruerats i studien vilket nästa kapitel handlar om.

8. Tillitsskapande

Innebörden i det empiriska begreppet *tillitsskapande* är de pågående försöken att skapa förtroendefulla arbetsmässiga och sociala relationer med kamraterna i gruppen för att kunna hantera beroendesituationen och ambitionsdifferensen vid grupparbeten. Det handlar om att skapa tillit till egen och andras prestation samt till sociala relationer under grupparbetet för att kunna möta ambitionsdifferensen i det ömsesidiga beroendet som finns i gruppen. Tilliten är situationsbunden och förändras i ständigt pågående processer som innebär att upplevelsen av den också förändras. Tilliten till egen prestation växer fram i samspelet mellan individen och den sociala omgivningen i grupparbetet. Ett antal elever tycker det är påfrestande att arbeta tillsammans med andra i ett ömsesidigt beroende vilket Anders berör ”Jag vet att vissa tycker det är jobbigt att dom inte kan prestera så bra som dom andra i gruppen och blir då lite rädda för att dom sänker den gemensamma prestationen”. Det kan därför vara av vikt för eleverna att agera för att öka förtroendet i ett tillitsskapande. Tilliten till andras prestation är beroende av hur den egna ambitionen ser ut. Det berör Jon i sitt uttalande. ”Personligen tycker jag inte så jättebra om grupparbete men det är mest för att det kanske är folk som är lite lata och långsamma på att göra uppgifter och som bara följer med liksom. De gör en halv uppgift medan andra verkligen försöker att göra sitt bästa medan kanske andra inte gör sitt bästa”. Är den ämneskunskapsmässiga ambitionen hög, är också förväntningarna på den egna och den gemensamma prestationen hög vilket genererar vissa tillvägagångssätt i gruppen för att förväntningarna ska kunna realiseras. Då blir tilliten till andras prestation beroende av vilka föreställningar som finns om den. Att känna de andra i gruppen hjälper till att skapa tillit som Oscar säger. ”När man jobbar i andra grupper än elevarbetsgrupperna är det inte lika ofta man får den hära tilliten. För när man suttit länge i samma grupp så kan man prata med alla och det är lite tillit när man kan fråga utan att känna sig dum”. Tillit till prestation hänger intimt samman med den relationella tilliten och vad som blir viktigt i samarbetet för individen. Att gå in i grupparbetet med föreställningen att det inte spelar någon roll vem samarbetspartnern är förutsätter en tillit till de sociala relationerna. Vem som ingår i gruppen och hur de presterar blir då viktigt. Därför förekom sällan att elever med olika ambitionsnivå ömsesidigt sökte sig till varandra trots att de var nära vänner vid sidan om skolarbetet.

Tillitsskapande utvecklas i elevernas interaktion när de *arbetsstrukturerar* och *kamratar*. *Kamrata* innebär att på olika sätt, i olika situationer söka och bygga sociala relationer med kamraterna i klassrummet. Det kan ske både i och utanför arbetssituationen. *Arbetsstrukturerar* innebär att på olika sätt ge grupparbetet någon form av struktur och uppbyggnad t.ex. genom arbetsmaterialsökning, fördelning, bestämmande av arbetsinnehåll och arbetsplatser för arbetet. Dessa två empiriska begrepp har hjälpt till att skapat det mer teoretiska begreppet *tillitsskapande*.



Figur 4. Förhållandet mellan begreppen arbetsstrukturerar, kamrata och tillitsskapande.

Tillitsskapande handlar om att i situationen skapa ömsesidiga och förtroendefulla relationer med kamrater i gruppen. Det handlar om att skapa tilltro till egen och andras prestation, och gruppens gemensamma prestationer. Tilliten utvecklas i den sociala och ämneskunskapsmässiga interaktionen med andra och med uppgiften. Den är situationsbunden och förändras men den finns också inom individen i den egna självbilden vilket gör den relativt beständig.

Som elev, beroende av andra, blir den sociala och ämneskunskapsmässiga tilliten viktig vid grupparbetet. Att ha tillit till egen prestation kan ge säkerhet i gemensamma arbetet men är beroende av andras inställningar och kommentarer. Vikten av att visa det egna arbetet för andra är stort och en återkommande scen vid grupparbete är att eleverna går runt till varandra för att visa sitt eget alster för andra. "Läs det här så får jag läsa din" En förfrågan från Jon får Thomas att sätta sig ner på knä och läsa och fråga när han är klar. "Hur har du gjort bilden?" Jon svarar med att säga. "Du får läsa min andra också." Att arbetet blir bekräftat hos kompisarna är viktigt för eleverna, det hjälper till att stärka självbilden kring den egna prestationen.

I elevernas grupparbeten synliggjordes två olika elevbeteenden *kamrata* och *arbetsstrukturerar* som blev utgångspunkt för begreppet *tillitsskapande*. Dessa processer visar hur eleverna strävar efter att utveckla tillit till egen och andras prestation och till de sociala relationerna i gruppen.

Arbetsstrukturera

För att kunna känna tillit till den egna prestationen är det viktigt att känna till uppgiftens utformning och innehåll och vad individen själv och övriga i gruppen ska göra. I studien har kategorin *arbetsstrukturera* fått beskriva sökandet efter trygghet i dessa hänseenden. Det är ofta i början och i slutet av arbetet som sökandet efter trygghet i arbetsstrukturen är som störst. I början är det viktigt för eleverna att veta uppgiftens innehåll och form samt hur arbetsfördelningen av detta ska se ut i gruppen. När strukturerna blir tydligare flyter arbetet oftast på i gruppen. Mot slutet blir det återigen viktigt att veta innehåll och form på det som ska presenteras och hur arbetsfördelningen ska utformas.

Arbetsstrukturera i grupparbeten gör eleverna inom ett flertal olika områden som att (a) *söka och fördela arbetsmaterial* (b) *bestämma arbetsplats* (c) *bestämma hur arbetet ska utformas* (d) *bestämma arbetsinnehållet*. Detta försök att påverka ramarna i arbetet är en kontinuerligt pågående process hos elevarbetsgrupperna, även om början och slutet på en uppgift är mest påverkbara. Hur lyckad gruppens arbetsstrukturera blir är beroende av elever som tar initiativet men som också ges legitimitet till att ge struktur i arbetet. Initiativtagandet beskriver Nilla ”Jag är nog en sådan som pushar folk till att göra saker”. Men även andra uttrycker att det oftast finns någon som ”tar tag i det hela” vilket Jon påtalar. ”Ja det är oftast någon i gruppen som tar tag i det liksom och säger att nu delar vi upp det liksom att alla måste göra saker [...] de måste ju finnas så att inte någon gör en uppgift som någon annan också gör och så tar det längre tid”.

Arbetsstrukturera gör eleverna när det gäller att försöka *söka och fördela olika former av arbetsmaterial*. Tillgången till Internet öppnar oändliga möjligheter vad gäller tillgång till information men det gör också arbetet mer komplicerat och tar mycket tid i anspråk. Ofta ger lärarna ett antal hemsidor som de uppmanar eleverna att använda. Arbetsmaterial kan också vara andra former av texter, antingen i läromedel eller i litteratur de hämtar från biblioteket, det kan även vara pennor, pennvässare, sudd, linjaler, klister, papper. Mycket tid kan gå åt till att ordna sådana saker först innan det är dags att sätta sig ner för att utföra arbetsuppgiften.

Bestämma arbetsplats är ett annat sätt att arbetsstrukturera vilket görs oavsett vem individen arbetar med. Det görs alltid när eleverna kommer till andra klassrum än hemklassrummet eftersom de då inte har bestämda platser. De söker sig ofta till kamrater som de har någon form av närmare relation till,

vilket kan vara arbetsmässig eller social. För några av eleverna är dessa stunder antagligen jobbiga eftersom de inte har någon självklar kamrat att sitta bredvid. Andra elever däremot gör väldigt aktiva val vem de ska sitta bredvid. Förhållandevis ofta anser lärarna att det finns elever som inte bör sitta tillsammans eller att de sitter i fel grupp.

Lars och Per sitter vid "fel bord" och läraren Anna ber dem återigen att sätta sig i sina redaktioner. Både pojkarna protesterar och vill inte flytta till sin grupp men efter mycket om och men flyttar de slutligen till sina respektive redaktioner.

Båda pojkarna protesterar när Anna ber dem att flytta på sig. När Katarina kommenterar elevernas placeringar genom att säga "Det är lite anarki i placeringen tycker jag, kommer ni inte ihåg har jag det här" och pekar på listan över elevernas placering i sina redaktioner. Denna gång flyttar sig eleverna utan att säga någonting alls medan Katarina står kvar. Även om eleverna försöker påverka sina placeringar ber lärarna dem sätta sig antingen på sin ordinarie plats eller flytta till en annan plats eftersom det är för pratigt. Vid andra tillfällen frågar de läraren om de får byta arbetsplats.

Katarina: Vill ni jobba två och två?

Eleverna: Får vi jobba med vem vi vill?

Katarina: Ja det får man

Eleverna gör förflyttningar och alla utom Viktor sitter två eller tre i grupp.

Även om eleverna försöker att påverka sina placeringar använder läraren sin makt över att bestämma elevernas arbetsplatser. Det är lättare för eleverna att göra det i de andra klassrummen än hemklassrummet.

Bestämna hur arbetet ska utformas är en tredje arbetsstrukturerande form. Att tydliggöra strukturen i uppgiften och hur uppgiftens ska fördelas mellan dem är något eleverna gör i sitt arbetsstrukturerande. Det innebär att de måste komma överrens om hur arbetet ska fördelas mellan individerna i gruppen och hur arbetet ska utföras, om det ska ske i nära samarbete och med kommunikation mellan individerna eller om det ska göras individuellt inom gruppen. Tidsmässig planering på varje moment är något som måste bestämmas liksom vad som ska ske skriftligt och vad som ska ske muntligt eller i någon annan uttrycksform. Dessutom behöver den slutgiltiga produktens utformning planeras.

Bestämma arbetsinnehållet är ytterligare en del som man ska komma överens om i grupparbetet. Oftast sker arbetet genom att eleverna tar en del var, vilket innebär att de är ensamma i gruppen om att arbeta med ett specifikt innehåll och därför syns sällan samarbete kring innehållet i uppgiften utan det är framförallt kring formen som samverkan sker. Det händer även att eleverna samarbetar kring innehåll och när det sker är det antingen utifrån att eleverna anser att det finns en vinning i det eller att uppgiften inte ger andra möjligheter för dem än att samarbeta. Det kräver att de kommer överens om hur det ska ske vilket innebär att de måste utveckla en struktur över uppgiftsinnehållet. Hur det kan se ut visar här en grupp som försöker lösa sin uppgift.

Det är nu dags för eleverna att avsluta sitt "faktainhämtande" och sätta sig tillsammans med dem som har arbetat med samma område för att tillsammans försöka utveckla innehållet. Jag sätter mig tillsammans med några elever, Sandra, Lars, Lisa, Hans och Carina, som alla har haft i uppgift att hämta fakta om olika former av transporter. Sandra berättar vad hon har kommit fram till och Lars kopplar på berättelsen eftersom han har ungefär samma sakinnehåll att berätta. Efter en kort paus frågar han dock Sandra om hon har skrivit något om ångbåten. Sandra frågar vad han menar med ångbåten. "Ångtåget var ju viktigt för transporter, då måste ju även ångbåten också ha varit det". svarar Lars. Läraren kommer och frågar varför det var viktigt med de nya kommunikationsmönstren. Då säger Sandra. "Jag fattar ingenting". Lars replikerar. "Ja men det var väl för att vägarna var dåliga. Från början gjorde man ju allt hemma sen började man tillverka järn som man måste transportera".

Observationen vill visa elevernas försök att tillsammans utveckla och förstå uppgiftens innehåll vilket här görs i samarbete.

Arbetsstrukturen och hur den utformas i grupparbetet är i högsta grad påverkad av uppgiftens utformning men det finns en ömsesidig påverkan från elevernas egen tillit till egen och andras prestation, vilket hör samman med hur de agerar i situationen. Det är relaterat till den relationella tryggheten individerna i gruppen har till varandra. Det är inte lätt att särskilja dessa två aspekter eftersom de hela tiden går in i varandra och innan texten utvecklar tillitsaspekterna kommer den relationsrelaterade kategorin som växt fram ur det empiriska observationsmaterialet att beskrivas. Jag har kallat begreppet kamrata.

Kamrata

Fokus i inledningen av den empiriska datainsamlingen var att undersöka ”vad som händer när eleverna arbetar tillsammans i grupp”. Ett fenomen som då urskiljdes i den inledande öppna kodningen var en kategori som benämndes *kamrata*. Det beskriver hur eleverna i sitt grupparbete skapar relationer med varandra. Ett agerande som kommer till uttryck på olika sätt och som sker antingen *vid sidan av*, *tillsammans med* eller *istället för* arbetsuppgiften. Att kamrata är ”invävt” i elevernas varande i klassrummet och är ett naturligt och självklart inslag i den vardagliga kontexten. Det är en del av socialisationsprocessen som pågår bland eleverna när de lär känna varandra, vilket är viktigt och en förutsättning för gemensamma umgängen som uppstår bland många individer i ett begränsat utrymme. I kategorin kamrata ingår den mer ”positiva” interaktionen som uppstår när eleverna möts. Motsatsen skulle kunna betecknas som konflikt eller osämja mellan eleverna. Kamrata sker på många olika nivåer och tidpunkter i klassrummet men jag har valt att ha fokus på de former av kamrata som eleverna uppvisar vid samarbete. Det kan dock ske både runt grupparbetsplatserna men också i anslutning till dem, när eleverna hämtar eller lämnar saker eller av någon anledning ska uppsöka läraren eller andra elever i övriga grupper. För en del elever är det viktigt att få möjlighet att kamrata och lära känna varandra vilket de ser som en förutsättning för att kunna samarbeta bra. Det avspeglas i Elias uttalande.

Det bästa är faktiskt att man själv går in i grupperna, jag märker det till och med på dom som inte arbetar överhuvudtaget på lektionerna, som skolkar och så där. Får dom bestämma vilka dom går in med går dom in med sina kompisar. Visst blir det lite snackigt men dom arbetar ändå. Dom tycker att det är roligare att arbeta med sina kompisar och det blir ett bättre arbete. Får man själva bestämma grupp blir det otroligt bra arbete för då arbetar alla som sjutton och då blir det mycket roligare, bättre stämning i klassrummet, det blir det faktiskt.

För andra spelar det ingen större roll vem som är samarbetspartner utan de ser fördelar med att inte arbeta tillsammans med nära vänner.

Jag tycker inte det spelar någon roll om jag sitter med kompisar och jobbar. [...] Men egentligen, när man gör ett grupparbete så är det roligare att träffa nya kompisar. Eller nya det är ju klassen... men ändå, sådana som man inte jobbat med förut. Det tycker jag är kul. Det är intressant att se hur andra jobbar och hur dom tycker och tänker och så där. (Sandra)

Citaten avspeglar skillnaderna mellan hur olika elever tänker kring vikten av kamrater när de arbetar tillsammans och som påverkar deras beteende i och upplevelse av grupparbete.

Kamrata tar sig olika uttryck. Det första uttrycket har fått benämningen *fritidssnacka* vilket innebär att eleverna pratar med varandra med ett allmänt innehåll utanför skolarbetet vid sidan av, tillsammans med eller istället för arbetsuppgiften, vilket är mest frekvent förekommande sättet att kamrata på och är lika vanligt bland båda könen. Innehållet i samtalen är inte direkt relaterat till arbetet de håller på med men många gånger kan de glida mellan arbetsprat och fritidsprat där det de pratar om tangerar eller förhåller sig till arbetet i någon form.

Ett annat uttryck för fenomenet har kallats *busa* vilket utan undantag är pojkar som ägnar sig åt. Det är inte alls lika vanligt som fritidssnacka och sker framför allt på väg till eller ifrån arbetsplatserna, då två eller flera pojkar möts och boxar på varandra, tar tag i varandra och försöker få den andra ur balans eller helt enkelt försöker brottas med varandra. Det sker ofta utan att ljudnivån höjs speciellt och under en begränsad tidsperiod; lika fort som det startade kan det sluta.

Ett tredje uttryck har namngetts till *busa lågmält* vilket också är ett ganska ovanligt sätt att kamrata på. Det är oftast två elever men kan även vara flera som är inblandade i leken. Den kan ske tyst vid ett bord när läraren pratar i helklass men förekommer även under andra arbetsformer som när eleverna grupparbetar. Eleverna kastar saker som sudd, papperstussar eller liknande på varandra. De kan också ta saker av varandra och inte ge tillbaka utan istället retas. Fenomenet kan även förflytta sig från elevarbetsborden till att eleverna jagar varandra tyst i klassrummet under arbetet.

Vara intim med varandra är ett fjärde uttryck av kamrata och som är vanligare än båda de två föregående men ändå långt ifrån så vanligt förekommande som fritidssnacka. Det är nästan uteslutande flickor som ägnar sig åt den här formen av kamrata, vilket de gör genom att vara nära varandra, ta på varandra, byta accessoarer, kamma varandra osv. De görs vid sidan av, tillsammans med eller istället för arbetsuppgiften.

Det femte uttrycket är *att fly från kamrater* vilket ofta görs genom att ignorera när andra försöker ta kontakt och istället fly in till något innehåll i datorn. Det är en tyst flykt av eleverna och de lämnas ofta ifred av sina kamrater att ägna sig åt olika Internetsidor. Det finns en osäkerhet över bland annat den egna prestationen som kan bidra till att de utvecklar detta flyktbeteende.

Tilliten till egen prestation

Att ha tillit till egen prestation varierar kontextuellt och kan enligt eleverna vara beroende av (a) *vilka som ingår i gruppen* (b) *hur lång tid gruppen funnits och var någonstans i arbetet man befinner sig* (c) *form och innehåll i uppgiften*. Dessa tre olika förutsättningar beskrivs i den följande texten. Förutsättningarna är viktiga för vilket tillitsskapande som konstrueras mellan eleverna och eleverna samt uppgiften i grupparbetet.

Vikten av andra

Vilka som ingår i gruppen blir för en del elever viktigt för hur de presterar och känner tillit till den egna prestationen. Hanna berättar. ”Ja, i skolan tycker jag att det är en utav dom viktigaste sakerna att man har kompisar annars så blir det så att man inte kan koncentrera sig och att man inte kan fokusera sig på någonting. För att man känner att det är inge kul”. För andra elever spelar det inte så stor roll vem som ingår i gruppen som Erika säger: ”Personligen tycker jag om att träffa nya människor och se hur andra är”. Att vara beroende av vilka som ingår i gemensamma arbetet kan upplevas mycket olika, allt från att se det som mycket viktigt att nära vänner ingår i gruppen för att egna arbetet ska flyta bra till att det inte spelar så stor roll vem man arbetar med. Andra kan istället upplevas som en inspirerande tillgång.

Tiden som en viktig aspekt

Tiden som gruppen funnits är också av vikt för vilken tillit som finns till varandras prestation. Grupper som är nya, där strukturer och förhållningssätt inte är tydliga framstår som osäkrare att arbeta i och det blir svårare att känna tillit till egen prestation eftersom det finns en osäkerhet i förhållande till de andra i gruppen. Grupper som man vistas i dagligen under längre tid blir mer kända och där utvecklas en kunskap om övriga medlemmar och deras förmågor som påverkar tilliten till varandras prestation. Den påverkan kan vara negativ eller positiv hos elever när de jämför och kategoriserar sig själva i förhållande till andra för att försöka öka tilliten till sin egen prestation. Jämförelsen kan ge en ökad osäkerhet om andra i gruppen är mycket duktiga och om förhållningssätt och uttalanden är nedlåtande. ”Det är viktigt att man, det låter konstigt, men att man inte säger att någon annans arbete är dåligt eller så där.” Kennet tycker det är viktigt när man arbetar tillsammans att inte säga någonting nedlåtande om andras arbeten.

Liknande förhållande som tiden i gruppen har även tiden i arbetsuppgiften och var någonstans man befinner sig under arbetsprocessen. I början finns en osäkerhet om hur struktur och arbetsfördelning av uppgiften

ska se ut som under arbetets gång tydliggörs, för att mot slutet vara som tydligast. Det pratar Jannica om.

Det är ju så att i början av ett arbete är det ju oftast väldigt rörigt. Alla ska ju samla fakta och det ska skrivas ned och ibland kanske det inte ser jättebra ut men det blir ju alltid bättre och bättre mot slutet när saker börjar hamna på sin plats och man ser hur slutresultatet blir. Så det kanske är därför som jag uppfattar det som det inte är bra i början eftersom det är så rörigt för man börjar ju ifrån noll.

Strukturen på grupparbetet tydliggörs vartefter arbetet fortskrider vilket påverkar tilliten till prestationen eftersom det blir lättare att se vad alla ska göra och genom att den framväxande produkten blir tydlig, blir det lättare att bedöma den både för andra och för den egna individen.

En annan aspekt med tiden kan vara att ju längre tiden går och om det samtidigt finns en upplevelse av att andras ansvarstagande är dåligt, så kan detta ge upphov till en minskad tillit till andras prestation. En frustration över uteblivna bidrag till den gemensamma prestationen skapas och som antagligen ökar ju längre tid som förflyter.

Uppgiftens form och innehåll

Uppgiftens form och innehåll i relation till den egna förmågan är en annan viktig förutsättning för bedömningen av den egna prestationen och hur andras bemötande påverkar synen på den egen prestation. Det syns tydligt när eleverna ska ställa frågor till varandra. De vet vilka som är duktiga inom efterfrågade områden, som Oscars yttrande visar.

Karin: Om du inte vet någonting, vad gör du då?

Oscar: Först frågar man ju kompisar om det är någonting tekniskt, alltså till exempel om program, någon som är jättebra på såna program och man kan ju fråga hur man gör. Dom är oftast bra på att berätta. Sen om någon är väldigt bra på matte kan man ju fråga dom också om man behöver hjälp med det.

Att ha tillgång till kunskap som efterfrågas av andra ökar tilliten till den egna prestationen. I klassrummet fanns en grupp pojkar vars kompetens inom dataområdet var stort. Deras kunskap var starkt efterfrågad och en hel del av deras tid gick till att hjälpa andra i olika dataprogram. I övrigt var inte alls

deras kompetens lika eftertraktad utan de fick många gånger själva fråga om hjälp i andra ämnesområden.

Även strukturen på uppgiftens form och innehåll påverkar tilliten eftersom ju vagare eller mindre specificerad den är desto intensivare interaktion mellan eleverna för att försöka tydliggöra hur uppgiften ska genomföras och vad innehållet i arbetet ska vara. Det innebär i sin tur att eleverna har ett starkare beroende till varandra vilket kan synliggöra olika förmågor.

Tilliten till andras prestation

Jag tycker att det är skönt att ha stöd från andra också och så blir det ju mindre om man skulle ha gjort det arbetet själv då blir det mycket större och så om man är i en grupp då delar man ju liksom upp det så att det blir lättare att jobba och så tycker jag. (Sandra)

Tilliten till andras prestation är precis som tilliten till egen prestation situationsbunden och skapas i interaktionen mellan eleverna även om den också finns i självbilden. Faktorer som påverkar är (a) *gruppmedlemmarnas prestation* (b) *andras ansvarstagande* (c) *ambitionsnivån* (d) *vilka som ingår i gruppen* (e) *hur lång tid gruppen funnits och var någonstans i arbetet man befinner sig* (g) *form och innehåll i uppgiften*. Det finns i studien alltså ytterligare några faktorer (de tre första) som påverkar tryggheten till andras prestation i förhållande till egen prestation och det är där fokus ligger i avsnittet. I övrigt överensstämmer de aspekter som finns under tillit till egen prestation även med tillit till andras prestation.

Vikten av andras prestation

Bedömningen av andra gruppmedlemmars prestation påverkas av den egna ambitionen och därför blir tilliten till andras prestation relaterat till den. Är den egna ambitionen hög blir tilliten till lägre prestation mindre och tvärt om. Joanna visar att hon har lite svårt att känna tillit till andra i grupparbetet.

