Gruppearbejde i folkeskolen

Læreres perspektiver på en udbredt og udfordrende undervisningspraksis



EVA
DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT

Indhold

3 **Introduktion: Elever lærer i fællesskab**

5 **Hvad lærer eleverne, når de arbejder i grupper?**

8 **Fakta: Udbredelse af gruppearbejde i folkeskolen**

10 **Grupparbejdets forskellige former**

13 **Det gode gruppearbejde starter med lærernes didaktiske overvejelser**

20 **Gruppearbejde skal læres**

26 **Metodebeskrivelse: Sådan har vi gjort**

27 **Litteratur**

Gruppearbejde i folkeskolen – Læreres perspektiver på en udbredt og udfordrende undervisningspraksis

© 2020 Danmarks Evalueringsinstitut
Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Design: BGRAPHIC
Illustration: Rikke Bisgaard
Tryk: Rosendahls

Publikationen er udgivet i elektronisk form på www.eva.dk og er trykt til eget forbrug. Publikationen kan ikke købes.

ISBN www: 978-87-7182-367-7
ISBN tryk: 978-87-7182-368-4



INTRODUKTION

Elever lærer i fællesskab

Gruppearbejde er en udbredt arbejdsform, som giver mulighed for, at eleverne både styrker deres samarbejdskompetencer, sociale relationer og faglige udvikling. Men det er også en krævende arbejdsform, som stiller særlige krav til både elever og lærere. Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) undersøger, hvordan gruppearbejde praktiseres i skolen, og hvad lærere vurderer, der skal til, for at gruppearbejde bliver vellykket.

Gruppearbejde er en udbredt undervisningspraksis i folkeskolen, og Danmark er et af de lande, hvor eleverne oftest arbejder i grupper. Alligevel kan det være vanskeligt for både lærere og elever at få gruppearbejde til at fungere godt i praksis.

I litteraturen om gruppearbejde fremstår især én pointe: At eleverne ikke blot kan inddeles i grupper og forventes at arbejde godt sammen. Mange lærere og elever har dårlige erfaringer med gruppearbejde. Det kan fx skyldes en ulige arbejdsfordeling i gruppen, hvor få elever trækker hele læsset, eller det kan skyldes uenigheder og dynamikker i gruppen, som vanskeliggør samarbejdet.

Lærerne har ikke altid tilstrækkeligt overblik over grupperne til at kunne understøtte og løse elevernes udfordringer. Nogle lærere oplever, at de mangler de nødvendige kompetencer til at lede og vejlede eleverne i gruppearbejde. Det er nemlig ikke

tilstrækkeligt, at læreren italesætter, hvordan gruppearbejdet skal foregå. Læreren må også konkret hjælpe eleverne med at strukturere og organisere deres arbejde.

EVA sætter derfor spot på gruppearbejde i folkeskolen og undersøger, hvordan gruppearbejde praktiseres. Dette hæfte er den første udgivelse i undersøgelsen "Gruppearbejde i folkeskolen" og belyser lærernes perspektiver på gruppearbejde. Hæftet bygger på data fra fokusgruppeinterview med lærere, gennemgang af udvalgt litteratur og data fra spørgeskemaundersøgelser blandt lærere. Formålet med hæftet er at belyse og bidrage til at forbedre en undervisningspraksis, der er meget udbredt i skolen, men fortsat kan være udfordrende for både lærere og elever at få til at fungere godt i praksis. Hæftet sætter ord og billeder på, hvad der skal til, for at gruppearbejde lykkes. Hæftet henvender sig først og fremmest til lærere, men kan også læses af lærerstuderende og pædagogiske ledere.

EVA's undersøgelse om gruppearbejde

EVA's undersøgelse "Gruppearbejde i folkeskolen" vil munde ud i tre udgivelser (se boksen her på siden). Udgivelserne sætter fokus på henholdsvis lærernes perspektiver på gruppearbejde, elevernes perspektiver på gruppearbejde samt konkrete eksempler på, hvordan lærere udvikler elevernes gruppearbejde i undervisningen.

I hæftet her præsenterer vi fundene fra undersøgelsen af lærernes perspektiver under følgende fire overskrifter:

- Hvad lærer eleverne, når de arbejder i grupper?
- Gruppearbejdets forskellige former
- Det gode gruppearbejde starter med lærerens didaktiske overvejelser
- Gruppearbejde skal læres

3 udgivelser om gruppearbejde

LÆRERPERSPEKTIVER PÅ GRUPPEARBEJDE	ELEVPERSPEKTIVER PÅ GRUPPEARBEJDE	UDVIKLINGSFORLØB OM GRUPPEARBEJDE
• EVA kortlægger udbredelsen af gruppearbejde gennem data fra spørgeskemaundersøgelser. • EVA undersøger læreres perspektiver på gruppearbejde i tre fokusgruppeinterview. • Resultaterne udgives i dette hæfte.	• EVA undersøger elevernes perspektiver på gruppearbejde i skolen gennem spørgeskemaundersøgelse og gruppeinterview. • Resultaterne udgives i sommeren 2020.	• EVA går helt tæt på fem lærerteam, som arbejder med at udvikle gruppearbejde. • Gennem aktionslæringsforløb belyser EVA udfordringer og tiltag i brugen af gruppearbejde. • Resultaterne udgives i et inspirationskatalog i efteråret 2020.