Ibland tänker jag att vi inte kommer att hinna med arbetet och då kommer det att gå dåligt. /.../ Det är ju oftast så att när man gör grupparbeten är det några som sitter och inte gör någonting och fast man säger till så säger dom bara att dom inte kan. Då får man göra lite extra och så får man hjälpa dom när man är klar med sitt. Då får man göra tillsammans med dom så att dom lär sig.

Uttalandet avspeglar en oro för att prestationen i arbetet ska bli svag och på en lägre nivå än vad Joannas ambitionsnivå finns eftersom det är några som inte vill eller inte har utvecklat förmågan att arbeta utifrån hennes kriterier på hur arbetet ska se ut. Det är dock ytterst sällan eleverna säger att kamraterna inte kan eller att de är dåliga, istället så hörs uttrycket ”att inte ta ansvar” mycket ofta.

Ansvarstagande

Tilliten till andras prestation hänger samman med ansvarstagandet i grupparbetet. I alla elevintervjuer berörs detta genom tal om vikten av att alla ska ta ansvar över arbetet i grupp, både individuellt och gemensamt.

”Det är viktigt att alla drar sitt strå till stacken och att alla försöker göra sitt bästa och inte bara hafsar ner någonting. Sen att man är koncentrerad och lyssnar.” Jannica pratar om vikten av att alla bidrar för att det gemensamma arbetet ska bli så bra som möjligt, där var och en tar sitt ansvar. Ansvarstagandet är situationsberoende. Olika perspektiv på ansvar skapas hos elever utifrån den *ambition* de har med sitt arbete.

Ambitionsnivå

Uppfattningen om ansvaret för hur en uppgift utförs skiljer sig markant åt beroende på vilken ambition individen har men även hur ambitionen uppfattas av individen själv och av andra. Eftersom ambitionen delvis är situationsbunden kan den skifta beroende på framförallt vilka som interagerar och uppgiften. Andra tänkbara faktorer som inte är i fokus här men som säkerligen är viktiga kan vara tidpunkten, ämnet och läraren. En elev med hög ambition vad gäller sina ämneskunskaper kräver oftast mycket, både av sig själv och av andra. Det innebär att ansvarstagande och prestation av en elev med lägre ambition men som ändå gör sitt bästa kan upplevas som lågt. Tilliten blir därför låg till den andres prestation trots en optimal ansträngning och en osäkerhet inför både egna och andras prestationer som påverkar tankar och handlingar. Tillit till sig själv och andra är relaterade till egen och andras ambition.

Tilliten till sig själv och andra – ett samspel

Elevernas tillit till varandra påverkas av vad som sker i grupparbetet. Utifrån symbolisk interaktionism kan man tänka sig att tilliten till egen och andras prestation hör, precis som med relationella tilliten, samman med den egna självbilden eller identiteten. Det gäller både den inneboende ömsesidiga

tilliten som tas med in i situationen och den som omskapas i mötet med andra i grupparbetet. Kamraternas handlingar är med och skapar den egna meningen i situationen som i sin tur påverkar hur eleven uppfattar och känner i förhållanden till andra. Dessutom är de egna handlingarna viktiga för meningsskapandet hos kamraterna i gruppen. I det ömsesidiga spelet formas tilliten till varandra. Eftersom det både handlar om den tillit som skapas i förhållandet till kamraterna och tilliten i deras förhållande till varandras prestationer är det ett komplext samspel som konstrueras i grupparbetet. Samspelet är med och förklarar elevernas olika syn på vilka de vill samarbeta med.

Elevernas uttalanden om kamratrelationer kan i huvudsak delas in i två områden. Ett tar sin utgångspunkt i personen som viktig samarbetspartner, dvs. det är angeläget för eleven att få arbeta med en kamrat eller med någon man känner. Det är en grundläggande förutsättning för att känna relationell trygghet vid grupparbetet. Därför är det viktigt för en del elever att säkerställa att val av arbetskamrat är möjligt eftersom det är tillitsskapande att göra grupparbeten ihop med nära och bra relationer än med mer perifera i kamratskapskretsen. För andra elever är inte personen de arbetar med lika viktig som hur förhållningssättet och arbetet blir i gruppen. Det är trivsel och glädje i arbetet som är viktigare för att känna tillit till de andra. Även positivt klimat och en positiv inställning till uppgiften tycker en grupp elever är viktigt i arbetet d.v.s. arbetsmässig trygghet. Det har betydelse för att våga ta eget initiativ men också för att andra ska våga. Dessa aspekter är till skillnad från att känna trygghet i att arbeta med specifika personer mer relaterat till förhållanden som skapas av eleverna i gruppen utan att vara bundet till specifik person. De två differentierade synsätten över vad som blir viktigt för relationen spelar roll för tillitsskapandet hos den enskilde eleven och i gruppen.

Sammanfattning

Att lära sig arbeta i grupp och ta del av varandras kompetens är lärarnas intentioner när eleverna i studien grupparbetar vilket blir motiv till att skapa blandade grupper. I blandade grupper möts individer med olika förmågor och ambitioner som förväntas fungera och skapa gemensamma prestationer. Därför blir de beroende av varandra både relations- och prestationsmässigt. För att kunna känna tillit till varandra både i de sociala relationerna och till varandras prestationer konstruerar de ett *tillitsskapande* som sker genom två typer av processer; *arbetsstrukturera* och *kamrata*. Tillitsskapandet blir viktigt när individer med olika ambition möts i grupparbetet och elevernas

skilda ambitioner har visat sig ha betydelse för sättet att söka tillit. Därför ägnar de sina handlingar åt att förverkliga uppgiften utifrån sin ambition och genom att på olika sätt få bestämma vem de ska arbeta tillsammans med. Elevernas olika ambitioner skapar olika tillvägagångssätt i gruppen för att kunna hantera de situationer som uppstår, vilket nästa kapitel ska handla om.

Kärnprocess

Studien är nu så långt kommen att man med grounded theory termer kan identifiera kärnprocessen, där begreppet *tillitsskapande* finns som kärnkategori vilket håller samman och relaterar till de övriga begreppen som konstruerats i studien. Processen visar hur en *ambitionsdifferens* skapas när elever med olika ambition möts i en gruppuppgift och blir *ömsesidigt beroende* av varandra. De har då egen och andras *ambition*, *gruppsammansättning* och *uppgiften* att beakta, vilket de har skiftande möjligheter att inverka på. I ett tillitsskapande försöker de påverka grupsammansättning och uppgiften för att minska ambitionsdifferensen samt beroendet. Detta kan de oftast inte lyckas fullt ut med och hanterar den kvarstående heterogeniteten i ambitionsberoendet genom olika tillvägagångssätt i grupparbetet. Det sker via handlingar i *kamrata* och *arbetsstrukturera* genom att eleverna konstruerar olika tillvägagångssätt i grupparbetet i vilket de söker tillit till egen och andras prestation samt till de sociala relationerna i gruppen. De olika tillvägagångssätten som konstrueras handlar nästa kapitel om.

9. Olika tillvägagångssätt

En elevs *ambitioner*, *kamratrelationer*, *beroendeupplevelser* och *uppgiftsansvar* ger upphov till olika handlingar, i vilka eleverna försöker att konstruera uppgiften och påverka grupsammansättningen utifrån sin ämnesmässiga och sociala ambition. Samtidigt försöker de att hantera beroendesituationen med hjälp av olika tillvägagångssätt. Tillvägagångssätten är ständigt föränderliga även om varje elev skapar vissa tillvägagångssätt oftare än andra. Det är minst fyra aspekter som är med och skapar tillvägagångssätten. Hur de samspelar visas i tabell 3. Fem olika varianter har synliggjorts, *dirigerande*, *sporrande*, *assisterande*, *gömmande* och *liftande*. De mönster som fångar upp och beskriver tillvägagångssätten syns i tabellen. Efter tabellen görs en begreppsbeskrivning, där olika elevröster får tydliggöra innebörderna.

Tabell 3. *Tillvägagångssätt och uttryck vid arbete i grupp*

Uttryck Tillvägagångssätt	Ambition	Beroende- upplevelser	Kamrat- relationer	Uppgifts- ansvar
Dirigerande	Säkerställa höga betyg	En börda	Arbete och sociala relationer sker parallellt	Dirigera och styra gruppen
Sporrande	Möjliggöra drift av det egna projektet	En möjlighet	Upprätthålla sociala relationer	Stödja de andra i gruppen
Assisterande	Arbetet ska flyta störningsfritt	Ambivalent	Många intima	Assistera andra i gruppen
Gömmande	Fly från det gemensamma arbetet	Skapar osäkerhet	Fåtaliga men förtroliga	Fly undan uppgiften
Liftande	Göra så lite som möjligt	Bekvämt	Viktigare än arbetet	Lifta med när andra tar ansvar

Dirigerande

Dirigerande tillvägagångssätt uttrycks av eleverna när styrning och kontroll i grupparbetet blir viktigt. Det kan exempelvis ske, som Jon säger, genom att någon ”tar tag i det” och navigera både uppgift och grupp vid arbetet.

Det är oftast någon som tar tag i det liksom och säger att nu delar vi upp det så att alla har saker som man måste göra.

Tillvägagångssättet understöds ofta av de övriga i gruppen som verkar se fördelar i att det är någon som styr och har kontroll över arbetet. Ibland uppstår protester om det är tillvägagångssätt som andra inte accepterar men det löses för det mesta genom en uppdelning av den gemensamma uppgiften till ett antal individuella uppgifter, där varje elev arbetar med sin del av arbetet tills det är dags att sammanställa till en gemensam arbetsprodukt.

När en eller flera elever anser det angeläget att säkerställa en hög kvalitet på den slutgiltiga produkten skapas dirigerandet i interaktionen med andra elever och deras prestationer. Det finns ett behov av att kontrollera vad de andra eleverna gör och hur deras arbeten utvecklas och granska att de blir gjorda på ett tillfredsställande sätt. Det sker genom att försöka tydliggöra fördelningen av arbetet mellan gruppmedlemmarna. Det finns en önskan om att alla elever i gruppen ska veta vad som ska göras och att ingen smiter från arbete. Lisa är medveten om att hon ibland tar på sig denna styrning.

I mycket av det jag gör så blir det ofta att jag får ledarrollen. Jag vet inte varför men det bara blir så och jag tycker att alla ska medföra någonting.

När någon eller några av eleverna använder dirigerande tillvägagångssätt hjälper det till med att få struktur över arbetsmaterialets fördelning och arbetets utförande. Det händer till exempel ofta att eleverna fördelar sidorna i läroboken mellan sig istället för att försöka bearbeta och sammanställa textens innehåll tillsammans, vilket de anser skulle ta alldeles för lång tid och inte vara värt besväret. Lisa fortsätter sin berättelse.

Det är viktigt att alla tar egna initiativ, att det inte bara är en som jobbar och någon kanske sitter inne och surfar på något annat liksom, att alla tar sitt eget ansvar. Därför tycker jag att det är bra att man kan dela upp vad man ska arbeta om för då har man sitt eget ansvar att samla in egen fakta eller vad man ska göra.

När sidorna ska fördelas är ett styrande tillvägagångssätt till hjälp. Att styra över arbetets utförande blir viktigt för dess framåtskridande vilket Jannica

pekar på ”så då kan jag säga att det är det här som saknas och att det här behöver förbättras och att det här kan du göra”.

Dirigerandet sker på olika sätt som via uppmaningar, vädjan och hot vilket Jon visar när han ber Tom om att han ska skriva ytterligare en artikel: ”Vi ska skriva en artikel var till, en kort, för att gruppen ska ha många artiklar”. Tom svarar ”Varför då”? Och Jon säger ”Du är så lat, om du inte skriver ska du jobba med SO och antikens Grekland”. Toms svar blir ”Okej då, jag försöker”. När Jons försök att uppmana Tom att skriva ytterligare en artikel inte hjälper tar han till ett hot istället. Trots det gör Tom honom inte till viljes (fast han säger Okey då) utan han väljer istället att gå till en annan grupp och inleda ett samtal.

Eftersom Jon inte fick Tom att skriva ytterligare en artikel trots att han lovat att försöka vänder han sig till Per istället med en vädjan ”Per, kan inte du skriva en artikel till? Per svarar: Vad ska jag skriva om då? Jon replikerar: Inte vet jag, skriv någonting.” Just i den här händelsen var det viktigt för Jon att ytterligare en artikel skrevs för att ge gemensamma arbetet en högre kvantitet, samtidigt som några av hans kamrater i gruppen inte arbetade som han tyckte på ett tillfredsställande sätt. Då använde han i situationen ett dirigerande tillvägagångssätt för att försöka styra de andra.

I tillvägagångssättet sätts värde på att få en god kvalitet på arbetet och stor vikt läggs vid att hålla hög standard som kan ge ett högt betyg i bedömningen. Detta är inte alltid lätt vilket Nilla något missnöjt kommenterar: ”Om några vill ha mvg och några vill ha g så är det väldigt svårt att få det att gå ihop”. Det inte alltid så lätt att styra de andra eftersom det innebär drivande av två projekt, både individuella och gruppens gemensamma. Därför kan attityden till grupparbete också vara att det är en börda som kräver mycket ansträngning och som tar tid jämfört med individuella arbetsmetoder. Lisa säger:

Det fungerar olika bra olika gånger. Det finns alltid någon som inte riktigt gör det dom ska. Som säger att jag glömde och det raderades och jag vet inte vad jag ska göra fast man har sagt det till personen typ tre, fyra gånger. Det är hopplöst och det tar ju på ens energi i sitt eget arbete när man ska sitta och berätta för personen fem gånger vad dom ska göra för någonting. Det är lätt att hålla reda på vad man själv gör men det är svårare att göra så att andra gör och svårare att få dom att förstå vad viktigt det är och så. Det blir väldigt svårt om man har olika krav på sig.

Det innebär en extra påfrestning och en belastning att använda arbetsmetoden i jämförelse med andra mer individuella metoder. Belastningen ökar därför att det gemensamma ansvaret kan leda till en ansvarsdiffusion som gör att

ansvaret fördelas ojämnt och en del tar mindre och en del tar större del. Mesta tiden ägnas till arbete på både individuella och gemensamma arbetet och därför finns lite tid över till relationer med gruppmedlemmarna. När någon form av relationer till kamrater ändå skapas, sker det samtidigt och simultant med arbetet.

Sammanfattningsvis kan sägas att dirigerande tillvägagångssätt styrs av en ambition att säkerställa höga betyg. Beroendet i gruppen när den ska göra en uppgift kan upplevas som en börda samtidigt som de sociala och arbetsmässiga relationerna upprätthålls parallellt.

Sporrande

Ett annat tillvägagångssätt som utvecklas i grupparbete är det sporrande, där vikten av att stödja och uppmuntra kamraterna i gruppen är angeläget. På liknande sätt som dirigerandet är det betydelsefullt att göra ett bra gemensamt arbete i gruppen men utifrån att var och en tar ansvar över sin del. Om man lyckas med föresatserna kan det möjliggöra en egen fördjupning av det som är intressant i arbetet. Även här skapas en ledande funktion och ett ansvar över att det gemensamma arbetet fördelas mellan kamraterna där det är viktigt att alla tar ansvar. Kontrollbehovet är emellertid inte lika stort utan det finns en större trygghet till att kamraterna i gruppen tar ansvar för sin del i arbetet. Till det behövs en viss ”sporning” som hjälper till i arbetsprocessen, något som är specifikt: ”Jag hjälper nog till genom att lyfta dom som ligger lite under och försöker hjälpa dom med idéer och sporra dom och så där” som Anders uttrycker när han ska berätta vad han bidrar med vid arbetet i grupp. Även när Lisa berättar om sina handlingar finns ett sporrande inslag.

Jag är en sådan som peppar, säger kom igen nu eller så hjälper jag. Är jag klar med mitt så hjälper jag gärna till.

Andra aspekter på sporrande tillvägagångssätt är att göra möjligt för alla att komma till tals och bidra med sin del samt även komma med idéer hur arbetet ska kunna genomföras. Ett sporrande tillvägagångssätt kan uttryckas på olika sätt, som att uppmuntra sina kamrater genom beröm eller att ge respons på arbetet vilket Oscar gör när Krister är klar med ett cirkeldiagram som han konstruerat i en gemensam matteuppgift. ”Krister går till Oscar med sitt färdiga diagram och visar fram. Oscar säger ”snyggt” på ett berömande sätt, Krister går nöjt och sätter sig på sin plats igen”. Att få respons är viktigt i arbetet men det är inte ofta responsen ges med beröm utan de flesta gånger endast med en kommentar. Det finns en vilja att hjälpa andra och få så många

som möjligt med i arbetet. Vinsten med en sådan handling är att om alla tar ansvar med sin del av uppgiften skapas möjligheter till egen fördjupning av det intressanta i arbetet, vilket Oscar pratar om.

Vad som är lätt i att arbeta i grupp är att det är mycket enklare. Man behöver inte göra allting själv utan man kan avlasta varandra och så får man möjlighet att arbeta med sitt eget. Man kan lära sig mycket mer om ett speciellt område som man arbetar med än om man var tvungen att göra allt själv. Man kan liksom fokusera på sitt eget och få in djupare information och få större förståelse på det sättet.

Att uppfatta grupparbete som en möjlighet och få tillfälle att ”få fokusera på sitt eget” under förutsättning att de andra tar sitt ansvar ingår i det sporrande tillvägagångssättet. Att sporra kamraterna i arbetet kan ske genom en uppmaning till samarbete och/eller diskussion. Det kan också ske via en fråga eller genom att visa sin okunskap och bjuda in till hjälp. Hur det kan gå till visar följande dialog med Anne, Sandra och Per.

Flickorna skriver en stund till men Anne tittar upp och ser fundersam ut och vänder sig sedan till Sandra och frågar. ”Vad är det där ordet när du inte behövs”? Sandra ger en massa förslag men till slut säger Per. ”Du menar onyttig”? Anne säger tack och Per ser mycket nöjd ut.

Anne bjuder in många till dialog genom att ställa en fråga för att sporra till diskussion och samarbete. En annan viktig handling under arbetets gång är att umgås med kamraterna och underhålla relationerna. Därför blandas arbete och umgänge i grupparbetsprocessen. Umgänget består mycket av ”fritidssnack” kring vad som händer på tiden som spenderas utanför skolan. Innehållet i samtalen är inte direkt relaterat till arbetet de håller på med men många gånger kan de glida mellan arbetsprat och fritidsprat där innehållet tangerar eller förhåller sig till arbetet i någon form.

Sammanfattningsvis kan sägas att i ett sporrande tillvägagångssätt finns en ambition att stödja de andra i gruppen vilket kan möjliggöra drivande av det egna projektet. Beroendet i gruppen kan upplevas som en möjlighet samtidigt som de sociala relationerna är rikliga och viktiga.

Assisterande

Det tredje tillvägagångssättet, assisterande är som framkommer i benämningen, ett sätt att assistera och bistå vid arbetet i grupp genom att fråga vad som ska göras för att ”ta på sig” jobb. Karaktäristiskt i

tillvägagångssättet är att hjälpa till där det behövs och vara beredd om någon frågar om hjälp med antingen uppgiften eller någonting runt omkring uppgiften. Det är dock sällan som ansvaret för att driva och leda det gemensamma arbetet tas utan någon annan får gärna styra som Elias säger "Sen så kan man ha någon, inte någon som leder hela projektet men man ska helst ha någon som bestämmer hur det ska se ut". Assisterande innebär inte en ledande funktion utan blir mer av en "hjälpreda" till den som styr och utför åtaganden som behöver göras i gemensamma arbetet. Att assistera är ett relativt "inkännande" beteende. En elev som assisterar inväntar andras handlingar och låter sig styras genom att ta "order" som sedan utförs men har svårare att ta egna initiativ. Det kan även vara andras behov av hjälp med något i arbetet som skapar ett assisterande agerande. Mot dåligt ansvarstagande visas ofta en irritation. Därför görs försök till att öka arbetsinsatsen men det har inte lika stor genomslagskraft som dirigerande eller sporrande tillvägagångssätt.

Upplevelse av grupparbetet hos den som assisterar är ambivalent genom att det kan upplevas vara en utvecklingsmöjlighet som höjer kvalitén på prestationen men beroende på kontexten och situationen kan det också vara otryggt att arbeta i grupp. Hur viktigt kamratskap är och genom det få tillit när man jobbar berättar Frida om.

Om man känner varandra bättre så vet man vem man ska fråga vid olika situationer och vem man ska gå till i olika situationer när man behöver komma vidare eller om man har stannat någonstans i arbetet och känner man då varandra bra så går det otroligt mycket snabbare. Alla vet då vad man ska göra och man behöver inte sätta upp regler för vem som ska göra vad.

Arbetet i grupp kan vara en möjlighet men är beroende på hur interaktionen ser ut och vilka som ingår i den, därav den ambivalenta hållningen. Det kan vara en möjlighet om alla tar ansvar eller som Jessica säger "Det beror ju på vad det är för någonting men oftast brukar man dela upp så att man gör lite var. Då är det lättare för dom som inte jobbar att få dom att jobba". Detta innebär att arbetet flyter på och medlemmarna i gruppen kan bli en tillgång.

Vikten av att ha och skapa goda relationer med gruppmedlemmarna, framförallt med dem som redan ingår i vänskapskretsen är stor. Därför är interaktionen med kamrater flitig och görs genom närhet och fysiskt kontakt. Att vara intim med varandra genom att ge ömhetsbetygelser och vara kärvännliga på olika sätt är ett vanligt förfarande. Det är nästan uteslutande flickor som ses ge varandra ömhetsbetygelser vilket de gör genom att i klassrummet sitta intill varandra och göra frisyrrer, massera någons skuldror

eller prova varandras accessoarer. De görs vid sidan av, tillsammans med eller istället för arbetsuppgiften.

Betydelsen av goda relationer och att grupprocesserna präglas av god stämning poängteras av Jonna: ”Det är viktigt att dom är glada, då blir man ju glad men om dom är sura hela tiden då är det inte lika kul”. I grupparbetet finns en ömsesidighet som kan kännas trygg och som gör det till en tillgång, vilket Sandra pratar om.

Om man vill ha hjälp är det lättare och så där för när man jobbar ensam då är det mer att ja men stör inte mig nu. Men när man jobbar tillsammans med någon då har dom ju också en roll i mitt arbete eftersom det är ett grupparbete. Då blir det ju att även om dom hjälper mig går det ju på deras betyg också.

Det uppstår lätt en osäkerhet om man inte känner varandra eller om den egna prestationen skiljer sig i förhållande till de andras, vilket kan spåras i Sandras fortsatta uttalanden.

Om det är någon man inte riktigt tycker om som man jobbar med eller det är ju inte ofta det blir så men någon som inte känns bra då kan man väl bli lite så hära att det här kommer inte att gå bra och så där. Om det är någon till exempel som är sämre än jag själv och kanske har ig så kan man bli lite osäker och tänka att nu kommer vi säkert att få sämre betyg för att han inte gör så eller så där. Då kan jag känna mig lite obekvämt.

Pendlingen mellan å ena sidan tycka det är viktigt med god stämning i gruppen och en osäkerhet vid jämförelse med andra som har annan ambition är med och bidrar till den ambivalenta hållningen som finns i tillvägagångssättet.

Sammanfattningsvis kan sägas att assisterande tillvägagångssätt innebär en ambition att assistera i gruppen för att arbetet ska flyta störningsfritt. Beroendet upplevs som ambivalent samtidigt som många intima relationer med kamraterna finns.

Gömmande

Gömmande är det fjärde tillvägagångssättet som innehåller en osäkerhetskänsla i handlingarna både vad gäller den egna prestationen i arbetet men även i relationerna med andra i gruppen. Den upplevda osäkerheten i arbetet tar sig uttryck i att det är svårt att förstå vad som ska göras och det är även svårt att fråga andra eftersom det inte alltid finns något

att fråga om. Även om uppgiften förstås kan det finnas svårigheter att hitta fakta som hjälper till att bygga upp innehållet. Det kan vara svårt att uttrycka sig språkligt, både muntligt och skriftligt. Känslan av dessa svårigheter uttrycker Hans så här.

Om det är något som man inte vet hur man ska göra eller det är något ämne som man inte har hängt med i alls och så ska man helt plötsligt göra ett stort temaarbete av det. Om man då alltså inte har fattat så mycket av hela arbetet som man håller på med, då är det inte så lätt att veta vad man ska göra. Det är väl då man känner sig osäker. Det händer ibland och då försöker man kolla först vad man ska göra och om man inte fattar det blir arbetet typ inte av. Man försöker ju förstå alltså men det är ju inte alltid så lätt.

Vid sådana tillfällen är det lättare att hålla sig undan arbetet, både egna och gemensamma genom att helt enkelt vägra utföra ett arbetsmoment vilket Kim gör i följande situation. Gruppen är i slutet på arbetet och ska börja göra sig redo för att presentation.

Kim: Jag tänker inte gå fram och presentera för klassen.

Kenneth: Inte jag heller.

Kim: Jag fattar inte det här, att de håller på med det här.

Kim vill inte alls gå fram och presentera inför klassen och läraren Katarina föreslår att hon ska berätta för henne först och sedan inför hela gruppen. Katarina berättar att även hon tyckte det var hemskt att presentera inför klassen när hon gick på högstadiet men säger att man måste träna för att inte uppleva så.

Katarina: Hur tycker du att vi skulle göra då?

Kim: Skita i det här.

Anna: Jag tycker du ska vara med

Kim: Jag tänker inte vara med.

Oscar: Varför ska du inte vara med?

Kim: Jag vill inte.

Oscar: Jag tycker i alla fall att du ska försöka.

Kim: Nej, jag tänker inte.

Därefter går Kim ut ur klassrummet.

Om osäkerheten på egna arbetet är för stort är det lätt att avståndet till kamraterna blir stort eftersom det är osäkert att fråga om hjälp. Avståndet till kamraterna kan förstärkas av att den osäkra attityden ofta tar sig uttryck i att vara oförsämd mot andra. I dubbla avståndstagandet från både arbetet och kamraterna blir flykten till datorn och olika webbsiter tydlig och tid ägnas åt att exempelvis surfa på nätet. Denna flykt har med mer osäkerhet i prestation och relation att göra än att den ämneskunskapsmässiga ambitionen tryter även om det blir följden av att inte förstå eller kunna genomföra sin del av uppgiften. Det kan även skapas några få men förtroliga kamratrelationer som när Kenneth på ett förtroendeinbjudande sätt vänder sig till Kim, som just kommit tillbaka in till klassrummet, och säger till henne ”du kan väl läsa en mening”. Varpå Kim svarar ”Jag brukar aldrig kunna stå inför en grupp och prata”.

Sammanfattningsvis kan sägas att gömmande tillvägagångssätt innebär en ambition att fly undan uppgiften. Gemensamma arbetet skapar en osäkerhet eftersom beroendet synliggör förmågor. Det skapar även ett osäkert förhållande till kamraterna.

Liftande

Att inte känna sig motiverad till att arbeta utan istället fly bort i samtal eller andra former av interaktion med kamrater handlar femte och sista tillvägagångssättet som benämns liftande. Det kan liknas vid att åka snålskjuts på andras bekostnad i det gemensamma arbetet. Det är angeläget att ha så lite arbete som möjligt att göra, vilket är möjligt i grupparbeten eftersom där finns andra som kan arbeta. Det är en flykt från arbete för att ägna sig åt annat eller att ”vila upp sig” och hämta lite kraft. Flykttiden kan ägnas åt att en busa stund tillsammans med kamrater som också låter andra sköta arbetet. Det sker framför allt på väg till eller från arbetsplatserna, då två eller flera pojkar möts och då antingen boxar på varandra, tar tag i varandra och försöker få den andra ur balans eller helt enkelt försöker brotta ner varandra. Det sker ofta utan att ljudnivån höjs och under en begränsad

tidsperiod; lika fort som det startade kan det sluta. Ytterligare sätt att "busa" kan vara att tyst vid ett bord under arbetet kasta saker som sudd, papperstussar och liknande på varandra. Det kan ske genom att ta saker av varandra och inte ge tillbaka utan istället retas. Fenomenet kan även förflytta sig från elevarbetsborden till att eleverna jagar varandra tyst i klassrummet under arbetet.

I det liftande tillvägagångssättet överläts mycket av arbetet till andra, därför blir grupparbete en bekväm arbetsform eftersom det tillåter detta. Tilliten till att andra sköter arbetet är hög eftersom andra i gruppen har en annan relationsmässig och ämneskunskapsmässig ambition och vill ha hög kvalitet på arbetet och därför ser till att det genomförs.

Att "lifta" väcker irritation bland övriga kamrater i gruppen och det finns en ständigt pågående retorik kring vikten av att alla måste ta ansvar för att grupparbetet ska fungera bra. Därför pratar många om sättet att vara i gruppen men färre som faktiskt bekänner sig till att de antar detta tillvägagångssätt emellanåt för att kunna "vila" och få en återhämtningspaus och ny energi till fortsatt arbete. Tillvägagångssättet uttrycks i att fly, att vandra till en kamrat och att underhålla sig med annat. Andra uttryckssätt kan vara att ignorera uppmaningar eller bara ta på sig det lätta, intressanta arbetet och låta andra göra det mindre roliga och jobbigare arbetet. Krister och Anders berättar följande hämtat från ett grupparbete.

Krister: Jag gör Power Point

Anders: Jag gör Power Point, ni får göra resten

När Anders säger de sista orden vänder han sig till de tre flickorna i gruppen.

Pojkarna ville här gärna "smita" till de roliga delarna av arbetet, att skapa en PowerPoint. Hur upplevelserna av grupparbetet kan vara skildrar Sandra lite av.

Jag tycker det är skönt att ha stöd från andra och så blir det ju mindre jobb än om man skulle ha gjort det arbetet själv. När man är i en grupp då delar man ju upp det så att det blir lättare att jobba och så tycker jag.

När arbetet i grupp är en *bekväm* form av arbete "känns det skönt att ha stöd" som Sandra säger och delat ansvar med både mindre och större ansvarstagande finns som en möjlighet. Något Kennet pratar om. "Ibland så kan jag göra saker bättre så klart och vara mer aktiv på lektionerna". Arbetet

blir bekvämt eftersom arbetsinsatsen inte behöver vara lika stor som i ett individuellt arbete eftersom andra kan ta större ansvar.

Sammanfattningsvis finns en ambition i det liftande tillvägagångssättet att göra så lite som möjligt och istället lifta med när andra tar ansvar för arbetet. Beroendet är bekvämt och det skapar möjlighet för mycket "bus" tillsammans med hågade kamrater.

Sammanfattning

Elevernas olika sätt att hantera *tillitsskapandet* genom att *kamrata* och *arbetsstrukturera* kan ske genom de fem beskrivna tillvägagångssätten *dirigerande, sporrande, assisterande, gömmande* och *liftande*. De skapas i ett ömsesidigt beroende som finns i grupparbetet, då en ambitionsdifferens konstrueras. Tillvägagångssätten är hela tiden föränderliga vilket innebär att en elev kan använda sig av flera olika tillvägagångssätt under samma grupparbete. De konstrueras från *elevens ambition med grupparbetet, relationer med kamrater, föreställningar om beroendet och ansvarstagande för uppgiften*. Ett grupparbete behöver inte skapa alla tillvägagångssätten utan ett eller flera kan vara tillräckligt, samtidigt som de kan finnas flera av varje. Hur gruppprocesserna utvecklas och vad som presteras i grupparbetet påverkas av de tillvägagångssätt som eleverna skapar. Beroende på individen men också på interaktionen i situationen sker tillitsskapandet med hjälp av olika tillvägagångssätt. Tillvägagångssätten är en andra del i den kärnprocess som växer fram och skapar den teoretiska modellen. En beskrivning av modellen får avsluta resultatkapiteln

10. ETG-modellen

En empirisk grundad teoretisk modell har konstruerats i studien och kallas *Elevens tillitsskapande i grupparbete*, ETG-modellen. Modellen beskrivs i det här sista resultatkapitlet.

Ömsesidigt beroende och ambitionsdifferens skapar ambitionsberoende

I grupparbeten möts individer, som på olika sätt tycker och tänker olika, för att tillsammans göra ett arbete. De konstruerar handlingar utifrån sin sociala och ämneskunskapsmässig ambition, gruppsammansättning samt uppgiften. *Ambition* är den drivkraft som finns till att vilja uppnå ett för individen givet mål vilket kan vara både socialt och/eller ämneskunskapsmässig. I samma stund som en uppgift ges uppstår ett ömsesidigt *beroende* eftersom alla i gruppen är bundna till varandra i grupparbetet. Upplevelsena av det ömsesidiga beroendet skiljer sig åt mellan eleverna, vissa tycker det är skönt att samarbeta och dela på ansvaret medan andra anser det är en börda att driva både sitt eget och andras projekt. När olika ambitioner möts skapas i den beroendesituation som grupparbete utgör en *ambitionsdifferens* mellan eleverna. Ambitionsdifferensen bidrar till att generera elevernas handlingar i grupparbetet. De befinner sig i ett *ambitionsberoende* eftersom de utifrån sin egen ambition måste ta hänsyn till kamraternas ambition och samtidigt vara beroende av deras handlingar samt anpassa sina egna handlingar till kamraternas. Eftersom eleverna har svårt att ändra varandras olikheter och ambitioner försöker de att påverka beroendet som finns i grupparbetet och den bundenhet som finns till varandras personer och prestationer när de ska göra en uppgift tillsammans. Det gör de antingen genom att inverka på gruppernas *sammansättning* eller *uppgiften* som ska genomföras genom att försöka påverka så att dessa bättre anpassas till den egna ambitionen.

Påverka gruppsammansättning

Elevernas olikheter vad gäller ambition och föreställningar om beroende, visas när de möts och ska prestera en uppgift i ett grupparbete. Det blir större eller upplevs av individerna som större om de placeras i grupper av någon annan. Grupperna komponeras ofta av lärarna vars intentioner är att de ska vara sammansatta av elever med olika *ambitionsnivåer* och förmågor. Eleverna försöker dock ständigt påverka *gruppsammansättningarna* genom att utöva inflytande på vilka de ska arbeta tillsammans med i syfte att utjämna ambitionsdifferensen i de blandade grupperna. Detta sker med skiftande framgång. Man söker efter möjligheten att arbeta med utvalda kamrater av antingen sociala eller ämneskunskapsmässiga skäl. Kamraterna ska antingen ha liknande ambition eller befinna sig relationsmässigt nära. Därför anstränger sig eleverna för att både i och utanför arbetet försöka sätta sig bredvid de utvalda istället för att sitta kvar i de av lärarna skapade grupperna.

För en del elever är det viktigt vem de arbetar med och de strävar efter att skapa gruppsammansättningar där kamrater ingår. För andra elever är inte personen lika viktig utan miljön i gruppen är viktigare. Därför är dessa elevers strävan mer att skapa en positiv miljö än att söka sig till speciella elever.

Påverka uppgiften

Uppgiften som ges till ett grupparbete försöker eleverna konstruera utifrån sin ambition vilket skapar olika ansvarstaganden. Är den ämneskunskapsmässiga ambitionen hög blir ansvaret över uppgiftens genomförande också hög vilket kan ske genom styrning och/eller ett stödjande förhållningssätt. Är däremot den ämneskunskapsmässiga ambitionen lägre eller om den relationsmässiga är hög blir ansvarstagandet i uppgiften lägre vilket kan ske genom flykt från uppgiften eller genom att lifta och åka snålskjuts på att andra tar mer ansvar.

I uppgiften har fyra olika aspekter synliggjorts som är mer eller mindre påverkbara för eleverna. Vilken *karaktär* en uppgift har visar hur delbar eller sammanhållen den är, dvs. hur mycket av uppgiften som måste göras i samarbete och hur mycket som kan ske individuellt. Uppgifterna som ges är nästan alltid delbara. Eleverna har därför ofta möjlighet när de realiserar uppgiften att göra så mycket som möjlig individuellt för att därigenom minska beroendet av varandra. Ges uppgifterna som sammanhållna skapas däremot ett större beroende både socialt och prestationsmässigt bland eleverna.

Produkten som ska åstadkommas i uppgiften är en viktig aspekt av ömsesidiga beroendet. Ju mer gemensam den presterade produkten är ju mer beroende är eleverna av varandras prestationer medan beroendet avtar med individuell produkt. Därför försöker eleverna påverka och göra produkten i individuella delar och det är oftast de elever som styr som kan påverka mest. Dessutom tolkar eleverna lärarnas handlingar så att de blir bedömda individuellt på den gemensamt skapade gruppuppgiften. Av den orsaken blir kvalitén på den gemensamma uppgiften viktig.

Strukturen på *innehållet* och *formen* i uppgiften är ytterligare aspekter som eleverna försöker påverka i sina grupparbeten för att minska beroendet av andra. Eftersom uppgiften kan vara mer eller mindre specificerad vad gäller innehåll och mer eller mindre fast vad gäller form ger det möjligheter för elever att fördela arbetet på olika sätt inom grupparbetet. En ospecificerad och vag struktur skapar större beroende eftersom eleverna måste kommunicera mer kring hur de ska arbeta med uppgiften och vad uppgiften ska innehålla. Mer specificerad och fast struktur däremot ger eleverna stöd i vad uppgiften ska innehålla och hur den ska genomföras. Samarbetet gynnas av en tydlig form över hur uppgiften ska fullföljas medan innehållet bör vara ospecificerat och kräva diskussion för att främja samarbete. Beroende på om uppgiften är sammanhållen eller delbar skapar en fast form olika typer av beroende. En sammanhållen uppgift med fast form skapar ömsesidigt beroende medan en delbar uppgift med fast form ger mindre beroende eftersom eleverna kan jobba individuellt med uppgiften.

Tillitsskapande

Eleverna har oftast inte möjlighet att påverka grupp sammansättning och uppgiften fullt ut i den beroendesituation som skapas i grupp arbetet utan försöker istället hantera situationen med utgångspunkt i den egna ambitionen. Detta är i de flesta situationer inte alltid reflekterande handlingar som eleverna verbalisera, på liknande sätt som de pratar om att vilja arbeta med bästisen eller att dela uppgiften i individuella delar. Det eleverna inte kan påverka försöker de hantera genom ett *tillitsskapande* i vilket de söker tillit till egen och andras prestation samt i de sociala relationerna i gruppen. Är den ämneskunskapsmässiga ambitionen stor blir även förväntningarna på både egna och andras arbeten stor och är ambitionen låg blir förväntningarna på prestationen lägre. Är den relationella ambitionen stor är det viktigt att skapa och underhålla relationer vilket gör att arbetet kan komma i andra hand, är den inte det kommer för det mesta arbetet i första hand. Förutom ambitionen är även föreställningar om beroendet viktigt och om beroendet

upplevs som en börda eller som en möjlighet. Detta utvecklar olika typer av tillitsskapanden hos eleverna.

Hantera genom att kamrata och arbetsstrukturera

Två sätt att skapa tillit och hantera ambitionsberoendet sker genom processerna *kamrata* och *arbetsstrukturera*. De kamratar genom olika sociala relationer i klassrummet i samvaron med klasskamraterna, i lek och i fysisk kontakt vid sidan om, istället för eller tillsammans med arbete.

Eleverna arbetsstrukturera genom att skapa ordning och struktur i både form och innehåll i uppgiften. Detta innebär inte alltid att eleverna sedan arbetar med det de har bestämt utan uppgiften konstrueras utifrån individens ambition med arbetet. På liknande sätt som med kamrata gör eleverna detta för att skapa tillit i arbetet och i den sociala samvaron. Tilliten hör samman med prestationerna och relationerna i gruppen, där både den egna men även andras prestation blir viktig för vilka handlingar som skapas med kamraterna.

Hantera genom olika tillvägagångssätt

Eleverna sätt att skapa tillit i grupparbetet sker genom olika *tillvägagångssätt*. I tillvägagångssätten gestaltas ambitionen, föreställningar om beroende, kamratrelationer och ansvarstagande för uppgiften. Fem olika tillvägagångssätt har konstruerats, *dirigerande*, *sporrande*, *assisterande*, *gömmande* och *liftande*.

Tillvägagångssätten skapas i elevernas interaktion med varandra och uppgiften vilket konstruerar grupparbetet. Olika tillvägagångssätt har olika möjligheter att styra i arbetet. Mer arbetsinriktade tillvägagångssätt innebär en högre ämneskunskapsmässig ambition med arbetet och en målsättning att det ska hålla hög kvalitet. Det är framförallt i de *dirigerande* och *sporrande* tillvägagångssätten som den tydligare styrningen av arbetet syns men där också en markant skillnad i den sociala interaktionen finns. Att vara *sporrande* innebär även att sociala relationer är viktiga i arbetet. Detta är då viktigt att skapa tid för, något som inte alls är lika viktigt i ett *dirigerande* tillvägagångssätt där social interaktion förekommer enbart tillsammans med arbetet och inte istället för. Att inta ett *assisterande* tillvägagångssätt är att hjälpa till med styrningen av arbetet utan att direkt styra själv, genom att understödja de mer styrande. De två mer arbetsflyende tillvägagångssätten *gömmande* och *liftande* blir ur prestationssynpunkt mer en belastning än en tillgång i arbetet. Ur relationssynpunkt kan det *liftande* tillvägagångssättet

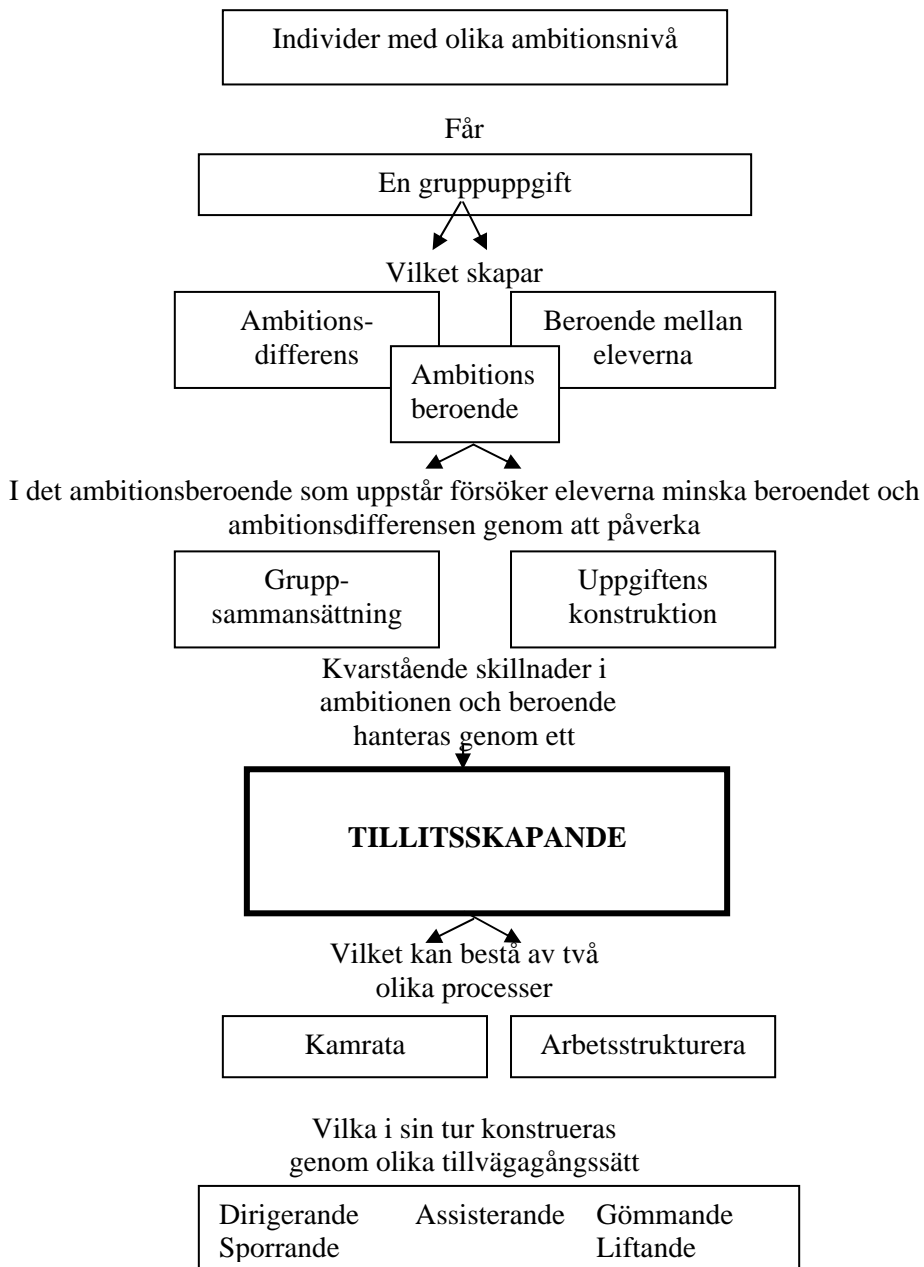
skapa ett tillfälligt avbrott som kan skapa ny energi att orka med det fortsatta arbetet. I gömmande finns en osäkerhet som kan vara jobbig för både den som känner så och för kamraterna i arbetet.

Tillvägagångssätten skapas i situationen och blir till olika sätt att hantera ambitionsberoendet hos eleverna. De är ständigt föränderliga och varje enskild elev använder flera under arbetets gång även om någon eller några är mer återkommande. I ett grupparbete kan alla förekomma men behöver inte göra det, samtidigt kan ett eller flera tillvägagångssätt visas av flera elever.

Sammanfattning

ETG-modellen *Elevers tillitsskapande i grupparbete* har konstruerats i studien. Modellen beskriver vad som händer när elever med olika social och ämneskunskapsmässig ambition möts i en gruppuppgift där de blir ömsesidigt beroende av varandra. När ett grupparbete ska genomföras har eleverna egna och andras ambitioner, grupsammansättning och den givna uppgiften att beakta. Allt detta har de skiftande möjligheter till att påverka. Det som är mindre påverkbart är möjligheten till inflytande över andras handlingar. Det mer påverkbara är uppgiftens konstruktion samt grupsammansättning. Det eleverna inte kan påverka försöker de hantera på olika sätt i handling. De försöker därför påverka grupsammansättning och uppgiften för att minska ambitionsdifferensen samt beroendet. De lyckas inte alltid fullt ut och hanterar det kvarstående ambitionsberoendet genom ett tillitsskapande, vilket består av två olika processer, kamrata och arbetsstrukturera. Det i sin tur sker genom att eleverna konstruerar olika tillvägagångssätt i grupparbetet som dirigerande, sporrande, assisterande, gömmande och liftande.

Följande figur vill visa sambanden mellan de olika delarna i den teoretiska modellen.



Figur 5. Den teoretiska modellen *Elevers tillitsskapande i grupparbete*, ETG-modellen

ETG-modellen illustrerar vad som kan hända i en grupp vars individer har olika ambition, är ömsesidigt beroende av varandra och tillsammans ska genomföra ett arbete utifrån en given uppgift. De beskrivna tillvägagångssätten *dirigerande, sporrande, assisterande, gömmande och liftande* kan betraktas som aktörer i den struktur som modellen ger. Elevernas olika ambitionsnivå skapar ett ambitionsberoende som de försöker påverka genom att realisera uppgiften utifrån stundens ambition. De försöker också påverka grupsammansättningarna. Hur detta sker synliggörs inte i de olika tillvägagångssätten eftersom jag inte funnit något mönster i detta utan bara att det är en ständigt pågående process hos eleverna. Det eleverna inte kan påverka genom uppgiften och grupsammansättningen försöker de hantera i ett tillitsskapande genom att kamratera och arbetsstrukturera på olika sätt. Det i sin tur skapar aktörskapet i de olika tillvägagångssätten.

ETG-modellen är empiriskt grundad och skapad innan läsning av forskning om grupparbete gjordes. Därför har jag valt att låta läsaren först ta del av mina resultat för att sedan få läsa valda delar om och kring forskning om grupparbete som andra genomfört. Detta utgör innehållet i nästa kapitel.