EVA undersøger i 2019/2020 gruppearbejde på folkeskolens mellemtrin og i udskolingen

Formålet med undersøgelsen er at kvalificere lærernes arbejde med at udvikle elevernes faglige og sociale kompetencer gennem gruppearbejde. Som første element i undersøgelsen har EVA undersøgt udbredelsen af gruppearbejde, samt hvordan lærere tilrettelægger undervisning, hvor eleverne arbejder i grupper, og med hvilke formål. Som andet element undersøger EVA elevernes perspektiver på gruppearbejde. Det tredje og sidste element i undersøgelsen er et udviklingsprojekt, hvor EVA følger lærerteam fra fem skoler, der afprøver nye måder at arbejde med de udfordringer, de møder i anvendelsen af gruppearbejde.



Hvad lærer eleverne, når de arbejder i grupper?

Gruppearbejde er en arbejdsform med potentiale, understreger lærerne. De oplever, at eleverne profiterer af at arbejde sammen. Blandt andet lærer de en række sociale og samarbejdsmæssige kompetencer, og så kan gruppearbejdet styrke elevernes faglige udvikling – hvis gruppearbejdet vel at mærke fungerer efter hensigten.

Hvorfor overhovedet lægge så mange kræfter i at understøtte, at eleverne kan arbejde sammen i grupper om en fælles opgave? Hvad får eleverne egentlig ud af det svære og krævende arbejde? Og er det anstrengelserne værd? Det er spørgsmål, der trænger sig på, når vi ved, at gruppearbejde fylder en hel del i skolen i dag, og når det fortsat kan være en udfordring for både lærere og elever at få det til at fungere godt i praksis.

De interviewede lærere lægger overordnet vægt på, at det er vigtigt, at eleverne lærer at arbejde i grupper, da det er en arbejdsform, de vil møde i mange sammenhænge – lige fra de gruppeprøver, de skal til i udskolingen, til projektarbejde senere i deres uddannelse og samarbejde i deres arbejdsliv i det hele taget. Lærerne i undersøgelsen er bevidste om, at det at være dygtig til at løse problemer eller udvikle produkter

i en gruppe er en kompetence, der er efterspurgt – både i små og store organisationer, i erhvervslivet og internationalt. Det er en kompetence, som lærerne er optagede af at udvikle hos deres elever, og de peger på, at der er potentiale i at lade eleverne arbejde i grupper. Lærerne ser især følgende tre former for udbytte:

- Gruppearbejde kan styrke elevernes faglige udvikling
- Gruppearbejde kan styrke elevernes samarbejdskompetencer
- Gruppearbejde kan styrke elevernes sociale relationer og forbedre klassefællesskabet.

Gruppearbejde kan styrke elevernes faglige udvikling

Når eleverne sættes til at arbejde sammen i grupper, kan det være med til at øge deres deltagelse i undervisningen og dermed deres faglige udvikling, vurderer de interviewede lærere.

Det er en vurdering, der bakkes op af forskning i gruppearbejde. Her finder John Hattie (i Helmke, 2013) blandt andet, at der ligger et stort læringspotentiale i kooperative læringsformer. Kooperativ læring er tydeligt mere læringsvirksom end konkurrencepræget og individualistisk læring, viser han (Helmke, 2013). Og Frykedal (2014) konkluderer i tråd hermed, at elever, der arbejder i grupper, ser ud til at opnå et bedre læringsudbytte.

Lærerne i EVA's undersøgelse fremhæver tre forhold, som de oplever er medvirkende til, at gruppearbejdet styrker elevernes faglige udvikling.

De peger for det første på, at eleverne får mulighed for at være mere aktive og arbejde mere indgående med stoffet – i modsætning til blot at høre læreren tale om det.

For det andet er lærerne optagede af, at gruppearbejdet kan aktivere flere elever. De elever, som kan have svært ved at byde ind, når undervisningen foregår som diskussion i klassen, får andre muligheder for at være med og bidrage, når dele af undervisningen foregår som gruppearbejde, er lærernes erfaring.

En tredje pointe i forhold til at styrke elevernes faglige udvikling er ifølge lærerne, at processen og produktet kan kvalificeres, ved at flere elever er sammen om arbejdet. De peger på, at opgaveløsningen og elevernes endelige produkt har mulighed for at blive mere gennemarbejdet, end når eleverne sidder med det hver for sig, fordi eleverne kan trække på hinandens forskellige kompetencer.