11. Forskning om grupparbete

Litteraturoversikten i en grounded theory studie ska vara en utgångspunkt till att kunna föra en diskussion kring idéer och forskning för studien relevanta områden. Det ska vara ett sätt att utveckla förståelse för dessa områden (Charmaz, 2006). Enligt Charmaz ska litteraturoversikten ge möjlighet till att uppfylla följande kriterier.

- To demonstrate your grasp of relevant works
- To show your skill in identifying and discussing the most significant ideas and findings in these works
- To prompt you to make explicit and compelling connections between your study and earlier studies
- To permit you to make claims from your grounded theory (Charmaz, 2006 s. 168)

Kapitlet är skrivet efter att de huvudsakliga delarna i resultatkapiteln blivit färdigställda. Här refereras tidigare forskning som har nära anknytning till den skapade empiriska modellen. Det innehåller två huvudsakliga delar. Del ett handlar om faktorer som påverkar grupparbete, där begränsningar har gjorts till fem olika aspekter med inriktning främst mot skolan. Andra delen tar upp forskning kring hur man kan träna samarbete, sedan avslutas kapitlet med en sammanfattning. Definitioner av begreppet grupp, och forskning kring grupparbete, främst grupparbete i skolan har redan berörts i inledningskapitlet av den anledningen att det skulle ge läsaren en ingång i studiens innehåll. Jag gör inte anspråk på att vara heltäckande i min litteraturoversikt utan har gjort en avsiktlig begränsning och är därför medveten om att det finns flera forskningsfält jag inte berör.

Viktiga aspekter på grupparbete

Forskning har visat att det finns en mängd aspekter som påverkar både strukturer och processer i grupparbeten. Aspekter av vikt för grupparbete som belyses i det kommande avsnittet är *samarbete*, *gruppsammansättning*, *strukturer*, *ömsesidigt beroende*, *personliga mål* och *tillit*.

Samarbete

Begreppen kooperativt (eng cooperative) och kollaborativt (eng collaborative) är frekvent använda inom gruppforskningen i förhållande till olika former av samarbete. De används ibland med samma innebörd men det finns också skillnader. Kooperativt arbete innebär oftast ett mer strukturerat tillvägagångssätt i grupper än kollaborativt. I kooperativt arbete ger gruppledaren en tydlig arbetsgång som gruppmedlemmarna kan följa men de ges inte så stor frihet att själva påverka sitt arbete. Samarbete är inte självklart då de inte behöver diskutera arbetets form eftersom det redan är fastställt. I ett kollaborativt arbete däremot har gruppmedlemmarna större möjlighet att bestämma hur arbetet ska formas eftersom ledaren delegerar ansvaret till gruppen genom större frihet i arbetsgången. Individerna måste då kommunicera för att ge arbetet struktur. Kollaborativt arbete ger individer större makt över den egna interaktionen i gruppen i jämförelse med kooperativt arbete (McWhaw, Schnackenberg, Schlater & Abrami, 2003; Barkley, Cross & Major, 2005).

Förutsättningarna för att skapa ett kollaborativt arbete är att designa (a) gruppuppgiften på ett sätt som skapar samarbete mellan individerna i gruppen. En annan viktig förutsättning för kollaborativt arbete är att sätta (b) tydliga mål, för att öka både den individuella och gemensamma effektiviteten (Sharan & Shachar, 1999). Enligt Sharan (1999) är tydliggörande av de individuella och gemensamma målen ett av de mest konstruktiva sätten att underlätta produktivt samarbete. Grupp målen kan hjälpa till att strukturera formen på arbetet och hjälpa till vid bedömningen av gruppens utveckling. Målen kan hjälpa individerna att dra nytta av den heterogenitet som finns i gruppen genom att var och en kan bidra med sina starka förmågor för att uppnå grupp målet. Johnson och Johnson (2002) menar att kollaborativ effektivitet är också beroende av gruppens förmåga att reflektera över de egna gruppprocesserna och utifrån dessa utveckla det egna arbetet.

Gruppsammansättning

Individer skiljer sig åt vad gäller personligheten samt sociala och ämneskunskapsmässiga förmågor som de tar med sig in i ett grupparbete. Ju större olikheter bland individerna, desto större förväntas den kreativa korsbefruktningen av idéer bli. I mer homogena grupper saknar individerna möjlighet att ge divergerande infallsvinklar i en diskussion, de tenderar att undvika risktagande och groupthink är vanligt förekommande (Janis, 1971). Dessutom fungerar homogena grupper bäst i statiska situationer och har svårt i föränderliga tillstånd (Watson & Battistich, 2006). Det kan synas som att fördelarna med heterogena grupper är i stark övervikt, men att befinna sig i en sådan är inte alltid helt lätt eftersom det finns en mängd hinder att

interagera effektivt bland gruppmedlemmarna (Johnson, Johnson & Holubec, 1993). Fördomar mot kön, förmåga, vilja till arbete och olika typer av beteenden är vanliga. Ytterligare ett är att skylla på andra individer i heterogena grupper för att förklara misslyckanden eller att gruppens målsättning inte uppnåtts. Olika värderingar som prestation eller kulturella olikheter kan skapa både rädsla samt över och underordning mellan gruppmedlemmarna (Johnson & Johnson, 1997).

Heterogena grupper

Heterogeniteten kan skapa en rik och varierad repertoar av olika strategier och förmågor vilket gruppmedlemmarna kan dra nytta av. Enligt Lotan (1997b) förutsätter det öppna kollaborativa uppgifter där individer har möjlighet att använda varandras resurser för att hitta och utveckla alternativa lösningar, kommunicera tankar effektivt, förklara sina argument och bedöma frågor från olika perspektiv. Hur interaktionen utvecklas i arbetet är bland annat beroende på gruppens sammansättning och elevernas olika förmågor. Forskning har visat (Cohen & Lotan, 1995; Gillies, 2003; Fawcett & Garton, 2005) att individer med en mindre utvecklad ämneskunskapsförmåga presterade bättre i heterogena grupper medan individer med mer utvecklad förmåga presterade bättre i homogena grupper. Detta hör bland annat ihop med de roller som konstrueras i gruppen. När heterogena grupper ges en kollaborativ uppgift förväntas individer med mer utvecklad ämneskunskapsförmåga ha högre kompetens att bidra med i arbetet. De kan därigenom hjälpa till att öka de andras kunskap genom förklaringar och förtydligande. Det i sin tur kan möjliggöra en ökad egen förståelse av innehållet, hjälpa till att utveckla nya perspektiv och konstruera en bättre utarbetad kognitiv förståelse än vad som fanns innan (Gillies, 2003).

Individer med mindre utvecklad ämneskunskapsförmåga kan bli vinnare i heterogena grupper om de ges möjlighet att utveckla sin egen kunskap genom att lyssna till förklaringarna från individer med mer utvecklad förmåga, vilket hjälper till att utveckla deras lärande. Om lågpresterande finns tillsammans med andra på ungefär samma prestationsnivå ges de inte samma möjlighet till att få input av högpresterande. Motsatt gäller för högpresterande i homogena grupper där de kan få möjlighet att lyssna till andra på en lika hög eller en högre kognitiv nivå. Denna möjlighet ges de inte på samma sätt i heterogena grupper (Gillies, 2003).

Gabriele (2007) har i en studie visat att hos individer med mindre utvecklad ämneskunskapsförmåga är målsättning viktiga förutsättningar för lärande i en samarbetsituation. Målsättningen kan antingen bli en lär- eller prestationsinriktad process som äger rum efter att individen fått ta emot information och hjälp av kamrat med mer utvecklad ämneskunskapsförmåga.

Forskningen visade att om en individs målsättning är inriktad på att uppnå ett visst lärande samtidigt med en aktiv bearbetning av information så blir lärandet högre än om eleven är prestationsinriktad och inte aktivt bearbetar den givna informationen. Gabriele föreslår att lärare ska hjälpa individer med mindre utvecklade prestationsförmågor att använda lärandemål och att bearbeta den information de får från sina kamrater. I studien föreslås vidare forskning kring skapande av normer som utvecklar lärandemål eftersom det visade sig att när lärare i sitt tillvägagångssätt försökte etablera lärandemål påverkades lärandet hos elever med mindre utvecklade prestationsförmågor. Därför drog forskarna slutsatsen att om lärare försöker utveckla lärandemål i den dagliga interaktionen med eleverna kan det påverka elevernas motivation till lärande.

Struktur

Målsättningen med ett grupparbete är att eleverna ska prestera tillsammans i gruppen och att det ska bestå av någonting mer än vad enskilda elever kan åstadkomma, vilket också forskning visat att så kan vara fallet (Fawcett & Garton, 2005). Prestationen kan vara relaterad till ämneskunskapen men kan även vara social som olika former av samarbetsförmågor samt vänlighet och empati. En av flera viktiga faktorer för prestationen i ett grupparbete är uppgiften, vars karaktär har stor påverkan på medlemmarnas interaktion i gruppen (Cohen, 1994a, 1994b; Lotan, 1997a). En gruppuppgift kan designas på en mängd olika sätt vilket påverkar individernas prestationer i grupparbetet. Enligt Sharan och Sharan (1999) finns endast begränsad kunskap om lärares konstruerande av gruppuppgifter och om undervisning med grupparbete som arbetsmetod. Därför finns fortfarande mycket outforskat och kvar att förstå vad gäller designandet av gruppuppgifter.

Uppgifter med olika struktur

För att en uppgift ska kräva samarbete och vara en riktig gruppuppgift där individer arbetar ömsesidigt beroende av varandra bör den vara sammanhållen och ostrukturerad (Cohen, 1994a, 1994b). Individerna måste ansvara både för det individuella och för det gemensamma arbetet (Hertz-Lazarowitz 1989; Cohen, 1994a, 1994b; Lotan, 1997b). Långt ifrån alla uppgifter som ges till grupparbeten är riktiga gruppuppgifter, många omvandlas till individuella uppgifter som görs i grupp genom att uppgiften delas mellan individerna som gör var sin del för att i slutfasen plocka ihop till en gemensam slutprodukt. En annan svårighet ligger i om uppgiften har ett enda "riktigt" svar och blir en sluten uppgift. Det skapar i sin tur inga diskussioner och inget interaktivt lärande hos medlemmarna (Cohen, 1994b; Lotan, 1997a).

Enligt Barley et al. (2005) finns ett antal aspekter att tänka på vid konstruerandet av en gruppuppgift. Uppgiften ska (a) gå att lösa (b) vara relaterad till gruppmedlemmarnas förmågor (c) underlätta och stödja ömsesidigt beroende så att varje individ är beroende av de övrigas framgång (d) betona det individuella ansvaret. En gruppuppgift ska också kräva resurser som inte en individ ensam kan ansvara över eller ha utvecklat förmåga till. Den ska kräva interaktion och någon form av input av andra innan den kan slutföras (Cohen, 1994a, 1994b).

Uppgifter kan vara välstrukturerade, ostrukturerade, slutna och/eller öppna. Cohen (1994a, 1994b) menar att i strukturerade och slutna uppgifter krävs lite diskussion eftersom det finns ett "rätt" svar och en procedur att följa och det handlar mer om att hjälpa varandra att förstå vad läraren menar eller vad läroboken säger. Det kräver lite samarbete eftersom gruppmedlemmarna inte behöver förhandla eller skapa en gemensam förståelse. Samarbetet består i att dela material eller information och fördela arbetet mellan individerna och sedan sammanföra de olika delarna till en gemensam produkt.

Motsatsen finns i ostrukturerade öppna frågor där det inte finns ett enda självklart svar eller procedur att följa utan frågorna kan bjuda på flera möjliga svarsalternativ och individerna måste kommunicera och argumentera för att kunna lösa uppgiften (Hertz-Lazarowitz, 1989). Exempel är sådana uppgifter som innebär att en lösning inte kan nås förrän alla i gruppen har genomfört sin del av uppgiften. Riktiga gruppuppgifter som kräver samarbete kan vara öppna på två olika sätt; lösningen/produkten eller processen på väg till lösningen (Cohen, Lotan, Whitcomb, Balderrama, Cossey & Swanson, 1999).

Granström (2003) har i sina studier visat att för att konstruera väl fungerade grupparbeten krävs uppgifter med tydliga instruktioner, tydliga syften och tidsramar och en tydlig struktur. Att forskning kring uppgift och uppgiftskonstruktioner kan visa så skilda resultat kan tolkas som att innebörden av begreppet struktur skiljer sig åt i de olika studierna. Cohen (1994a, 1994b) och Hertz-Lazarowitz (1989) menar med all sannolikhet att uppgiften måste ge utrymme för individerna att själva få vara med och forma strukturerna och därför inte kan kräva exakt explicitgjort tillvägagångssätt. Granström å andra sidan menar att tydliga strukturer ger eleverna en trygghet över hur arbetet ska genomföras. Är uppgiften otydlig väcker det osäkerhet.

Om mål och ramar för arbetet är oklara väcker det osäkerhet hos deltagarna i otränade grupper. De hanterar osäkerheten genom att göra saker de är vana vid, exempelvis göra om grupparbetet till individuellt arbete eller bråka med varandra (Granström, 2003 s. 234).

Väl konstruerade gruppuppgifter skapar ömsesidigt beroende och utbyte mellan gruppmedlemmarna där kommunikation skapar idéer, byte av perspektiv och diskussioner. Denna kommunikation sker både kring innehållet, varvid ämneskunskapslärande har möjlighet att ta form men även kring arbetsstrukturen, vilket skapar ramar för arbetet i gruppen. Varje medlem får veta sin uppgift och samtidigt veta vad de andra gör samt vad som ska göras i interaktionen. Sådana arbeten är till en viss grad ostrukturerade vilket tvingar individerna i gruppen att interagera för att ha möjlighet att hitta lösningar. Uppgiften bör även vara öppen för att ge ökad möjlighet att diskutera olika svarsmöjligheter och därmed utöka perspektivtagandet.

Uppgifter som inte konstrueras som gruppuppgifter ger inte det ömsesidiga beroendet i gruppen utan uppgiften kan lika väl göras individuellt av gruppmedlemmarna. De ser inte någon vinning med att arbeta tillsammans och väljer därför inte heller att göra det. Sådana uppgifter är välstrukturerade vilket inte tvingar gruppmedlemmarna till att interagera och kommunicera om varken innehållet eller hur de ska skapa en arbetsstruktur. De kräver också endast att en eller ett fåtal medlemmar presterar (Cohen, 1994a, 1994b; Lotan, 1997a, 1997b).

Steiners teori om uppgifter

Steiner har utarbetat en teori som betonar samverkan mellan uppgiftens krav och gruppprocesser, som i sin tur påverkar gruppens produktivitet (1966, 1972). Steiner anser att gruppens prestationer påverkas av tre faktorer (a) *uppgiftens krav* som kan vara sammanhållen eller delbar. (b) *Resurserna i gruppen* vilka är beroende av gruppmedlemmarnas förmåga och de verktyg som gruppen har till sitt förfogande. Slutligen vilka (c) *gruppprocesser* som utvecklas i gruppen när de arbetar med en uppgift. Steiner kombinerade de tre faktorerna vilket resulterar i olika typer av uppgifter som bestämmer gruppens resultat och identifierade fem olika typer; *additiv*, *disjunktiv*, *konjunktiv*, *kompensatoriska* och *komplementär*.

- En *additiv uppgift* innebär att alla gruppmedlemmars individuella prestationer adderas till en grupprestation vid ett och samma tillfälle. En sådan uppgift är sammanhållen. Exempel är repdraging.
- En *disjunktiv uppgift* kan lösas med hjälp av endast en medlem (oftast den mest kompetente) i gruppen och det kan därmed representera hela gruppens prestation. Uppgifter av det här slaget kan vara både sammanhållna och delbara. Exempel är problemlösning

- En *konjunktiv uppgift* kräver att alla i gruppen klarar den och är därmed beroende av den sämste medlemmen. Konjunktiva uppgifter kan vara både sammanhållna och delbar. Exempel är bergsklättring.
- En *kompensatorisk uppgift* innebär att alla gruppmedlemmarna bedömer en situation som sedan sammanställs och det är gruppmedelvärdet av den som blir gruppens prestation. Uppgifter av kompensatorisk art är sammanhållna. Exempel är gruppbedömningar.
- En *komplementär uppgift* tillåter arbetsfördelning där var och en av gruppmedlemmarna arbetar med sin del som sedan slås samman och gruppens prestation blir summan av alla medlemmarnas prestationer. En komplementär uppgift är delbar. Exempel är att skriva en antologi. (Steiner; 1966, 1972; Sjödin, 1991; Hammar-Chiriac, 2003)

Även Steiner ansåg att uppgiften till ett lag/grupparbete var betydelsefull för gruppens prestation och vilka interaktiva processer som konstruerades.

Ömsesidigt beroende

Teorin om socialt ömsesidigt beroende utgår från att i en grupp är människorna ömsesidigt beroende av varandra. Gemensamma målsättningar och handlingar skapar det sociala ömsesidiga beroendet, som kan vara positivt, negativt eller frånvarande. Om det råder ett positivt ömsesidigt beroende i gruppen uppmuntrar och hjälper medlemmarna varandra, delar och utnyttjar information sinsemellan samt informerar varandra om förändringar. Alla är motiverade att utföra uppgiften. Konkurrerande individer är däremot negativt beroende av varandra, där den enes vinst blir den andres förlust. Personer som konkurrerar sinsemellan litar inte på varandra eftersom individernas intresse prioriteras och då fungerar gruppen mindre bra. Inget beroende mellan individerna som vid individuellt arbete, resulterar i frånvaro av interaktion (Johnson & Johnson, 1997).

När två individer interagerar, finns potential för samarbete men det sker endast under vissa förutsättningar. Fem aspekter måste finnas med för att en situation ska bli samarbetsvänlig. (a) *Positivt ömsesidigt beroende* mellan individerna i gruppen eftersom bundenheten till andra i ett grupparbete är en viktig förutsättning för att lyckas med en gruppuppgift. (b) *Individuellt ansvarstagande* och att individen bedöms och resultatet ges tillbaka både till individen och till gruppen. (c) *Stödjande interaktion* där gruppmedlemmarna uppmuntrar varandra att uppnå gruppens mål och bemöter varandra på ett tillitsfullt sätt vilket underlättas om gruppen känner varandra. (d) *Social förmåga* som bidrar till att skapa ett positivt ömsesidigt beroende. Därför

behövs träning i ledarskap, beslutfattande, kommunikation och konfliktlösning. Slutligen krävs (e) reflektion kring gruppens egna grupprocesser för att få kunskap om dem och veta vilka grupprocesser som behöver utvecklas (Johnson & Johnson, 2007).

Mål, relationer och beroendehandlingar

Enligt teorin om ömsesidigt beroende finns en drivkraft att vilja uppnå vissa mål som motiverar till antingen samarbete, konkurrens eller individuellt arbete. Deutch (1949) identifierade två olika typer av beroendehandlingar. Den ena är *stödjande* vilket innebär att individerna i gruppen styr mot samma mål och sannolikheten för att om en individ ska uppnå sitt mål är stor, ökar möjligheten för de andra individerna att nå sina. Den andra beroendehandlingen är *motsträvt* vilket innebär att individerna i gruppen styr mot olika mål och att sannolikheten för att en individ ska uppnå ett mål, minskar möjligheterna för de andra att uppnå sina. Från beroendet identifierade han två olika typer av handlingar som individen konstruerar, *effektivitet* vilket utvecklar en individs chanser till att uppnå sina mål och *ineffektivitet* vilket minskar en individs chanser till uppnående. Om handlingarna kombineras konstrueras tre typer av socialpsykologiska processer: Graden av vilja att *ersätta* en annan elevs uteblivna handlingar, *föresatsen* att satsa energi på andra ting eller personer än den egna och graden av *öppenhet* för påverkan, både att påverka och att bli påverkad. Exempel på detta vid en grupparbetssituation är elevens vilja/ovilja och förmåga/oförmåga till individuellt och gemensamt ansvar, att vara till stöd och driva på i sina handlingar samt till att förändra.

I en samverkanssituation med effektivt handlingssätt finns en villighet att satsa energi på och ersätta andra medlemmars ineffektiva handlingar samtidigt som det finns en öppenhet inför att influera andra och bli influerad. En konkurrerande situation med ett ineffektivt handlingssätt innebär istället att en medlem når målet endast på bekostnad av att någon annan inte gör det därför saknas drivkraft till att satsa energi på att hjälpa andra och ingen öppenhet inför påverkan.

Tre delar som hänger ihop i teorin om socialt ömsesidigt beroende är gruppmedlemmarnas *målsättningar*, *relationer med varandra* samt deras *psykologiska inställning*. *Målsättning* är individens motivation att arbeta med uppgiften, viljan till inläring genom diskussioner med hjälp av ett kritiskt och kreativt tänkande och synen på individernas möjlighet till ett ömsesidigt lärande av varandra. *Relation* är graden av omsorg och stöttning som individerna bemöter varandra och varandras arbeten med. Det påverkar deras prestation på så sätt att ju mer de stödjer andra till framgång, desto mer arbetar de. *Psykologisk inställning* är värdet av samverkan med kamrater, ju högre en gruppmedlem värderar social och arbetsmässig samverkan desto

högre självkänsla och högre social kompetens utvecklas i jämförelse med om individer konkurrerar med varandra eller arbetar individuellt. Självkänslan utvecklas i en process av acceptering av sig själv och andra och att värdera sig själv positivt i förhållande till sina kamrater. Motsatsen är ett nedvärderande av jaget som skapar en vilja att inte vilja synas, bli lågpresterande, undervärdera sig själv och inte accepteras av andra. Erfarenhet av samarbete skapar högre självkänsla än konkurrerande eller individualistiskt arbete (Johnson & Johnson, 1997).

Personliga mål

Eleverna har olika typer av individuella mål när de arbetar tillsammans i grupp. Dessa mål skiljer sig inte bara åt mellan eleverna utan kan även skilja sig åt i olika situationer hos samma elev. Elever kan ha *prestationsmål* där motivationen för att lära blir styrd av yttre betingelser som kompisars, föräldrars eller lärares krav och förväntningar. Elever som strävar efter prestationsmål konkurrerar ibland med andra elever om betyg eller andra typer av belöningar. Det kan finnas en vilja att överträffa andra elevers prestationer och samtidigt sträva efter socialt erkännande för sina prestationer. Elever kan också ha *lärandemål* och fokusera på självuppsatta kriterier för att utveckla nya färdigheter, förbättra olika kompetenser eller få ökad förståelse eller insikt i det som ska läras. Elever som är styrda mot lärandemål antas vara inre motiverade och styrda utifrån egna krav och förväntningar på vad de vill uppnå och lära (Pintrich, 2000; Giota, 2006; Summers, 2006). I de ämneskunskapsmässiga prestationsmålen har studier visat att eleverna kan vara motiverade till en önskan att få ett prestationsmässigt övertag över andra. Det kan vara en önskan att tävla mot uppsatt mål eller att vara styrd mot att undvika misslyckanden inför andra och därför försöka prestera för att undgå detta (Middleton & Midgley, 1996; Elliot & Harachiewicz, 1996).

De flesta elever har förutom mål vad gäller ämneskunskap även sociala mål som de försöker uppnå. De kan förstås som en förhoppning om att ha en nära, intim relation med kamrater och att få socialt hög status i kamratkretsen. Båda dessa mål utgår från elevers strävan efter att tillhöra en accepterad kamratgrupp, vara synlig och erhålla social acceptans i gruppen (Summers, 2006; Anderman, 1999). Det finns en tydlig koppling mellan dessa två mål på så sätt att sociala mål och beteenden är konsekventa och förutsägbara i förhållande till de ämnesmässiga målsättningarna. Med höga prestationsmål följer oftast ett gott beteende i klassrummet vilket bidrar till att målen uppnås (Summers, 2006). Urden & Maehr (1995) menar att sociala mål kan påverka prestationen, vilket även undervisningskontexten gör genom att eleverna söker sig till sina gelikar. Eftersom olika skolmiljöer omfattar

elever med skiftande bakgrund söker individen sig till dem som passar bäst i respektive miljö.

Yttre belöning och inre motivation

Elevernas motivation i grupparbetet kan utvecklas av både yttre och inre stimuli i form av yttre belöning och inre motivation. Betyg är en form av yttre belöning medan strävan efter att lärande antas skapas mer av inre motivation. Johnmarshall Reeve (2006) har utvecklat en modell där givandet av den yttre belöningen antingen kan syfta till att kontrollera individers beteende eller till att utveckla individers förmågor och att göra sitt bästa. Den inre motivationens utveckling hos individen blir i sin tur beroende av vilket syfte som styr. Om den yttre belöningen ges i syfte att kontrollera beteende utvecklar individer inte den inre motivationen utan är styrd av den yttre belöningen. Syftar däremot den yttre belöningen till att utveckla individers förmågor att göra sitt bästa stimuleras den egna inre autonomin och drivkraften. Att utveckla en egen inre autonomi hjälper i sin tur individen att stärka den inre motivationen, ge större intresse, mindre press, mer kreativitet och öka självkänslan i jämförelse med om yttre belöning ges med syfte till att kontrollera beteenden (Deci & Ryan, 1987; Ryan & Deci, 2000).

Differentierade eller gemensamma mål

Sherif (1956) gjorde tillsammans med ett antal kollegor några experiment i slutet av fyrtiotalet och början på femtiotalet som handlar om konflikter mellan grupper. Han lät pojkar från socialt "välanpassade" familjer vara tillsammans på sommarläger. Experimenten visade hur lätt det var att skapa konflikter mellan två pojkgrupper. Däremot var det inte lika lätt att återskapa harmoni i grupperna. Experimenten pekade på vikten av gemensamma, åtråvärda mål som om de ska uppfyllas är beroende av att alla hjälps åt. Teorin om ömsesidigt beroende visar också vikten av gemensamma mål (Johnson & Johnson, 1997, 2002, 2007) liksom Cohen (1994a) och Sharan och Shachar (1999) har visat i sin forskning.

Tillit

Ytterligare en aspekt som är nödvändig i ett utvecklat samarbete är en väl utvecklad social och prestationsmässig tillit mellan gruppmedlemmarna. Det innebär att individen måste bli medveten om att det egna beteendet påverkar andra i hög grad liksom att individen har makt över det egna beteendet. Insikt över att ett dåligt beteende påverkar mer än ett bra beteende är också viktig kunskap för individen för att skapa tillit. Förtroende i gruppen konstrueras genom ömsesidigt social och prestationsmässig tillit och bryts ner när

förtroendet för andra sjunker på grund av brist på ansvarstagande eller mindre trevligt bemötande. Tillit i grupper byggs upp i samverkan och utvecklas inte på samma sätt i konkurrerande eller individualistiska arbetssituationer (Johnson & Johnson, 2007).

Tillit kan därför sägas vara ett relationsvillkor mellan individer, och har en in- och en utsida som etableras genom stabilitet och pålitlighet i handlingarna i den sociala situationen (Nias, 1981; Sockett, 1990). I en yttre tillit blir kunskap om människor och rutiner viktiga för att utveckla en förutsägbarhet inför situationen där tydlighet är en betydelsefull aspekt. Den inre tilliten bygger på uppfattningen om den yttre som skapas i interaktionen mellan individer och hur gensvar och respons utvecklas i den. Tillit är inte någonting självklart och enkelt utan bygger på en ömsesidighet som måste vara förtjänad (Sockett, 1990). Enligt Nias (1981) bygger tillit på förutsägbarheten i de sociala interaktiva handlingarna och medvetenhet om gemensamma mål. Det innebär enligt författaren att tydliga förfaranden och den interpersonella kunskap som dessa främjar är nödvändiga förutsättningar för tillit.

För att utveckla och upprätthålla en hög tillit bland gruppmedlemmarna förutsätts en öppenhet, delaktighet och givmildhet när det gäller varandras arbeten och sociala gemenskap för att uppnå gruppens mål och inte enbart en inriktning på att tillvarata sina individuella intressen.

I en samverkande grupp med positivt ömsesidigt beroende är centrala aspekter av tillit, öppenhet och delaktighet å ena sidan och acceptans och stöd å andra sidan viktiga. Det måste finnas en öppenhet inför att dela information, idéer, tankar och känslor i gruppuppgiften. Det gäller också en delaktighet i att erbjuda det egna materialet och resurserna till gruppmedlemmarna. Det innebär en acceptans av andras prestation till det gemensamma arbetet och stöd genom att uppmuntra andra och se styrkor och förmågor hos dem. Dessutom krävs en vilja till samarbete och en önskan om att uppfylla gruppens gemensamma mål. Tilliten i gruppen skiftar ständigt och beror på individernas uppfattningar om varandras beteende i situationen. Ett pålitligt beteende kan definieras som viljan att bemöta andra personers risktagande på ett tillitsfullt sätt. Det beteende individen bemöts med åstadkommer ofta liknande beteende tillbaka. Därför skapar ett mer pålitligt och accepterande beteende hos en individ liknande handlingar i gengäld, liksom ett icke tillitsfullt och ej bekräftande beteende skapar motsträviga handlingar i ett grupparbete (Johnson & Johnson, 2007).

Enligt Sørhag (1996) har tillit kvalitéer som påminner om energi eftersom det skapar förutsättningar för både enskilda och gemensamma handlingar. Men tillitsförhållanden är också alltid motsägelsefulla eftersom de förutsätter sig själva. De är ömsesidiga förväntningar på något som ännu ej finns eftersom det är något som uppstår i gemensamma handlingar, något

som ges av andra och inte kan erövrats ensamt. Att ge tillit blir därför vanskligt eftersom man inte vet vad man kan få tillbaka och om mottagaren är värd det. Samtidigt leder ett riktigt skapande av tillit inte till att tilliten förbrukas utan den fylls på vid användning. Att konsumera tillit kan därför vara produktion av den samma (Gambetta, 1990). En annan sida av tilliten är dock att den kan försvinna på ett ögonblick om den på något sätt missbrukas eller inte förstås (Sørhaug, 1996).

Självbilden

Självbilden står i relation till tilliten i gruppen och skapas i interaktionen mellan individer och grupper enligt den sociala identitetsteori (Hogg, Abrams, Otten & Hinkle, 2004). Ett begrepp som används är självuppfattning vilket skapas i interaktionen mellan individerna i gruppen och därför är det kontextberoende. Man skiljer på tre olika aspekter av självet, det individuella, relationella och kollektiva.

Hogg (2000, 2004) samt Abrams och Hogg (2004) menar att sociala identitetsprocesser leds av två basala motiv, självupphöjelse och osäkerhetsreduktion, som får individer i gruppen att jämföra och kategorisera sig själv i förhållande till andra för att försöka öka sin egen självkänsla och reducera sin osäkerhet. Enligt Hogg (2000) är ett av tillvägagångssätten för självupphöjelse och osäkerhetsreduktion att kategorisera sig själv som tillhörande grupper som värderas positivt. Detta görs genom jämförelse med gruppens prototyp. Den upplevda självkänslan ökar om man kan identifiera sig med den för gruppen typiske medlemmen.

Med utgångspunkt i social identitetsteori (Taifel, 1982; Reicher, 1982; Brown, 2000; Roccas och Brewer, 2002; Hylander, 2004; Hogg, 2000, 2004) har Summers, Schallert och Ritter (2003) i en studie studerat vilka kamrater eleverna väljer i förhållande till sina kunskapsmål. Deras utgångspunkt var att i sociala sammanhang som klassrummet jämför individen den egna prestationsförmågan med andras. Dessa jämförelser blir motivationshöjande eller sänkande på deras skolarbeten beroende på vilka som ingår i sammanhanget. Studier har visat att elever med *lärandemål* har en ”jag klarar det här” inställning och vill ha utmaningar oavsett uppfattning i förmåga att klara uppgiften. Elever med *prestationsmål* däremot söker bekräftelse på sin prestation och försöker undvika offentliga misslyckanden (Elliot & Harackiewicz, 1996). Summers et al. (2003) fann i sin studie att elever med låg tro på sin egen prestationsförmåga var mer influerade av uppfattningen av kamraternas förmåga och valde att söka sig till dem med lägre prestationsförmåga. Elever med hög tillit till den egna prestationsförmågan däremot var inte lika inriktad på jämförelser med kamrater utan styrde mot sina mål utan lika tydlig influens av kamraternas prestationer. Eftersom

forskarna fann att elever väljer nära vänner som gör att de kan ha en fortsatt hög självvärderingsnivå kan elevers val av kamrater förstås utifrån deras tillit till den egna förmågan. Har individen redan en god tillit till sin egen förmåga behöver inte valet av kamrat inkludera dennes prestationsförmåga i lika hög grad eftersom självvärderingsnivån ändå är hög oavsett kamraternas förmåga (Summer et al., 2003).

Caring communities

Den miljö och kultur i klassrummet som skapas av läraren är beroende och påverkad av de mål, tankar och förtroende som finns om eleverna och deras förmåga till lärande. Förhållandet kan vara förtroendefullt och uppbyggt på en tillit till att eleverna själva, med en inre motivation och i en gemenskap, kan utveckla både en positiv miljö och ett lärande genom stöd och uppmuntran. Motsatt förhållande skapas om det inte finns förtroende för att eleverna själva har lärandemål utan måste bli kontrollerade och belönade för att ett skapa förväntade beteenden och utveckla lärande (Watson & Battistich, 2006). Att ha ett förtroende för elevernas egen förmåga och motivation och inte behöva kontrollera deras beteenden utan istället arbeta tillsammans med dem är en av grundförutsättningarna för att utveckla en *caring community*. Ett antal program har utvecklats för att kunna skapa sådana miljöer på skolor och i klassrum. Ett av dem är CDP (Child Development Project), vars mål är att utveckla elevers sociala och moraliska förmåga. Projektet bygger på forskning om etik och moral, motivation samt attachment theory. En stor och betydelsefull komponent i programmet är att konstruera arbetssätt med kollaborativt lärande som utgångspunkt, där en ömsesidigt social och prestationsmässig tillit mellan eleverna har möjlighet att utvecklas (Watson & Battistich, 2006).

För att kunna betecknas som en caring community måste medlemmarna känna känslomässig anknytning till varandra, vara delaktiga och uppleva att deras behov tas till vara i ömsesidiga överenskommelser. Det finns en strävan att konstruera en atmosfär med ömsesidig respekt och tillit till varandra (McMillan & Chavis, 1986; Østerman, 2000). Ett annat viktigt mål är att erbjuda eleverna optimal autonomi och gemensam beslutanderätt över för dem viktiga angelägenheter i klassrummets aktiviteter (Rogoff, Turkianis & Barlett, 2001). Watson och Battistich (2006) har en summerande innebörd av caring community.

A shift from teacher control to shared control; from individual responsibility to shared responsibility; from a business atmosphere to a family atmosphere; from a negative view of children's motivations to a positive view; from extrinsic rewards and consequences to explanation,

support, guidance, induction, and persuasion; from enforcing rules to building trust by meeting students' needs; and from passive compliance to active participation (Watson & Battistich, 2006, s. 275).

Noddings (2003) i Elias och Schwab (2006) pekar på vikten av att bygga upp community i klassrummet för att skapa trygga lärandemiljöer. Hon menar att framgångsrika lärandemiljöer utvecklas i ömsesidigt förtroendefulla situationer och relationer. Därför måste klassrummets interaktion mellan elever samt mellan lärare och elever bygga på ärlighet, förutsättningar för att våga och ömsesidigt ansvar. Detta tillåter eleverna att stå till svars inför sig själva, varandra, sina lärare och världen runt omkring.

Träna samarbete

Att behärska undervisning med grupparbeten kräver en förståelse och en förmåga att uppmärksamma och ge viktiga förutsättningar för ett lyckat samarbete. Kunskap om hur samarbete bland eleverna tränas, hur en gruppuppgift konstrueras vad gäller innehåll och form, samt sammanhangets betydelse för grupparbetets utfall behövs. Det är även viktigt att kunna hjälpa elever att sätta mål samt att identifiera och bearbeta de problem som uppstår i samarbetet för att kunna utveckla detta (Johnson & Johnson, 1994). Det finns forskning som visar att samarbetsträning i olika former kan utveckla elevernas samarbetsförmågor avsevärt. I det här sammanhanget kommer två sådana att beskrivas.

Cooperative learning (CL)

Cooperative learning (CL) eller samlärande är ett samlingsbegrepp för olika former av strukturerat elevsamarbete i grupp. En mängd forskning har visat att användandet av CL utvecklar elevers prestationer (Cohen, 1994b; Gillies, 2003; Shachar, 2003; Johnson & Johnson, 1997, 2007; Slavin, 1996). Cohen definierar CL enligt följande.

Cooperative learning will be defined as students working together in a group small enough that everyone can participate on a collective task that has been clearly assigned. Moreover, students are expected to carry out their task without direct and immediate supervision of the teacher. The study of cooperative learning should not be confused with small groups that teachers often compose for the purpose of intense, direct instruction – for example, reading groups. This definition is both broad and sociological in character. It is broad in that it encompasses what is called collaborative learning, cooperative learning, and group work. It is sociological in its

stress on task and delegation of authority rather than the more psychological concepts of common goals, rewards, and needs for other individuals in the group (Cohen, 1994 b s.3).

CL är en arbetsmetod där fokus ligger på uppgiften och dess konstruktion och att ge gruppmedlemmarna ansvar över det egna arbetet. Det sker med hjälp av en arbetsstruktur som utgår ifrån de fem grundläggande villkoren i ”teorin om ömsesidigt beroende”. En viktig aspekt för att lyckas med CL i grupper är att grundlägga ett ömsesidigt beroende mellan eleverna för att de ska uppnå grupp mål, där varje student är tvungen att färdigställa ett individuellt delmål innan gruppens mål kan uppnås. Dessutom är det viktigt att verka stödjande för varandras lärande, undervisa i samarbetsförmåga, visa förväntningar över varje individs ansvar och lära eleverna att reflektera över gruppens processer. För att kunna lära eleverna dessa färdigheter fick lärare i en studie ett antal riktlinjer att följa: All information måste nå ut till alla, gruppen ska jobba mot att nå överenskommelser, gruppen måste acceptera att de är ansvarig för sina beslut, gruppmedlemmarna förväntas försvara sina argument, gruppmedlemmarna ska utmana varandras argument och olika alternativ ska diskuteras innan beslut tas. Slutligen ska alla medlemmarna uppmuntras till att delta. Dessa riktlinjer visade sig viktiga för att lyckas med CL i grupparbeten (Johnson & Johnson, 1990; Mercer, Wegerif & Dawes, 1999). En förklaring skulle kunna vara att när eleverna upplever sig kunna kommunicera öppet med kamrater i gruppen och delar gruppens beslut och värderingar är de mer motiverade till att sätta större värde på gruppens mål och samtidigt arbeta målinriktat mot att uppnå dem (Deci & Ryan, 1992; Ryan, Connoll & Grollnick, 1992; Krol, Janssen, Veenman & vand der Linden, 2004).

Utveckla samarbetsförmågor

Andra studier har visat att undervisning i olika samarbetsförmågor ökar elevernas prestation och lärande när de arbetar tillsammans i grupp (Johnson & Johnson, 1990; Gillies & Ashman, 1996; Gillies & Boyle, 2006). Studierna åskådliggjorde att elever som tränats i samarbete lärde sig mer, var mer motiverade och kände en större samhörighet med gruppen. De var mer mottagliga för kamraternas behov och mer villiga att hjälpa andra samt hade en mer utvecklad integrerad kommunikation i jämförelse med elever som inte tränats i samarbete.

I studien gjord av Gillies och Boyle (2006) framkom vikten av att som lärare arbeta med medierande frågor för att utveckla eleverna. Viktiga frågor var de som (a) utmanade elevernas kognitiva och metakognitiva tänkande (b) ifrågasatte avvikelser (c) stöttade dem att hålla fokus samt (d) gav stöd i läroprocesserna. Andra viktiga aspekter var (e) sammansättning av grupperna

och (f) uppgiftens struktur som skulle skapa ett ömsesidigt beroende för att uppnå det förväntade målet.

Sammanfattning

Begreppen kooperativt och kollaborativt är frekvent använda inom gruppforskningen i förhållande till olika former av *samarbete*. Kooperativt arbete innebär ett mer strukturerat tillvägagångssätt i grupper än kollaborativt. I ett kollaborativt arbete däremot har gruppledammarna större möjlighet att bestämma hur arbetet ska formas vilket ger individer större makt över den egna interaktionen i gruppen i jämförelse med kooperativt arbete.

Det finns ett antal faktorer som påverkar grupparbetet, fem faktorer belyses i texten. Gruppen kan i sin *sammansättning* konstrueras som heterogen eller homogen. Detta är en faktor som påverkar grupparbetet. Heterogena grupper skapar större möjlighet för medlemmarna att få ta del av olika perspektiv medan homogena grupper å sin sida skapar större trygghet.

En andra faktor som påverkar är uppgiftens *struktur* som kan vara alltifrån välstrukturerad, vilket ger lite möjlighet för individerna att själva ge form åt uppgiften, till ostrukturerad som ökar möjligheterna för diskussion och att påverka arbetet. En forskare som ägnat sig mycket åt uppgiften och dess konstruktion är Steiner som utarbetade en teori där gruppens prestationer fastställs av tre faktorer, uppgiftens krav, resurserna i gruppen och gruppprocesserna. Han kombinerade de tre faktorerna vilket resulterade i fem olika typer av uppgifter som han kallade additiv, disjunktiv, konjunktiv, kompensatorisk och komplementär.

En tredje faktor är gruppledammarnas *beroende* av varandra i arbetet vilket *teorin om socialt ömsesidigt beroende* har i fokus. Beroendet kan vara positivt, negativt eller frånvarande. Positivt beroende kan skapa samarbete och medlemmarna stöttar varandra medan negativt beroende skapar konkurrens i gruppen och det finns en tävlan eller rivalitet mellan medlemmarna. Inget beroende skapar heller ingen interaktion. Enligt teorin krävs fem aspekter för att en grupparbetsituation ska bli samarbetsvänlig. Dessa är positivt ömsesidigt beroende, individuellt ansvar, stödjande interaktion, social förmåga och reflektion kring gruppprocesser.

En fjärde faktor är elevernas olika *personliga mål*, både prestations- och relationsmål när de arbetar i grupp. Prestationsmålen kan delas upp i lärande och prestation där de förstnämnda styrs av inre motivation med självuppsatta kriterier för utvecklande av nya färdigheter och kompetenser medan de sistnämnda styrs av yttre betingelser och andras krav eller förväntningar vilket ofta leder till konkurrens om till exempel betyg. Relationsmålen kan

förstås som en önskan om bra relationer och hög status i kamratgruppen. I sociala sammanhang som klassrummet jämför individen den egna prestationsförmågan med andras. Elever med lärandemål har en ”jag klarar det här” inställning och vill ha utmaningar oavsett uppfattning i förmåga att klara uppgiften. Elever med prestationsmål däremot söker bekräftelse på sin prestation och försöker undvika offentliga misslyckanden.

Den femte faktorn är att konstruera en social och prestationsmässig *tillit* mellan gruppmedlemmarna för att skapa ett samarbete. Tillit i grupper verkar byggas upp i samverkan och utvecklas inte på samma sätt i konkurrerande eller individualistiska arbetssituationer. *Självbilden* kan relateras till tillit vilket i sin tur är kopplat till det egna jaget som skapas i interaktion mellan individ och grupp och hjälper till att skapa den sociala identiteten. Sociala identitetsprocesser leds av individens strävan efter självupphöjelse och osäkerhetsreduktion. Detta konstrueras genom att jämföra och kategorisera sig själv i förhållande till andra för att försöka öka sin egen självkänsla och reducera sin osäkerhet. Den miljö och kultur i klassrummet som skapas av ledaren är beroende och påverkad av de mål, tankar och förtroende som finns om eleverna och deras förmåga till lärande. Förhållandet kan vara förtroendefullt och uppbyggt på en tillit till att eleverna själva med en inre motivation och i en gemenskap kan utveckla både en positiv miljö och ett lärande genom stöd och uppmuntran. Motsatt förhållande skapas om det inte finns förtroende för att eleverna själva har lärandemål utan måste bli kontrollerade och belönade för att skapa förväntade beteenden och utveckla lärande. Att ha ett förtroende för elevernas egen förmåga och motivation och arbeta tillsammans med dem är en av grundförutsättningarna för att utveckla en *caring community*.

Kunskap om hur *samarbete bland eleverna tränas*, hur en gruppuppgift konstrueras vad gäller innehållet och formen, samt sammanhangets betydelse för grupparbetets utfall är viktigt för lärare att behärska vid undervisning med grupparbete som metod. Det är även viktigt att identifiera och bearbeta problem som uppstår i samarbetet för att kunna utveckla det. Det finns forskning som visar att samarbetsträning i olika former kan utveckla elevernas samarbetsförmågor avsevärt. *Cooperative learning* (CL) är ett samlingsbegrepp för olika former av strukturerat elevsamarbete i grupp som kan utveckla elevers prestationer. Andra studier har visat att undervisning i olika samarbetsförmågor ökar elevernas prestation och lärande när de arbetar tillsammans i grupp, elever som *tränats i samarbete* lärde sig mer, var mer motiverade och kände en större samhörighet med gruppen. De var mer mottagliga för kamraternas behov och mer villiga med att hjälpa andra samt hade en mer utvecklad integrerad kommunikation i jämförelse med elever som inte tränats i samarbete.

Sammanfattningsvis kan sägas att gruppammansättningen och uppgiftens struktur är viktiga aspekter som påverkar grupparbetet. Det ömsesidiga beroendet samt elevernas personliga mål påverkar även det processerna och produkten i grupparbetet. En ömsesidig tillit mellan gruppmedlemmarna är viktig vilket är intimt förknippat med och utvecklas i den egna självtillet som växer fram i interaktionen med andra. För att lyckas med undervisning i grupparbete krävs en förmåga att lära eleverna se och reflektera över sina egna grupprocesser, få dem att stödja varandra i grupprocesserna och ta både individuellt och gemensamt ansvar över uppgiften.

12. Diskussion

I kapitlet diskuteras ETG-modellen och ambitionen är att lyfta fram centrala delar utifrån studien, vars syfte har varit att öka kunskapen om och förståelsen för hur grupparbete och grupparbetsuppgift konstrueras mellan elever. Detta har skett genom att skapa en modell, som beskriver det interaktionsmönster och de upplevelser som uppstår när elever försöker hantera sin situation vid grupparbete. Ytterligare ett syfte har varit att studiens innehåll ska kunna utgöra underlag för diskussioner om hur grupparbete kan användas i skolan. Även om studien har varit inriktad på eleverna i deras grupparbete, innebär detta inte att jag utesluter lärarnas påverkan på arbetet. Denna påverkan har dock i studien begränsats till uppgiftens konstruktion. Med denna bakgrund kommer jag att diskutera ETG-modellen och jämföra den med stöd i befintlig forskning om grupparbete. Från resonemanget avser jag att lyfta fram den nya kunskap som genererats i modellen och hur den kunskapen skulle kunna användas i undervisning med grupparbete som arbetsform.

Modellen visar hur en *ambitionsdifferens* kan skapas när elever med olika ambition möts runt en gruppuppgift och blir *ömsesidigt beroende* av varandra. De har då egen och andras *ambition*, *gruppsammansättning* och *uppgiften* att beakta, vilka de har skiftande möjligheter att påverka. I tillitsskapande syfte försöker de påverka gruppsammansättning och uppgift för att minska ambitionsdifferensen och beroendet. Detta lyckas inte alltid fullt ut och därför hanteras kvarstående *ambitionsberoende* genom olika *tillvägagångssätt* i grupparbetet.

Modellen är tillämpbar för grupparbete i allmänhet varför diskussionen inleds med förutsättningar för grupparbete. Efter resonemanget kring grupparbete följer en kort diskussion kring teoretisk ansats och den praktiska tillämpningen av den teoretiska modellen. Kapitlet avslutas med resonemang kring metoden i studien samt förslag till ytterligare forskning.

Förutsättningar för grupparbete

Studien har uppmärksammat fem aspekter av grupparbete i skolan. Tre av dessa aspekter överensstämmer med vad Brown (2000) menar bör ingå för att ett arbete ska betecknas som ett grupparbete (Brown, 2000). Den första

aspekten är elevers *interaktion* både socialt och ämnesmässigt. Interaktionen kan bestå av olika former av kommunikation som muntlig, skriftlig och kroppslig. I föreliggande studie är datorn med i många arbeten, därför kan interaktionen även ske i form av mail, siter eller egna skapade dokument som sänds runt till gruppens medlemmar. Interaktionen kan vara mer eller mindre gemensam och mer eller mindre social samt arbetsrelaterad mellan eleverna. Den andra och tredje aspekten är den *uppgift* som eleverna skapar och som ska leda till en *slutprodukt*. Uppgiften kan ges som en gruppuppgift av läraren men den kan också från början ha varit en individuell uppgift som eleverna väljer att göra tillsammans och på så vis konstruera ett grupparbete. Slutprodukten i uppgiften kan skapas som mer eller mindre gemensam eller individuell av eleverna. Den fjärde aspekten är det *beroende* som skapas mellan eleverna när de ska arbeta tillsammans och hur det upplevs, vilket de försöker att hantera på en mängd olika sätt. Det upplevda beroendet är relaterat till *gruppsammansättningen* och elevernas möjlighet att påverka den, vilket blir den femte aspekten som synliggjorts i studien. Vem som har ansvar över den påverkar eleverna och deras processer i grupparbetet.

Förutsättningarna för ett grupparbete är alltså, interaktion, uppgift, slutprodukt, upplevt beroende och ansvar över grupsammansättning och dessa aspekter påverkar hur grupparbetet konstrueras. De prototypiska formerna av grupparbete som är beskrivet i studien, *gemensamt grupparbete*, *individuellt grupparbete* och *självalt grupparbete* innehåller variationer av aspekterna. En fjärde form av arbete, *individuellt arbete*, som innehåller mycket social men inte arbetsmässig interaktion är också beskriven. Tabellen på nästa sida visar aspekternas variation i de olika arbetsformerna.

Tabell 4. *Hur olika aspekter kan variera i de olika arbetsformerna som finns beskrivet i studien*

Form av arbete Aspekter	Gemensamt grupparbete	Individuellt grupparbete	Självvalt grupparbete	Individuellt arbete
Interaktion	Ömsesidig	Individuell	Ömsesidig	Social
Uppgift	Sammanhållen	Delbar	Individuell	Individuell
Slutprodukt	Gemensam	Gemensam	Individuell	Individuell
Ansvar för grupp-sammansättning	Läraren	Läraren	Eleverna	Eleverna
Upplevt beroende	Påtvingat	Påtvingat	Självvalt	Inget

Gemensamt, individuellt och självvalt grupparbete uppfyller de krav som enligt Brown (2000) bör ingå för att kunna betecknas som ett grupparbete, vilket inte individuellt arbete gör. Beroende på hur dessa varierar både inbördes och sinsemellan så skapas de prototypiska former av grupparbete som studien har beskrivit. Med utgångspunkt i prototyperna formas sedan ett stort antal olika grupparbeten som en blandning av dessa. Fokus på interaktionen har i studien lagts på om grupparbetsprocessen varit gemensam eller ej, vilket blir av vikt för grupparbetsformen. Uppgiften och dess slutprodukt har betydelse för hur grupparbetet utvecklas bland eleverna vilket ska diskuteras vidare. Hur grupperna sätts samman och av vem, influerar elevernas upplevelse av det ömsesidiga beroendet, vilket också kommer att beröras ytterligare.

ETG-modellen bidrar till förståelse för de fenomen som uppstår i grupparbete i skolan samt till en förklaring av den variation som visat sig i mitt material (Guvå & Hylander, 2003). Kärnprocessen är de tillvägagångssätt som eleverna konstruerar i interaktionen med varandra och uppgiften för att försöka skapa ömsesidig tillit, då de befinner sig i en

ambitionsberoendesituation som skapats utifrån gruppsammansättning och det beroende som uppgiften skapar.

Designa ett grupparbete

Studien har inte haft läraren i fokus men eftersom lärarens roll är viktig i formgivande av uppgiften samt för att skapa ett väl fungerande grupparbete får lärarens roll i detta sammanhang ändå visst utrymme. Med perspektivtagandet i symbolisk interaktionism betonas den ömsesidiga påverkan som finns mellan lärare och elever. Det blir därför viktigt för lärare att försöka ta elevernas perspektiv för att tolka och förstå deras situation och därigenom kunna skapa goda lärandemiljöer med hjälp av olika arbetsmetoder. ETG-modellen har visat att det finns minst fyra delar som lärare har möjlighet att påverka för att kunna komponera väl fungerande grupparbeten. Dessa är (a) *uppgiften* (b) *gruppsammansättning* (c) *ambition med arbetet* (d) *skapa tillit*. Det kan jämföras med Johnson och Johnson (1997, 2007) som lyfter fram fem olika delar de anser bör finnas med i ett grupparbete för att det ska vara samarbetsvänligt, *positivt ömsesidigt beroende, individuellt ansvarstagande, stödjande interaktion, social förmåga och reflektion över gruppens processer*. Johnson och Johnson påvisar därför andra infallsvinklar än vad denna studie gör.

Uppgiften

Studien visar hur uppgiften ger ramar för elevernas möjlighet att konstruera sitt arbete. Uppgiftens karaktär som vanligen delbar eller sammanhållen är viktig eftersom den ger förutsättningar för eleverna att arbeta enskilt eller tillsammans. Likaså är slutproduktens karaktär som antingen individuell eller gemensam betydelsefull eftersom det avgör om det blir ett individuellt eller ömsesidigt ansvar över den presterade produkten.

Önskan att få arbeta enskilt eller tillsammans skiljer sig åt mellan eleverna och är beroende av deras egen ambition och hur andras ansvarstagande upplevs. Elever med hög egen ämneskunskapsmässig ambition efterfrågar stort ansvarstagande av alla i grupparbetet. Eftersom detta sällan inträffar önskar de mer individuellt arbete. Om elevens ambition är lägre, blir kravet på ansvar hos de andra inte lika stort och uppgiften får gärna genomföras i samarbete. Eftersom arbetet i de flesta fall styrs av elever med hög ambition, höga krav på ansvar och som gärna arbetar individuellt så delas ett grupparbete upp i individuella delar om uppgiften tillåter.

Är lärarnas avsikt att ett grupparbete ska genomföras sammanhållet är det därför nödvändigt att uppgiften kräver att eleverna måste arbeta tillsammans

för att lösa densamma. Studien har visat att uppgifter som gynnar samarbete är de med sammanhållen karaktär och gemensamt produktkrav, ospecificerat innehåll samt fast form. Det motsatta, det vill säga delbar karaktär, individuellt produktkrav, specificerat innehåll och vag form gynnar individuellt arbete. Flera andra studier (Cohen, 1994a, 1994b; Hertz-Lazarowitz, 1989; Lotan, 1997a, 1997b) visar att om en uppgift ska gynna samarbete och vara en faktisk gruppuppgift bör den vara sammanhållen och ostrukturerad. Dessa studier skiljer dock inte på form och innehåll så som har gjorts i den här studien.

Denna studie visar vidare att eleverna ofta upplever frustration när uppgiften inte har tydlig struktur utan deras uppdrag blir att komma överens om innehåll och form tillsammans. Frustration gynnar inte alltid samarbete. Det har Granström (2003) uppmärksammat och menar att det krävs tydlig struktur det vill säga klara mål och ramar i uppgiften för att skapa väl fungerande grupparbeten. Om en uppgift saknar tydliga mål som ger eleverna information om vad de ska åstadkomma och om formen för genomförandet inte är tydlig, och ger upphov till tvetydigheter, missgynnar det samarbetet. En slutsats skulle kunna vara att läraren måste bedöma vilken grad av frustration som en viss grupp klarar för att ge en uppgift som är "lagom" strukturerad – så att samarbete utvecklas utan att tilliten äventyras.

När det gäller konstruktion av uppgifter till grupparbete står därför läraren inför några val, dessa är: *Skall uppgiften vara delbar eller sammanhållen? Hur ska strukturen i uppgiften vara utformad? Hur ska slutprodukten vara utformad? Vilka mål ska finnas till uppgiften och hur ska de vara utformade?*

Gruppsammansättning

Vem som sätter samman grupperna påverkar premisserna för arbetet i gruppen. Sätts grupperna samman av lärarna blir eleverna ömsesidigt beroende genom att någon annan har bestämt det. Sätter eleverna själva samman grupperna blir de beroende av varandra genom eget val. Många elever finner fördelar med att arbeta i egen initierade grupper vilket innebär att de både kan välja vilka de vill arbeta med, hur beroende de ska vara av varandra och hur mycket ansvar de har över varandras arbeten. Den friheten eller makten över sitt eget arbete finner de inte automatiskt när läraren komponerar gruppen. Individens möjlighet att själv styra över sitt eget arbete och lärande är enligt Reynolds (1994) ett viktigt syfte med grupparbete. Eleverna upplever dock svårigheter med att deras ömsesidiga beroende styrs av läraren eftersom de själva har så olika utgångslägen i sina ambitioner och förmågor. Cohen (1994a) visar att ojämlikhet i gruppen och dominans av

vissa studenter lätt skapar svårigheter med grupparbetet. Detsamma gäller sociala och kunskapsmässiga hierarkier där några är mer aktiva än andra. Rogoff et al. (2001) fann att en viktig åtgärd för att skapa ömsesidig tillit är att erbjuda eleverna gemensam beslutanderätt över för dem viktiga angelägenheter i klassrummets aktiviteter. Till detta borde räknas att få bli delaktig i grupp sammansättningarna.

Hur det ömsesidiga beroendet upplevs skiljer sig markant åt bland eleverna, som antingen skapar ett positivt eller negativt beroende eller försöker avstyra beroendet genom individuellt arbete (Brown, 2000; Johnson & Johnson, 1997, 2007). Gemensamma mål, stöd och uppmuntran konstrueras i positiva beroendesituationer som i sin tur ger förutsättningar för kollaborativa arbeten (McWhaw et al., 2003; Barkley et al., 2005) och effektiva handlingar.

I denna studie har framkommit att många elever, och framförallt de med högre ämneskunskapsmässig ambition, upplever beroendet i grupparbetet som jobbigt och försöker undvika beroendet och skapa så mycket individuellt arbete som möjligt i gruppen eller, om det går, istället arbeta helt individuellt. Det som är mest problematiskt för dem är den upplevda bristen på ansvarstagande från andra gruppmedlemmar. Detta hänger i sin tur ihop med avsaknad av gemensamma mål vilket ger ett negativt beroende, som inte uppmuntrar samarbete vilket får till följd att arbetet blir ineffektivt. Istället uppstår en flykt från det gemensamma ansvaret i hopp eller tro om att någon annan utför arbetet eller att det helt enkelt inte spelar någon roll för individen (Johnson & Johnson, 1997, 2007). Om utgångspunkten finns i den egna ambitionen kan andras ansvarstagande i arbetet därför upplevas som mer eller mindre bra. Av den orsaken blir det viktigt att vid grupparbete som arbetsform försöka få eleverna att ta både sitt individuella och gemensamma ansvar för arbetet.

När det gäller grupp sammansättningar står därför läraren inför ett antal val. Dessa är: *Hur resonerar man, lärarstyrd respektive elevstyrd grupp sammansättning? Hur få elever att ta både ett individuellt och gemensamt ansvar över arbetet?*

Olika ambition

I grupparbete möts elever med olika mål vad gäller ambition, ansvar, kontroll social interaktion och/eller ämneskunskapsmässigt engagemang. De tror att läraren bedömer dem individuellt på den av gruppen presterade uppgiften, vilket kan få dem att uppleva ett ömsesidigt beroende gentemot andra elever. Det i sin tur kan leda till konkurrens, samarbete eller utebliven arbetsinsats.

Eleverna kan ämneskunskapsmässigt vara mer eller mindre riktade mot *prestation* eller *lärande*. Elever som i högre grad är prestationsinriktade (Pintrich, 2000; Giota, 2006; Summers, 2006) är mer styrda framför allt av betyg och andra belöningar. Elever med högre prestationsinriktning blir drivande i arbetet och de andra eleverna kan uppleva att deras insats inte duger eller att det är skönt att andra tar ansvar i grupparbetet. Av de drivande, mer ambitiösa, eleverna upplevs övriga istället mindre ansvarstagande genom att inte bidra i uppgiften lika mycket.

Elever som i högre grad är lärandeinriktade styrs mer av egna förväntningar och inre motivation (Pintrich, 2000; Giota, 2006; Summers, 2006). Eleverna behöver inte konkurrera på samma sätt om någon yttre belöning. Det skapar lättare kollaborativt än kooperativt arbete och positivt beroende med mer samarbetsvänligt beteende.

Förutom den ämneskunskapsmässiga ambitionen har eleverna även en social ambition där en nära, intim relation med andra och hög social status eftersträvas (Middleton & Midgley, 1996; Elliot & Harachiewicz, 1996). Den strävan synliggörs genom ganska frekvent förekommande samtal i grupparbetet och framförallt samtal kring ämnen som inte är arbetsrelaterade. De kan upplevas störande av elever som är mer prestationsstyrda eftersom de anser att ansvarstagandet blir dåligt, medan det för mindre prestationsstyrda kan upplevas som både skönt och avkopplande att föra sociala samtal istället för eller tillsammans med arbetet.

Elevernas olika tillvägagångssätt i grupparbete kan förstås utifrån deras ambition. *Dirigenten* och *assistenten* är i högre grad styrda av prestation, *sporraren* mer lärande, medan *gömmaren* och *liftaren* i första hand har en social ambition. Hos sporraren och assistenten är även den sociala ambitionen viktig. Gömmaren kan förstås utifrån konkurrens där eleven befinner sig i en situation där hon/han har misslyckats och kommit i underläge och därför hellre flyr situationen än stannar kvar och tar upp konkurrensen.

När det gäller ambitionen med lärande och prestation i arbetet står läraren inför valet: *Hur uppmuntrar man prestation respektive lärande i grupparbetet?*

Skapa tillit

Elevers tillvägagångssätt för att skapa tillit till egen och andras prestation samt till de sociala relationerna bildar kärnprocessen.

Tilliten är ett relationsvillkor (Nias, 1981; Sockett, 1990) som måste vara ömsesidigt förtjänad och skapad, därför blir den egna självbilden, förutsägbarheten och pålitligheten i de sociala handlingarna viktiga för att skapa tillit. Enligt Sørhag (1996) har tillit kvalitéer som påminner om energi

eftersom det skapar förutsättningar för både enskilda och gemensamma handlingar. Men tillitsförhållanden är också alltid motsägelsefulla eftersom de förutsätter sig själva. De är ömsesidiga förväntningar på något som ännu ej finns och uppstår i gemensamma handlingar. Att ge tillit blir därför vanskligt eftersom man inte vet vad man kan få tillbaka och om mottagaren är värd det. Samtidigt leder ett riktigt skapande av tillit inte till att tilliten förbrukas utan den fylls på vid användning. Att konsumera tillit kan därför vara produktion av densamma (Gambetta, 1990). En annan sida av tilliten är dock att den kan försvinna på ett ögonblick om den på något sätt missbrukas eller inte förstås (Sørhaug, 1996).

Elevernas förmågor varierar och de har olika uppfattningar om varandras prestation i grupparbetet. Samtidigt är de beroende av såväl yttre som inre personliga förutsättningar, som hur de upplever det ömsesidiga beroende de befinner sig i, egen och andras ambition, grupsammansättningen samt uppgiften. Elevernas försök att skapa tillit i grupparbetet leder därför inte självklart till att de lyckas. Och eftersom tillit, enligt Nias (1981) och Sockett (1990), är ett relationsvillkor uppstår det i gemensamma handlingar. Har man inte tilliten på förhand så kan man inte heller få den. Det räcker alltså inte bara med att en individ försöker skapa tillit om det inte finns någon motpart som kan ta och ge något tillbaka. Denna studie har visat att i vissa *situationer* under särskilda *förutsättningar* kan tillit lättare uppstå. Det är framförallt i självvalda grupsammansättningar som den ömsesidiga tilliten kan skapas mellan individer som arbetar tillsammans men det kan också skapas i andra situationer där tiden, enligt vissa elever, blir en viktig förutsättning. Ju längre tid som individer varit tillsammans i en grupp desto större är möjligheten att bygga tillit till varandra. Tiden kan dock leda till besvikelse om man får vänta på de andras bidrag som aldrig kommer. En annan viktig förutsättning är att individerna förstått och klarat av uppgiften vilket ökar deras tilltro både till sig själv och till andra. I denna studie har dessutom vikten av att eleverna får, förstår och kan relatera sina arbeten till tydliga mål samt har möjlighet att få bli delaktiga, i för dem viktiga angelägenheter, synliggjorts som viktiga förutsättningar.

I varje grupparbete men inte i alla relationer uppstår tillit mellan individer och framförallt sporrarens tillvägagångssätt skapar tillit genom att både våga visa tilltro till andras förmågor och samtidigt sporra och ge stöd i arbetet. Det tillitsskapandet som andra får ta del av genererar i sin tur tillit tillbaka och den använda tilliten har inte minskat utan genererar istället ytterligare tillit. Att konsumera tillit blir därför produktion av den samma. I gömmarens tillvägagångssätt däremot saknas tilliten till egen och andras prestation vilket också gör att tillit inte kan fås av andra.

När det gäller att skapa tillit ställs läraren inför följande val som han eller hon bör förhålla sig till: *Hur kan grupparbetets utformning underlätta respektive försvåra tillit mellan eleverna?*

Konstruktion som teoretiskt perspektiv

Det teoretiska perspektivet har underlättat och bidragit till resultatet genom betoningar av interaktiv identitet, aktörsperspektiv, definition av situationen och intentionalitet. Studiens teoretiska perspektiv är symbolisk interaktionism i vilket allt betraktas som socialt, dvs. att människan existerar, konstrueras och handlar enligt en tolkningsprocess i interaktion med sin omgivning (Mead, 1967; Blumer, 1969; Charon, 2004). Människan kan genom "I" och "me" betrakta sig själv som socialt objekt och därför reflektera över sina egna erfarenheter och samtidigt agera gentemot sig själv (Mead, 1967). Identiteten skapas på så vis i interaktion med sig själv och andra i omgivningen. Genom att individen tänker, tolkar och handlar utifrån vad som sker i situationen skapas och omskapas också olika identiteter i varje situation. Deltagande i ett grupparbete utvecklar därför genom den sociala interaktionen olika innebörder kring egen och andras sociala och ämneskunskapsmässiga ambitioner och förmågor.

För att känna tillit till varandras prestationer samt i de sociala relationerna agerar eleverna genom olika tillvägagångssätt. Varje elev har en egen historia och egna behov som påverkar vilket tillitsskapande som eleverna strävar efter. Därför blir självbilden en del av och påverkar samtidigt tillitsskapandet i beroendesituationen. Individen jämför sig själv med andra i syfte att öka sin egen självkänsla och reducera sin osäkerhet och identiteten skapas på så vis i interaktionen med de andra. Sociala identitetsprocesser leds av två basala motivationer; självupphöjelse och osäkerhetsreduktion, som får individer i gruppen att jämföra och kategorisera sig själv i förhållande till andra för att försöka öka sin egen självkänsla och reducera sin osäkerhet (Hogg, 2000, 2004; Abrahams & Hogg, 2004).

Praktisk användning av ETG-modellen

Vid mötet i en beroendesituation med individer som har olika ambition, tar olika ansvar, har olika behov av kontroll, har olika engagemang och olika vilja, uppstår en ambitionsdifferens. Upplevelsen av ambitionsdifferensen skiljer sig åt liksom elevernas tillvägagångssätt i grupparbetet. Kunskapen från ETG-modellen kan därför ha praktisk betydelse när grupparbete som arbetsform används. För att i undervisningen, med grupparbete, bistå

eleverna med deras strävan att skapa tillit har denna studie visat att *uppgiften*, *gruppsammansättningen* och att *elevernas olika ambition* blir viktiga förutsättningar för detta. Avslutningsvis diskuteras därför lärarens möjlighet att bidra till en samarbetsituation.

Att utforma gruppuppgifter som skapar samarbete

En ytterst viktig aspekt för att hjälpa eleverna att skapa tillit i grupparbetet är att utforma gruppuppgifterna på ett sätt som gör att eleverna förstår och klarar av uppgiften. Det är också viktigt att ta elevernas perspektiv för att förstå vilka kunskaper och förmågor de behöver utveckla och om det ska ske i samverkan eller individuellt blir betydelsefullt när uppgiften utformas. Om intentionerna är att formge en faktisk gruppuppgift som skapar kollaborativt arbete är uppgiften tvungen att vara *sammanhållen* till sin karaktär. Detta förutsätter att eleverna samarbetar för att överhuvudtaget kunna genomföra den. När det gäller den presterade produkten däremot har studien visat att den inte behöver vara sammanhållen för att skapa samarbete även om det underlättar. Om elevernas motivation att arbeta tillsammans är tillräckligt stark när de arbetar med samma individuella uppgift, bildar de gärna grupper som samarbetar.

När det gäller gruppuppgiftens innehåll och form gynnas samarbete dessutom av ett *ospecificerat innehåll* och en *fast form* genom att eleverna då måste diskutera och samarbeta för att själva skapa innehållet i sitt arbete men får hjälp med en tydlig arbetsgång över hur de ska genomföra den. Om strukturen upplevs som lös skapar det frustration som kan bero på att eleverna inte ser fördelarna med att samarbeta eller helt enkelt inte vet hur de ska göra. Viktigt blir då förutom designandet av uppgiften att tydlighet i genomförandet finns och att även låta eleverna utveckla förmågor som gör att de kan arbeta med gruppuppgifter som har ospecificerat innehåll som måste diskuteras för att förstås.

Steiner (1966, 1972) har visat att uppgiften är viktig för hur grupparbetet fungerar vilket även denna studie visat. Det är många gånger frustrerande för eleverna och kan upplevas som både arbetsamt och tidsödande att behöva samarbeta men kan också vara en möjlighet eftersom de möter andra perspektiv än sitt eget, vilket kan påverka dem i deras arbete. Det är ingen självklarhet utan måste få bli en insikt.

Konstruera grupper och sätta mål

Lärarna i denna studie har intentionen att grupperna ska bestå av elever med olika ambition och utvecklad förmåga. Den blandningen skapar en repertoar av olika perspektiv vilka eleverna skulle kunna dra nytta av och både få och

ge stöd åt varandra i uppgiften (Lotan, 1997b). Istället blir dock flertalet elever frustrerade över arbetssituationen när de arbetar i grupp och därför försöker de ständigt påverka grupsammansättningarna för att minska ambitionsdifferensen. Sjödin (1991), Cohen och Lotan (1995), Gillies (2003) och Gabriele (2007) har i olika studier visat att individer med mindre utvecklad ämneskunskapsmässig förmåga presterade bättre i heterogena grupper medan individer med mer utvecklad ämneskunskapsmässig förmåga presterar bättre i homogena. Den här studien har visat att det finns samband mellan elevernas föreställningar om att arbeta i grupp och deras ambition. Elever med högre ambition vad gäller ämneskunskapen anser att grupparbetet blir en börda därför att de får driva både sitt eget och gruppens projekt. Elever med lägre ämneskunskapsambition kan däremot tycka att det är bekvämt men det finns också en grupp bland dessa elever som anser att grupparbete skapar osäkerhet, därför att de inte kan dölja den egna prestationen.

Betydelsen av vilka man helst vill arbeta med skiljer sig åt bland eleverna och är även kontextberoende. En del elever ser inte en specifik individ som viktig i samarbetet utan istället är gruppklimatet viktigt. Varje elev har därför sin uppfattning om vilka de anser vara de bästa gruppmedlemmarna. Det är därför viktigt för lärare att inför varje grupsammansättning fundera över hur de vill forma grupper och under arbetets gång också ha klart för sig hur mycket man som lärare anser att grupperna ska få förändras när eleverna försöker förändra grupsammansättningen. För att hjälpa eleverna i deras tillitsskapande måste gruppkompositionen ske på så sätt att eleverna får känna delaktighet och få bli respekterade. Detta får också stöd i den forskning som fokuserar skapandet av *caring communities* (McMillan & Chavis, 1986; Østerman, 2000).

Elevernas upplevelser av det ömsesidiga beroendet i gruppen skiljer sig åt vilket blivit tydligt i elevernas tillvägagångssätt när de ska arbeta i grupp. Om ett stödande samarbete ska skapas måste det råda ett positivt ömsesidigt beroende mellan individerna i gruppen (Johnson & Johnson, 1997; 2007). I denna studie visas att långt ifrån alla elever upplever att det är ett positivt ömsesidigt beroende i gruppen och därför blir det viktigt att fundera över hur man kan hjälpa till att skapa ett sådant. Eleverna har i samtal gett bilden av att de tror att de blir bedömda individuellt på grupparbetets gemensamma prestation men de är inte helt säkra på att så är fallet. Samtidigt som det finns en frustration över att behöva göra arbetet tillsammans och en rädsla för att antingen sänka prestationen i arbetet eller att andra ska sänka den. Viktigt blir därför att veta och förstå målen som ska uppnås och hur arbetet bedöms. För att eleverna ska ta individuellt ansvar i gruppen behöver de enligt Cohen

(1994a, b) och Lotan (1997a, b) bli bedömda både individuellt och gemensamt på arbetsuppgiften.

Eleverna i studien har visat att det är framförallt deras olika ambition med arbetet som gör att de upplever svårigheter med det ömsesidiga beroendet i gruppen. Att använda grupparbete som arbetsform och låta ett positivt ömsesidigt beroende växa fram mellan eleverna med ett kollaborativt samarbete fordrar enligt Sharan och Shachar (1999), Sharan (1999) och Gillies och Boyle (2006) tydliga individuella och gemensamma mål. För att kunna utveckla tydliga mål måste pedagogen tydliggöra sina egna intentioner vilket är en förutsättning för att kunna hjälpa eleverna att förstå målen. För att få eleverna att skapa ett positivt ömsesidigt beroende så måste målen vara satta så att de antingen förutsätter samarbete eller att det finns en klar vinning i att samarbeta jämfört med att arbeta individuellt. Eleverna ser svårigheter med att deras ömsesidiga beroende styrs av läraren eftersom de själva har så olika utgångslägen i sina ambitioner och förmågor. Ojämlighet i gruppen och dominans av vissa elever skapar lätt svårigheter med samarbetet. Rogoff et al. (2001) fann att ett viktigt mål för att skapa tillit till varandra är att erbjuda eleverna gemensam beslutanderätt i för dem viktiga angelägenheter i klassrummets aktiviteter. Delaktigheten bör ha föregåtts av lärarens granskning av egna intentioner över vad man vill att eleverna ska lära och vilka förmågor de ska utveckla. I denna studie visas också att många elever strävar efter att få bestämma över vilka de ska arbeta tillsammans med.

Det finns forskning som visar att samarbetsträning i olika former kan utveckla samarbetsförmågor avsevärt. Cooperative learning (CL) är en metod för olika former av strukturerat elevsamarbete i grupp (Gillies, 2003; Shachar, 2003; Johnson & Johnson, 1997, 2007; Slavin 1996; Cohen, 1994b). Studier har också visat att om elever tränas i samarbete lär de sig mer, blir mer motiverade och tar större ansvar i arbetet i jämförelse med elever som inte tränats i samarbete (Johnson & Johnson, 1990; Gillies & Ashman, 1996; Gillies & Boyle, 2006). I studien har inte någon gång observerats samarbetsträning mellan eleverna. Däremot har lärare pratat om vikten av att kunna samarbeta, lyssna på andra och ta ansvar inför sina elever.

Metoddiskussion

Denna studie bygger på empiriskt material från två klasser med IKT-inriktning, där elevers interaktion med varandra observerats och intervjuer med ett antal elever genomförts. Data är hämtade från klasser med specialinriktning dit eleverna (och deras föräldrar) har gjort aktiva val för att kunna ingå, vilket troligen påverkat utfallet. Ingen jämförelse är dock gjord

och därför går det inte heller att dra några slutsatser om hur och vad som kan skilja sig gentemot andra klasser. De grupper av elever som följts kan dock antas vara mer positivt inställda till skolan och mer motiverade till skolarbete jämfört med många andra. Det finns dock inget som talar för att de fenomen och gruppprocesser som studerats inte skulle finnas bland grupper i andra klassrum också. ETG-modellen som konstruerats i studien kan förmodligen även tillämpas i andra liknande gruppprocesser, både i och utanför skolans värld. Av den anledningen tror jag att det är möjligt att utveckla modellen vidare och skapa en formell teori.

Grounded theory som metod och metodologi med observationer som den primära datainsamlingen var ny för mig vilket innebar att jag i början intog en roll som Hammersley och Atkinson (1995) kallar forskarnovisen. Den rollen blev stadd i förändring under studiens gång och reflexiviteten (Hammersley & Atkinson, 1995) inför fältet och det som studerades utvecklades successivt. Ett exempel på det var att i inledningen av studien tog jag inte utgångspunkt i symbolisk interaktionism utan det teoretiska perspektivet kom in i studien med min insikt om vikten av den i grounded theory. Den symboliska interaktionismen var till stor hjälp när det gällde att ta aktörernas perspektiv, i analys av aktörernas tolkning i situationen och deras handlingar från den tolkning som gjordes.

Arbetsgången har i studien varit att största delen av analys och tolkning av det empiriska materialet samt framskrivande av den teoretiska modellen föregått läsning om forskning kring grupparbete. Av den anledningen har jag också valt att ge avhandlingstexten den strukturen, i vilken resultatet kommer före forskning om grupparbete. Ett val som går emot den traditionella strukturen i en avhandlingstext men som följer en kronologisk logik. Den analytiska sensitiviteten har utvecklats i analys och tolkning av det empiriska materialet och har i inledningen skett utifrån dess premisser men successivt utvecklats med läsning inom forskningsområdet vilket hjälpt till att konstruera den teoretiska modellen.

Att skriva en avhandling i pedagogik kan förpliktiga att ordet lärande åtminstone nämns. I inledningen av observationerna var jag också inriktad på att titta på vad eleverna gjorde när de tillsammans arbetade för att utveckla ett kunskapsområde. Ganska snart insåg jag att elevernas main concern inte alls var ämneskunskapslärande när de grupparbetade. Istället var de inriktade på att strukturera sin arbetssituation för att kunna hantera arbetsuppgiften samt skapa och vårda sina sociala relationer med kamraterna, antingen i den egna gruppen eller i någon annan grupp. Metoden hjälpte mig därmed att rikta fokus på aktörernas handlingar istället för lärandet. Den rikttningsförändringen innebar att lärteori kom i bakgrunden medan gruppprocesser och symbolisk interaktionism kom i förgrunden.

Förslag till ytterligare forskning

Enligt Sharan och Sharan (1999) finns en begränsad kunskap om lärares konstruktion av uppgifter och deras undervisning med grupparbete som arbetsmetod. Därför skulle en fortsatt forskning kring lärares arbete runt undervisning med grupparbete som arbetsmetod kunna bidra till att öka kunskapen som skulle kunna ge lärare verktyg för gruppuppgiftskonstruktionen och i undervisningen med grupparbete som metod.

Ett annat intressant forskningsområde skulle vara att i en mer experimentell liknande studie tillsammans med lärare konstruera gruppuppgifter som kräver samarbete och videofilma eleverna i deras grupparbeten för att observera mer ingående deras kommunikation och interaktion. Före och efter varje uppgift ges både individuella och gruppvisa tester som bedöms av lärarna för att kunna urskilja deras eventuella utveckling under grupparbetet. Videofilmerna analyseras för att med hjälp av en grounded theory analys konstruera en teoretisk modell över de processer som uppstår när de ställs inför en uppgiftssituation som kräver samarbete för att den ska kunna lösas. En sådan teoretisk modell skulle kunna hjälpa till att förstå elevernas handlingar och lärande när de arbetar i grupp. En sådan forskning skulle med fördel kunna göras i ett samarbete mellan forskare och pedagoger i en aktionsforskningsstudie.

Studien har inte använt något genusperspektiv trots att det skulle ha varit relevant eftersom genus synliggörs tydligt i resultaten. Av den anledningen vore det intressant att i vidare studier titta på genusperspektivet i elevernas konstruktion av grupparbete.

Summary

Group-work

This thesis is about students' construction and experience of group-work in relation to their understanding of the situation and the task they are carrying out. How these interactionist processes develop is dependent on the interpretations that the individuals make in the situation and that influence their actions (Mead, 1967; Blumer, 1969, Charon, 2006). The study does not claim to describe how group-work in general is performed in school; instead, the focus of attention is how 48 students construct and experience group-work that they take part in.

In the study group-work is defined as the social and academic *interaction* between two or more students as they perform a task. Since computers are used in many tasks the interaction could also be in the form of *e-mail*, *websites*, or *documents* that the students send to each other. The work that is created could have a common ground in a *group assignment*. It could also originate in an *individual assignment*, which the students choose to perform in collaboration, thus constructing group-work. In the interaction around a task a certain amount of *dependency* between the students is created, socially as well as academically, which they try to handle in various ways (Johnson & Johnson, 1997, 2007; Brown, 2000).

Granström (1995, 1998, 2003, 2007), Skolverket (1994), and Ekholm (2007) have pointed out that group-work as a method of working in school has become less important during the last decades in Sweden as well as in other countries. In addition, teachers are often sceptical to using group-work in their teaching. According to Granström (2007) the likely reason is teachers' lack of knowledge about the method and how to handle the group processes that emerge when students work in groups. Stymne (2007) points out the difficulties in getting all group members to take responsibility and create collaboration. Instead, when they get an assignment, they tend to divide the tasks between them and work individually during a period of time, then to compile their individual contributions towards the end of the allocated time. Bergqvist (1990) found that teachers had problems in giving the students appropriate conditions for and understanding of the task.

Previous national curricula (Lgr 62, Lgr 69, and Lgr 80) described a variety of working methods and gave directions for how to carry them out, which is not the case with the current curriculum (Lpo 94). Lpo 94 gives the teachers obligations and/or possibilities to acquire and use whatever methods they find appropriate. Thereby the teachers are left with the professional responsibility to construct working methods that create opportunities for their students to accomplish the social and academic goals of schooling.

The aim of the study

The aim of this study is to add to our knowledge and understanding of how group-work and group tasks are construed among students. This is accomplished by creating a model, which describes the pattern of interaction and the experiences that emerge as students try to handle the group-work situation. An additional aim is to use the outcomes of the study as a basis for discussions about how to carry out group-work in the classroom.

Methodological approach

The empirical data in the study are collected from a local school with around 400 students from grade 4 to grade 9. The municipality is one of many in the region around a large city, and the reception area for the school is mixed; there are children from council houses as well as villas and with multi-ethnic backgrounds, even if the majority of the children are of Swedish origin. When the study was carried through the school had two groups of students with a special profile, i.e., they worked with interactive communication techniques (ICT). The observations in grade 7, two-three times a week primarily during the spring term of 2003, are made in these two groups. Semi-structured interviews (Kvale, 1997) were also carried out with thirteen students during the spring term of 2004 (when they were in grade 8).

The methodological point of departure is grounded theory (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1978; Strauss & Corbin, 1998; Charmaz, 2006), which studies the social reality from the actors' perspective by analyzing communications and actions in social contexts. A grounded theory study departs from an interpretative, constructivist view, in which an understanding, rather than an explanation, is searched for in the processes studied (Charmaz, 1990, 2005, 2006). The understanding that is reached, is based on the researcher's interpretation of the studied phenomenon.

This presupposes a view of reality as containing a multiplicity of realities and a view of social life as a process. The purpose of grounded theory is to

create a theoretical model that will conceptualize social processes, and there should be clear connections between empirically based categories and concepts, which are supposed to form a unit; this is called the *core process* (Strauss & Corbin, 1998; Guvå & Hylander, 2003; Charmaz, 2006).

The theoretical perspective of the study is symbolic interactionism (Mead, 1967; Blumer, 1969; Charon, 2006), according to which the world around us is regarded as social and the human being exists, is constructed and behaves in interaction with her environment. She does not, however, react directly to other people's actions; first she makes an interpretation of the meaning or intention of the action by *definition of the situation* she is in. This interpretation then helps in monitoring her behaviour towards the environment. From this perspective group-work is socially constructed and the students' behaviours can be understood and conceptualized by interpretations of the social situation in which it takes place.

Empirical findings

When students work in groups with a common task, interdependency emerges, both in social and academic terms, and at the same time there will be different ambitions and ideas about what is to be done. This creates a *difference in ambitions*, which the students try to come to grips with by influencing the *composition of the group*. Often the teacher composes the groups, but when the students are allowed to choose workmates, their choice is mostly based on social relations, i. e., they choose among their closest friends or among those who have the same level of ambition. The students also try to influence the *construction of the task*. Four aspects, *character, product, content* and *form* with variations make up the design of the task. The given assignment, including the four aspects, is constructed by the students in interaction and based on their social and academic ambitions.

Depending on the task the students create four principle types of work based on product and process. These are *collaborative, individual* and *voluntary group-work* and *individual work*. Every principle type of work has many dimensions, which means that students in reality create a variety of group-work, different in length and size. The four types of work that are described are prototypes and overlap each other as the working process and the work product are not entirely either individual or collaborative. In order to control the differences of ambition and the interdependency that is embedded in group-work, the students try to create trust, in their own as well as other students' achievements, but also trust in the social relations is important, which becomes obvious in the concept of *creation of trust*.

Core process

In the core process of the study the concept of creation of trust is a core category, which is related to and links the other concepts together. The process demonstrates how *differences of ambition* emerge when students with different ambitions meet in a group assignment and become *dependent* on each other. They have both their own and other students' *ambitions*, the *composition of the group*, and the *task* to consider, which they have different possibilities to influence. In a process of creating trust they try to impact the composition of the group and the task in order to decrease the differences of ambition as well as the dependency, in which endeavour they are not totally successful, so they handle the remaining heterogeneity as regards ambitions and dependency through different behaviour as concerns the work in the group. It is done in actions such as *making pals* and *structuring work*, as the students construct *various ways of action* in which they seek trust in their own and their mates' achievements as well as the social relations in the group.

Theoretical model

A grounded theory model, *Students' creation of trust in group-work*, has been constructed in this study. The model describes what happens when students with different social and academic ambitions meet in a group assignment and become interdependent. The students have to consider their own and others' *ambitions*, the *composition of the group*, as well as the *task*, and they have different possibilities to influence these factors. Easiest to influence are the *construction of the task* and the *group composition*, which they also try to do so as to diminish the differences in ambitions and the interdependency. They do not always succeed and they handle the remaining dependency through *creation of trust*, by constructing different behaviours during the group-work, such as *conducting*, *stimulating*, *assisting*, *hiding*, and *hitchhiking*.

The following figure demonstrates the connections between the different parts of the theoretical model.

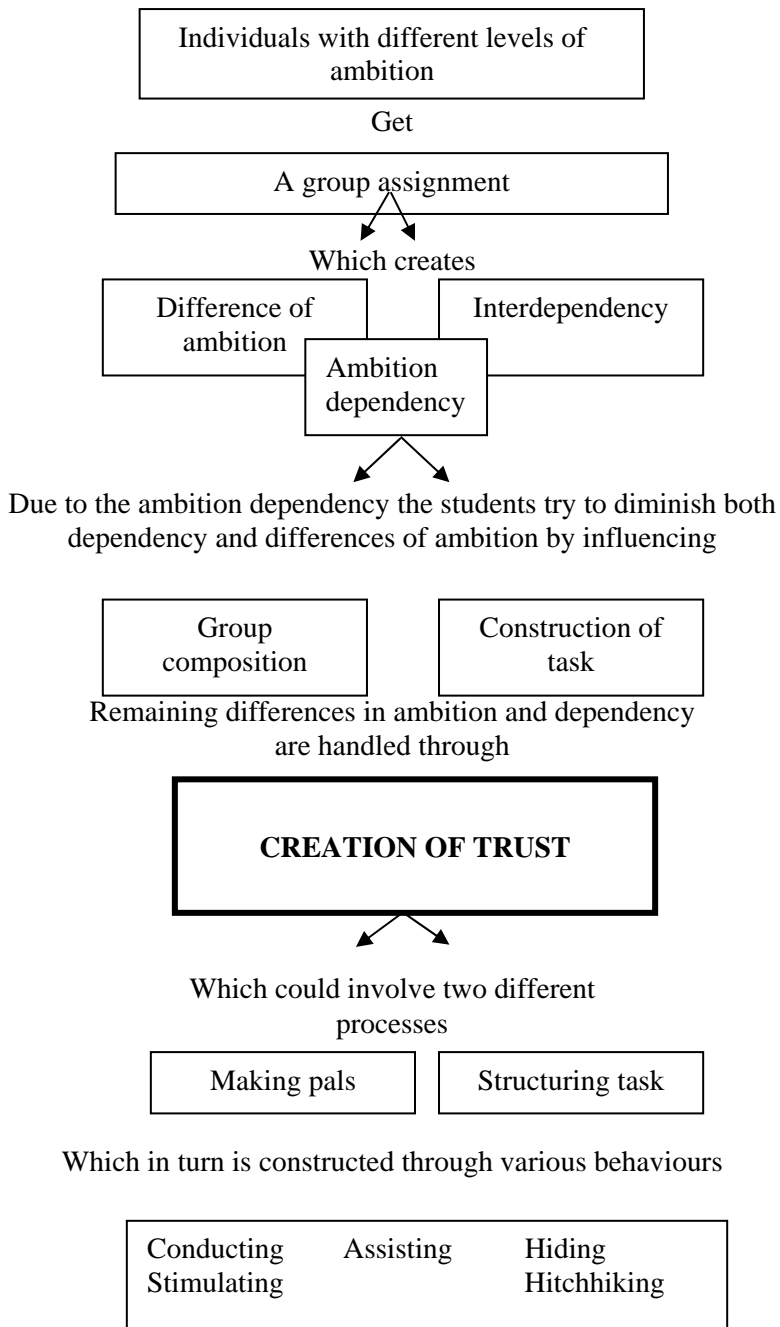


Figure 6. The theoretical model *Students' creation of trust in group-work* demonstrates how the different parts are related to each other.

Conclusions

An empirically grounded model, *Students' creation of trust in group-work*, has been created in this study, which gives knowledge about how group-work and group assignments are constructed in interaction between students. One expectation is that this theoretical model will contribute to a discussion among teachers about working methods in the classroom. The insights derived from the theoretical model could have practical implications when group-work is applied. This means that the teacher should assist the students in their efforts to create trust among the group members. This study has pointed out construction of the task, clear goals, and group composition as important pre-requisites for the use of group-work as a means of instruction. The role of the teachers has not been the focus of the study, but as the teachers are important in constructing the assignments and in creating a functioning group-work, their role has been given some attention. According to the ideas of symbolic interactionism, there is a mutual influence between teachers and students. It is, therefore, important for teachers to try to take the students' perspective as they try to interpret and understand their situation, thereby being able to create good learning environments by using different working methods.

If a group-work is to be collaborative, it is necessary that the task require cooperation between the students. The study has demonstrated that tasks that promote cooperation are well connected and require a joint product; they have an unspecified content and a fixed form. Therefore, it is of great importance when the task is constructed, that the teachers can take the students' perspective, so as to understand what knowledge and skills the students need to develop and whether this should be done in group or individually.

Who composes the groups will also influence the conditions for how the group-work will be conducted. Many students find advantages in working in a group that they have initiated themselves, which means that they can choose who to work with, how dependent they should be on each other, and how much responsibility they would have for each others' contributions. This kind of freedom or power in regard to their own work they will not automatically find when the teacher composes the groups. The possibility for the individual to monitor his/her own work and learning is, according to Reynolds (1994), an important goal as regards group-work. This study

indicates that many students experience the interdependency in group-work as bothersome and try to avoid this situation by creating as much individual work as possible. The experienced lack of responsibility among the other group members appears to be the most problematic part. This is why it is essential to consider whether the composition of the groups should be made by the students or the teachers.

The students differ as regards their academic ambitions, which will influence their behaviour. Because they construct an image of the teacher as making individual assessments based on the accomplishment of the group, they become dependent on each other's ambitions, which may lead to either competition, cooperation, or the student's failing to contribute. The students could academically be more or less oriented towards *performance* or *learning*. Students who are highly performance-oriented (Pintrich, 2000; Giota, 2006; Summers, 2006) are governed by marks and other rewards. Students who are mostly learning-oriented are rather governed by their own expectations and intrinsic motivation (Pintrich, 2000; Giota, 2006; Summers, 2006). These students do not have to compete for a reward. In such cases it is easier to create collaborative work and positive interdependence with cooperative behaviour among the students. It is therefore essential to ask the question how one encourages performance or learning in group-work.

The students' abilities vary and they have different ideas about their own contribution as well as that of their group-mates, about the composition of the group, and about the task. According to Nias (1981) and Sockett (1990) trust is a pre-requisite in relations, thus it will occur in joint actions and it must be owned to be received. Trust has to do with mutual expectations in regard to something that does not yet exist but will occur in joint actions; to bestow trust will therefore be hazardous because one does not know what one may get back or whether the receiver is worth it or not. Simultaneously, the true creation of trust does not mean that the trust will be expended; rather, it will be replenished and extended when used (Sørhag, 1996). The students' attempts to create trust in group-work does not necessarily lead to success. The present study has demonstrated that in certain *situations* and under specific *conditions* trust may occur. Above all, this may happen when the groups are composed by the students, when the work goes on during a longer period of time, when the students understand and are able to carry out the assignment, when the goals are clear, and when the students take part in important matters. As a consequence, one essential question, when the use of group-work is considered, will be how the construction of the task may enhance or complicate the creation of trust among the students.

The substantive theoretical model, Students' creation of trust in group-work, has been constructed in the study based on the contributions by 48

students and their teachers, and the social interaction that occurs between them. The model can probably be applied in other similar group processes, within as well as outside of school. It would be possible to further develop the model and create a formal theory with the potential to conceptualize similar social processes in other classrooms or within other areas, such as teams in working life.

Referenser

- Abrams, D. & Hogg, M. A. (2004). Metatheory: Lessons from social identity research. *Personality and Social Psychology Review*, 8, 98-106.
- Anderman, L. H. (1999). Classroom goal orientation, school belonging and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 89-103.
- Anderson, A. B. (1975). Combined Effects of Interpersonal attraction and goal-path clarity on the cohesiveness of task oriented groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 68-75.
- Atkinson, P. & Housley, W. (2003). *Interactionism*. London: Sage Publications.
- Barkley, E. F., Cross, K. P. & Major, C. H. (2005). *Collaborative learning techniques*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Berg, L-E. (2003). Den sociala människan: Om den symboliska interaktionsimen. I P. Månson (red.), *Moderna samhällsteorier* (s.151-184). Stockholm: Prisma.
- Berger, J., Cohen, B. P. & Zelditch, M. (1972). Status characteristic and social interaction. *American Sociological Review*, 37, 241-255.
- Bergqvist, K. (1990). *Doing schoolwork: Task premises and joint activity in the comprehensive classroom* (dissertation). Linköping: Linköping University, Studies in Arts and Science.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Bron, A. (2002). Symbolic interaktionism as a theoretical position in adult education Research. In A. Bron & M. Schemmann (Eds.), *Social Science theories and adult education research*, (p.154-179). BSIEA Vol. 3. Münster: LIT Verlag.
- Bron, A. & Lönnheden, C. (2005). Lärande utifrån symbolisk interaktionism. I A. Bron & L. Wilhelmson (red.), *Lärprocesser i högre utbildning* (51-58). Stockholm: Liber.
- Brown, R. (2000). *Group processes: Dynamics within and between groups*. Oxford: Blackwell publishers.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Charmaz, K. (1990). Discovering chronic illness: Using grounded theory. *Social Science in Medicine*. 30, 1161-1172.

- Charmaz, K. (2003). Grounded theory. In A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (p. 81-110). London: Sage.
- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21 century. In N. Denzin, K. Lincoln & S. Yvonna, (Eds.), *The Sages handbook of qualitative research* 3th ed. (p. 507-535). London: Sage Publications.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage Publications.
- Charon, J. M. (2006). *Symbolic Interactionism: An introduction, an interpretation, an integration*. 9th ed. London: Prentice Hall.
- Cartwright, D. & Zander, A. (1968). *Group dynamics: Research and theory*. New York: Harper & Row.
- Christensen, G. (2006). Projektarbejdets didaktik: En kritisk diskussion. *Nordisk Pedagogik*, 26, 30-47.
- Cohen, E. G. (1994a). *Designing Groupwork*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, E. G. (1994b). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.
- Cohen, E. G. & Lotan, R. A. (1995). Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom. *American Educational Research Journal*, 31, 99-120.
- Cohen, E. G. (1997). Equity in heterogeneous classrooms: A challenge for teachers and sociologists. In E. G. Cohen & R. A. Lotan (Eds.), *Working for equity in heterogeneous classrooms* (p. 3-14). New York: Teachers College Press.
- Cohen, E. G., Lotan, R. A., Whitcomb, J. A., Balderrama, M. V., Cossey R. & Swanson, P. E. (1999). Complex Instruction: Higher-order thinking in heterogeneous classrooms. In S. Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods* (p. 82-96). Westport, Connecticut: Praeger Publishers.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Deci, E. & Ryan, R. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. In A. Boggiano & I. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social developmental perspective* (p. 9-36). New York: Cambridge University Press.
- Deegan, M. J. (2001). The Chicago school of ethnography. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (p. 11-25). London: Sage Publications.
- Deutch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.

- Dey, I. (1999). *Grounding grounded theory: Guidelines for qualitative inquiry*. San Diego: Academic Press.
- Einarsson, C. & Hammar Chiriac, E. (2002). *Grupppobservationer: Teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Eckholm, M (2007) Användningen av tiden i skolan. I C. Einarsson, E. Hammar Chiriac, G. Jedeskog, T. Lindberg & M. Samuelsson (red.), *Det enkla är det sköna - en vänbok till Kjell Granström* (s.109-120). Linköping: Skapande Vetande.
- Elias, M. J. & Schwab, Y. (2006). From compliance to responsibility: Social and emotional learning and classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management* (p. 309-341). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publisher.
- Elliot, A. J. & Harachiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Faris, R. E. L. (1967). *Chicago Sociology: 1920-1932*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fawcett, L. M. & Garton, A. F. (2005) The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 157-169.
- Fiedler, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Gabriele, A. J. (2007). The influence of achievement goals on the constructive activity of low achievers during collaborative problem solving. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 121-141.
- Gambetta, D. (1990). *Trust. Making and breaking cooperative relations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gillies, R. M. (2003). Structuring co-operative learning experiences in primary school. In R. M. Gillies & A. F. Ashman (Eds.), *Co-operative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups* (p. 36-53) London: RoutledgeFalmer.
- Gillies, R. M. & Ashman, A. (1996). Teaching collaborative skills to primary school children in classroom-based work groups. *Learning and Instruction*, 6, 187-200.
- Gillies, R. & Boyle, M. (2006). Ten Australian Elementary Teachers' discourse and reported pedagogical practices during cooperative learning. *The Elementary School Journal*, 105, 429-451.
- Giota, J. (2006). Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11, 94-115.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine de Gruyter.

- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2001). *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2007). Doing Formal Theory. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE handbook of grounded theory* (p. 97-113). London: Sage Publications.
- Granström, K. (1990). *Arbete i arbetslag och arbetsenheter*. Linköping: Studies in Communication.
- Granström, K. & Einarsson, C. (1995). *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum – en översikt*. Stockholm: Liber.
- Granström, K. (1998). Classroom management in Sweden. In N. Shimahara (Ed.), *Politics of Classroom Life. Classroom Management in International Perspective* (p. 136-162). New York: Garland Publishers.
- Granström, K. (2003). Arbetsformer och dynamik i klassrummet. I S. Selander (red.), *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* (s. 223-243). Stockholm: Myndighet för skolutveckling.
- Granström, K. (2004). Om tillförlitlighet i observationer inom forskning och psykologisk praktik. *Nordisk Psykologi*, 56, 289-303.
- Granström, K. (2006a). Group phenomena and classroom management in Sweden. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein, (Eds.), *Handbook of classroom management* (p. 1141-1159). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publisher.
- Granström, K. (2006b). Grupprocesser och ledarskap i klassrummet. I A-K. Boström & B. Lidholt (red.), *Lärares arbete – Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv* (s. 25-30). Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Granström, K. (2007). Ledarskap i klassrummet. I K. Granström (red.), *Forskning om lärares arbete i klassrummet* (s. 13-32). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Goffman, E. (2000). *En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Nordstedts Förlag.
- Guvå, G. & Hylander, I. (2003). *Grundad teori*. Stockholm: Liber.
- Hammar Chiriatic, E. (1999). *Steiners teori om grupprocess och produktivitet*. (FOG-rapport nr 48). Linköping: Linköpings Universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Hammar Chiriatic, E. (2003). *Grupprocesser i utbildning. En studie av grupper dynamik vid problembaserat lärande* (avhandling). Linköping: Linköpings Universitet, Institutionen för beteendevetenskap.

- Hammar Chiriac, E. (2005). Olika sätt att arbeta i grupp. I E. Hammar Chiriac, & A. Hempel (red.), *Handbok för grupparbete att skapa fungerande grupparbeten i undervisning* (s. 61-73). Lund: Studentlitteratur.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography*. London: Routledge.
- Hartman, J. (1997). *Grundad teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hertz-Lazarowitz, R. (1989). Cooperation and helping in the classroom: A contextual approach. *International Journal of Educational Research*, 13, 113-119.
- Hogg, M. A. (1992). *The social psychology of group cohesiveness: From attraction to social identity*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Hogg, M. A., Cooper Shaw, L. & Holzworth, D. W. (1993). Group prototypically and depersonalised attraction in small interactive groups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 452-465.
- Hogg, M. A. (2000). Subjective uncertainty reduction through self-categorisation: A motivational theory of social identity processes. *European Review of Social Psychology*, 11, 223-255.
- Hogg, M. A., Abrams, D. Otten, S. & Hinkle, S. (2004). The social identity perspective: Intergroup relations, self-conception, and small groups. *Small Group Research*, 35, 246-276.
- HSFR (1996). *Etik: Forskningsetiska principer för humaniora och samhällsvetenskap*. Stockholm: Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet
- Hylander, I. (2004). Massrörelser, massaktioner och social identitet. (FOG-rapport nr 51). Linköping: Linköpings Universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Jackson, P. W. (1968/1990). *Life in classroom*. New York: Teachers College Press.
- Janis, I. L. (1971). Groupthink: The desperate drive for consensus at any cost. *Psychology Today Magazine*, 10, 134-143.
- Johnmarshall, R. (2006). Extrinsic rewards and inner motivation. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management* (p. 645-664). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publisher.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1990). Cooperative learning and achievement. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research* (p. 23-37). New York: Praeger.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. (1993). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. & Johnson, F. P. (1997). *Joining together: Group theory and group skills*. Boston: Allyn and Bacon.

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). Learning together. In S. Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods* (p. 51-65). Westport: Praeger Publishers.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22, 995-1005.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19, 15-29.
- Kelle, U. (2005). "Emergence" vs. "Forcing" of Empirical Data? A Crucial Problem of "Grounded Theory" Reconsidered. *Forum: Qualitative social research*, 6, Art 27.
- Krol, K., Janssen, J., Veenman, S. & vand der Linden, J. (2004). Effects of a cooperative learning program on the elaborations of students working in dyads. *Educational Research and Evaluation*, 10, 205-237.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25, 16-35.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper.
- Lgr62 (1962). *Läroplan för grundskolan*. Allmän del. Kungliga Skolöverstyrelsens skriftserie, 60. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lgr69 (1969). *Läroplan för grundskolan*. Allmän del. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Lgr80 (1980). *Läroplan för grundskolan*. Allmän del. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Lindblad, S. (2001). *Ett pedagogiskt perspektiv*. I B-E. Andersson (red.), *Ungdomarna skolan och livet*. Stockholm: HLS förlag.
- Lindqvist, P. (2002). *Lärares förtroendearbetstid* (avhandling). Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.
- Lotan, R. A. (1997a). Complex instruction: An overview. In E. G. Cohen & R. A. Lotan (Eds.), *Working for equity in heterogeneous classrooms* (p. 3-14). New York: Teachers College Press.
- Lotan, R. A. (1997b). Complex instruction: Principles of a principled curriculum. In E. G. Cohen & R. A. Lotan (Eds.), *Working for equity in heterogeneous classrooms* (p. 105-116). New York: Teachers College Press.
- Lotan, R., A. (2006) Managing groupwork in the heterogeneous classroom. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management* (p. 645-664). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publisher.
- Lpo94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Lundin, E. (2004). *Motstånd och kreativitet: George Herbert Meads bidrag till aktör-strukturdebatten* (avhandling). Örebro: Örebro Universitet, Samhällsvetenskapliga institutionen.
- McMillan, D. W. & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- McWhaw, K., Schnackenberg, H., Sclater, J. & Abrami, P. C. (2003). From co-operation to collaboration; Helping student become collaborative learners. In R. M. Gillies & A. F. Ashman. (Eds.), *Co-operative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups* (p. 69-86). London: RoutledgeFalmer.
- Mead, G. H. (1967). *Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. [Redigerad av Charles W. Morris] Chicago: The University of Chicago Press.
- Mercer, N., Wegerif, R. & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25, 95-112.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study: Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Middleton, M. J. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Nias, J. (1981). The nature of trust. In J. Elliot (Ed.), *School Accountability* (p. 211-223). ST Edmunds: Suffolk Bury.
- Nordqvist, S. (2002). *Team based organizations*. Stockholm: Psykologiska institutionen.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Reicher, S. (1982). The determination of collective behaviour. In H. Tajfel (Ed.), *Social identity and intergroup relations* (p. 41-83). Cambridge: Cambridge University Press.
- Reynolds, M. (1994). *Groupwork in education and training*. London: Kogan Page.
- Roccas, S. & Brewer, M. B. (2002). Social identity complexity. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 88-106.
- Rogoff, B., Turkanis, C. G. & Bartlett, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press.
- Rosenbaum, M. E., Moore, D. L., Cotton, J. L., Cook, M. S., Hieser, R. A., Shovar, N. & Gray, M. J. (1980). Group productivity and process: Pure and mixed reward structures and task interdependence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 626-642.

- Ryan, R. M., Connoll, J. & Grolnick, W. (1992). When achievement is not intrinsically motivated: A theory of internalisation and self-regulation in school. In A. Boggiano & T. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social developmental perspective* (p. 71-90). New York : Cambridge University Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sapon-Shevin, M. (2004). Introduction. In E. G. Cohen. M. Celeste, M. Brody & M. Sapon-Shevin (Eds.), *Teaching cooperative learning: The challenge for teacher education* (p. 1-12). New York: State University of New York Press.
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. (2001). *Group processes in the classroom*. New York: Mc Graw Hill.
- Shachar, H. (2003). Who gains what from a co-operative learning: An overview of eight studies. In R. M. Gillies & A. F Ashman (Eds.), *Cooperative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups* (p. 103-118). London: RoutledgeFalmer.
- Sharan, S. (1999). Cooperative learning and the teacher. In S. Sharan (Ed.), *Handbook of Cooperative learning methods* (p. 82-96). Westport, Connecticut: Praeger Publishers.
- Sharan, S. & Shachar, H. (1999). Cooperative learning and school organization: A theoretical and practical perspective. In S. Sharan (Ed.), *Handbook of Cooperative learning methods* (p. 82-96). Westport, Connecticut: Praeger Publishers.
- Sharan, S. & Shachar, H. (1999). Cooperative learning and school organization: A theoretical and practical perspective. In S. Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods* (p. 318-335). Westport: Praeger Publishers.
- Sharan, Y. & Sharan, S. (1999). Group investigation in the cooperative classroom. In S. Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods* (p. 97-114). Westport, Connecticut: Praeger Publishers.
- Sherif, M. (1956). Experiments in group conflict. *Scientific American*, 19 (p.54-58).
- Sjödén, S. (1991). *Problemlösning i grupp. Betydelsen av gruppstorlek, gruppammansättning, gruppnorm och problemtyp för gruppprodukt och individuell kunskapsbehållning*. Umeå: Umeå Universitet, Pedagogiska institutionen.
- Skolverket (1994). *Skolors och elevers utveckling*. Stockholm: Skolverket.
- Slavin, R. E. (1996). *Education for all*. San Francisco: Swets & Zeitlinger Publishers.

- Sockett, H. (1990). Accountability, trust, and ethical codes of practice. In J. Goodlad, R. Soder & K. A. Sirotnic (Eds.), *The Moral Dimensions of Teaching* (p. 224-250). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Steiner, I. D. (1966). Models for inferring relationships between group size and potential group productivity. *Journal of the Society for General Systems Research*, 11, 273-83.
- Steiner, I. D. (1972). *Group processes and productivity*. New York: Academic Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Stymne, I. (1992). *The structure of work. Analyzing in small task groups*. Stockholm: Stockholm University, The department of psychology.
- Summers, J. J., Schallert, D. L. & Ritter, P. M. (2003). The role of social comparison in students' perceptions of ability: An enriched view of academic motivation in middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 510-523.
- Summers, J. J. (2006). Effects of collaborative learning in math on sixth graders' individual goal orientations from a socioconstructivist perspective. *The Elementary School Journal*, 106, 273-290.
- Sørhaug, T. (2003). *Om ledelse: Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thornberg, R. (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag. Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever* (avhandling). Linköping: Linköpings Universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Trost, J. & Levin, I. (2004). *Att förstå vardagen*. Lund: Studentlitteratur.
- Urdu, T. C. & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-243.
- Watson, M. & Battistich, V. (2006). Building and sustaining caring communities. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management* (p. 309-341). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publisher.
- Williams, P. & Sheridan, S. (2006). Collaboration as one aspect of quality: A perspective of collaboration and pedagogical quality in educational setting. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 83-93.
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalaos.
- Åström, T. (2003). *I kraftfältet kring handikapp. Moralpositionering och teori om social positionering*. (avhandling). Stockholm: Stockholms Universitet, Pedagogiska institutionen.
- Ödman, P-J. (1979). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordstedts förlag.

- Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete* (avhandling). Uppsala: Uppsala Universitet. Institutionen för lärarutbildning.
- Østerman, K. F. (2000). Students need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*. 70, 323-367.

Frågeguide

Bilaga 1

Berätta om en situation där du har lärt dig någonting tillsammans med andra?

Vad tycker du är viktigt när man ska arbeta tillsammans?

Vad är lätt när man ska arbeta tillsammans?

Vad är svårt när man ska arbeta tillsammans?

Varför, tror du, ni sitter i elevarbetsgrupper?

Berätta hur ni gör när ni hjälper varandra?

Om du inte kan eller förstår någonting, vad gör du då?

Till föräldrar och elever

Forskning om arbete och undervisning i svenska klassrum

Dagligen genomförs hundratusentals lektioner i svenska klassrum. Lärare och elever är engagerade i varierande aktiviteter och arbetsformer. Det är viktigt att synliggöra detta arbete. Dels för att öka förståelse för lärares och elevers arbete, dels för att skapa ökad kunskap om hinder och möjligheter för arbetet i skolan.

Vid Linköpings Universitet pågår forskning om klassrumsarbete inom forskargruppen PIUS (Pedagogik i Utbildning och Skola). Forskningen syftar till att ge ökad kunskap om elevers och lärares arbete i klassrummet. Det gör man bl.a. genom att observera i klassrummet och utifrån det kunna beskriva vilka arbetssätt och arbetsformer man arbetar med idag, men också kunna visa på vilket sätt lärande sker. Forskningen bygger på deltagande under lektioner och samtal med lärare och elever.

Jag forskar om lärares och elevers arbete i klassrummet. Med detta brev vill jag informera om att jag kommer att följa IKT klasserna under en termin. Jag kommer att vistas i klassrummet någon eller några dagar i veckan och skriva anteckningar kring det jag ser. Jag kommer också att samtala med elever och lärare. Alla anteckningar som förs kommer att göras anonyma så att skola eller personer inte ska kunna kännas igen. Jag kommer inte att titta på och skriva om enskilda personer utan kring det som sker i klassrummet.

Du är välkommen att ringa och fråga om det är något du undrar över till 08-754 6209 eller 013-282118

Med vänliga hälsningar

Karin Forslund Frykedal
Doktorand
karfo@ibv.liu.se

Elever och föräldrar IKT-klasser år 8

Hej!

Under vårterminen 2004 har jag, Karin Forslund Frykedal, följt IKT-klasserna genom att några dagar i veckan under hela terminen suttit med i klassrummet och studerat elevers och lärares arbete. Jag har gjort detta för att öka kunskapen om och förståelsen för elever och lärares arbetssituation i skolan.

För att ytterligare kunna fördjupa mig i detta skulle jag behöva intervjua eleverna för att få deras erfarenheter och synpunkter kring sitt arbete i skolan. Samtalen kommer jag att spela in på band för att lättare komma ihåg vad som sägs.

De observationer och intervjuer som klassen och deras lärare deltagit i kommer att efter analys vara en del av min avhandling som jag skriver vid Linköpings Universitet. Namn på personer, klasser, skola och samhälle etc. kommer inte att lämnas ut.

Att delta i intervjun är frivilligt och jag vill även ha er föräldrars medgivande. Jag ber er därför fylla i talongen nedan och ta med den tillbaka till skolan senast den 11:e februari.

Ni är välkomna att ringa eller maila om det är något ni undrar över till
013-282118

karfo@ibv.liu.se

Med vänliga hälsningar
Karin Forslund Frykedal
Doktorand

Jag _____

Elevens namn

vill delta i intervjun

vill inte delta i intervjun

Förälders underskrift _____

LINKÖPING STUDIES IN BEHAVIOURAL SCIENCE

95. HAMMAR CHIRIAC, EVA. Grupprocesser i utbildning. En studie av grupperns dynamik vid problembaserat lärande. 2003. ISBN 91-7373-756-9.
96. NÄSLUND, JOHAN. Insyn i grupphandledning. Ett bidrag till förståelsen av ett av de människobehandlande yrkenas hjälpskap. 2004. ISBN 91-7373-925-1.
97. JOHANSSON, OLOF. You don't have to agree with me, but you have to be jointly responsible: Collaborative remembering in old couples. 2004. ISBN 91-85295-37-X.
98. MATWEJEFF, SUSANNA. Svenskfödda adopterades sökprocess. 2004. ISBN 91-85295-49-3. (Ej framlagd)
99. LANDSTRÖM, INGER. Mellan samtid och tradition – folkhögskolans identitet i kursutbudets yrkesinriktning. 2004. ISBN 91-85297-01-1.
100. MOQVIST, LOUISE. Ledarskap i vardagsarbetet – en studie av högre chefer i statsförvaltningen. 2005. ISBN 91-85297-35-6.
101. HILL, TECI. Allians under tvång. Behandlingssamarbete mellan elever och personal på särskilda ungdomshem. 2005. ISBN 91-85299-38-3.
102. FOGELBERG ERIKSSON, ANNA. Ledarskap och kön. En studie av ledare och maskuliniteter i ett verkstadsindustriföretag. 2005. ISBN 91-85299-93-6.
103. ASSARSSON, LISELOTT & SIPOS ZACKRISSON, KATARINA. Iscensättande av identiteter i vuxenstudier. 2005. ISBN 91-85457-26-4.
104. GRAHN, MARGARETHA. Musernas viskningar förr och nu. En studie av det musiska och inriktningen musiskt lärande. En teoretisk analys samt ett empiriskt bidrag från lärarutbildningen. 2005. ISBN 91-85457-27-2.
105. THORNBURG, ROBERT. Värdepedagogik i skolans vardag: Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever. 2006. ISBN 91-85497-40-1.
106. FEJES, ANDREAS. Constructing the adult learner – a governmentality analysis. 2006. ISBN 91-85497-47-9.
107. SWAHN, RAGNHILD. Gymnasieelevers inflytande i centrala undervisningsfrågor. 2006. ISBN 91-85523-72-0.
108. ALM, CHARLOTTE. The Role of Causal Attribution and Self-Focused Attention for Shyness. 2006. ISBN 91-85523-73-9.
109. SVENSSON, LOTTA. Vinna och försvinna? Drivkrafter bakom ungdomars utflyttning från mindre orter. 2006. ISBN 91-85523-50-X
110. HÄLL BJERNEBY, MARIA. Allt har förändrats och allt är sig likt. En longitudinell studie av argument för grundskolans matematikundervisning. 2006. ISBN 91-85523-55-0
111. BAUMGARTEN, MAUD. Anställdas deltagande i läraaktiviteter. En studie av arbetsplatslärande i ett industriföretag. 2006. ISBN 91-85523-36-4.

112. NORDZELL, ANITA . Samtalat skolledarskap. Kategoriserings- och identitetsarbete i interaktion. 2007. ISBN91-85643-15-7.
113. WEDIN, ANN-SOFI. Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken. 2007. ISBN 978-91-8571563-3.
114. BRÜDE SUNDIN, JOSEFIN. En riktig rektor. Om ledarskap, genus och skolkulturer. 2007. ISBN: 978-91-85715-62-6.
115. JAKOBSSON, ERIK. Mot en ny vuxenutbildningspolitik? Regional utveckling som policy och praktik. 2007. ISBN: 978-91-85715-13-8.
116. JOHANSSON, KRISTINA. Broad Entrance - Vague Exit the trajectory of Political Science students through higher education into work life. 2007. ISBN 978-91-85831-86-9.
117. HELLBERG, KRISTINA. Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter. 2007. ISBN 978-91-85831-92-0.
118. SPARRLÖF, GÖRAN. Vi manliga lärare: Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsvillkor 1920-1963. 2007. ISBN 978-91-85831-38-8.
119. LARSSON, ANN-CHRISTINE. Empowermentprocesser - ett sätt att öka långtidssjukskrivna kvinnors resurser? En studie om att återta balansen i arbetslivet och i vardagslivet. 2007. ISBN: 978-91-85831-02-9
120. NILSSON, STAFFAN. From Higher Education To Professional Practice A comparative study of physicians' and engineers' learning and competence use. 2007. ISBN: 978-91-85895-70-0.121.
121. WALLGREN, LILLEMOR. Mellan skilda världar. En studie av doktoranders lärsituation i relation till förutsättningarna i fyra företagsforskarsskolor. 2007. ISBN:978-91-85895-69-4.
122. AHN, SONG-EE. Ur kurs - om utbytesstudenters rörelser i tid och rum. 2007. ISBN: 978-91-85895-41-0.
123. KARLSSON, YVONNE. Att inte vilja vara problem - social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp. 2008. ISBN:978-91-85895-28-1.
124. KÖPSÉN, SUSANNE. Från revolution till reträtt. Lärande i en fackförenings vardag. 2008. ISBN: 978-91-85895-03-8.
125. NORDVALL, HENRIK. I skärningspunkten mellan det globala och det lokala Tolkningsprocesser och koalitionsbyggande i organiseringen av lokala sociala forum. 2008.ISBN: 978-91-85523-00-9.
126. SAMUELSSON, MARCUS. Störande elever korrigerande lärare Om regler, förväntningar och lärares åtgärder mot störande flickor och pojkar i klassrummet. 2008. ISBN: 978-91-7393-994-2.
127. LARSSON, KJERSTIN. Mellanchefer som utvecklar- om förutsättningar för hållbart utvecklingsarbetet inom vård och omsorg. 2008. ISBN: 978- 91-7393-993-5