Disse tre forhold gør, at de interviewede lærere samlet set peger på, at arbejdet i grupper kan være med til at styrke den læring, der finder sted. To lærere sætter disse ord på oplevelsen af, at læringen får et boost:

> "Jeg synes, at der, hvor det går op i en højere enhed, er, når grupperne i evalueringen kan se, at det ikke kunne løses uden kompetencerne i gruppen – at det er blevet bedre, end jeg selv havde kunnet løse opgaven eller lave præsentationen."
>
> Lærer

> "Man spiller hinanden gode og får mere ud af det, end man havde kunnet på egen hånd."
>
> Lærer

Lærerne, der indgår i undersøgelsen, vurderer altså, at gruppearbejde kan bidrage til, at eleverne får mere ud af deres arbejde. Men de er også opmærksomme på, at det kræver, at gruppearbejdet er velfungerende, for at den faglige udvikling finder sted. I tillæg til de positive erfaringer har de nemlig også erfaring med, at gruppearbejdet ikke altid fungerer, hvilket kan føre til frustrerede elever eller elever, der trækker sig fra arbejdet. En lærer formulerer det sådan:

> "Gruppearbejde er noget af det, der kan give allermest kaos, hvis man ikke ved, hvad man laver."
>
> Lærer

Uden en god understøttelse af gruppearbejdet vil det ikke føre læring og udvikling med sig, understreger lærerne. To forskere påpeger, at grupper ligefrem kan være udemokratiske organer, som begrænser læringsmulighederne hos nogle af eleverne, hvis gruppearbejdet ikke fungerer (Lauridsen & Dohn, 2017).

Gruppearbejde kan styrke elevernes samarbejdskompetencer

I undersøgelsen tegner der sig et billede af, at lærerne i høj grad oplever, at eleverne udvikler samarbejdskompetencer, når gruppearbejdet er vellykket. Her er lærernes vurdering igen i overensstemmelse med litteratur på området. Lærerne ser gruppearbejdet som en arena, hvor eleverne får mulighed for at udvikle sig socialt og træne det at kunne samarbejde med mange forskellige andre.

Analysen viser, at det er lærernes faglige vurdering, at eleverne især udvikler følgende kompetencer, som styrker deres evne til at arbejde sammen med andre i større eller mindre grupper (jf. side 22):

- **Relationelle kompetencer:** at have empati, respektere, acceptere og anerkende andre.
- **Kommunikative kompetencer:** at kunne lytte til andre og udtrykke egne synspunkter. At kunne gå på kompromis og løse uenigheder.

- **Organisatoriske kompetencer:** at kunne tage ansvar for en samarbejdsproces og et produkt, der er udviklet i fællesskab. At kunne strukturere arbejdet og trække på hinandens kompetencer (så man kan undvære læreren).

Det er imidlertid en lang proces og et kontinuerligt arbejde at understøtte, at eleverne udvikler disse kompetencer. Det er ikke noget, eleverne bare kan, og heller ikke noget, der kommer af sig selv, efterhånden som de bliver ældre, pointerer lærerne. Og læringen af dem er også forbundet med frustration. Men de interviewede lærere er optagede af, at det er vigtig læring. De italesætter derfor over for eleverne, at det at udvikle samarbejdskompetencer er noget, der også prioriteres og honoreres, fx i forbindelse med at eleverne skal uddannelsesparathedsvurderes.

Gruppearbejde kan styrke elevernes sociale relationer og forbedre klassefællesskabet

Endelig peger lærerne på, at gruppearbejde kan spille en vigtig rolle i forhold til at styrke elevernes sociale relationer og skabe og vedligeholde et velfungerende klassefællesskab. I tråd med lærernes oplevelser er det også en pointe i litteraturen om gruppearbejde, at elevernes fællesskabsfølelse og sammenhold kan udvikles positivt gennem gruppearbejde (Lauridsen & Dohn, 2017). Lærerne i undersøgelsen uddyber, at det skyldes, at eleverne får oplevelser af og erfaringer med, at alle har ressourcer og noget vigtigt at tilbyde til fællesskabet. Eleverne lærer med andre ord at værdsætte andre, ligesom de kan blive bevidste om, "at deres egen stemme er vigtig", som en lærer formulerer det. Det er med til at styrke elev-relationerne og danne eleverne til demokratisk deltagelse i en større samfundsmæssig kontekst. Lærerne italesætter, hvordan eleverne skal udvikle sig til "hele mennesker", der kan tage ansvar, deltage og give deres mening til kende i et fællesskab. I gruppearbejdet lærer de netop dette, påpeger lærerne.



OPSAMLENDE POINTER

Hvad lærer eleverne, når de arbejder i grupper?

Gruppearbejde kan styrke elevernes faglige udvikling

Gruppearbejdet er en elevaktiverende undervisningsform. Lærerne i undersøgelsen vurderer, at eleverne arbejder mere engageret og aktivt med det faglige stof, når de arbejder i grupper, end når de lytter til læreren i en klassebaseret undervisning. I samarbejde med andre kan eleverne afprøve og udvikle deres ideer, argumenter og forståelser. En opgave løst i fællesskab af en gruppe har derfor mulighed for at blive mere gennemarbejdet, end den enkelte elev kan præstere alene.

Gruppearbejde kan styrke elevernes samarbejdskompetencer

De interviewede lærere lægger vægt på, at det er vigtigt, at eleverne lærer at arbejde i grupper, da det er en arbejdsform, de vil møde i mange sammenhænge senere hen. Det er især følgende kompetencer, de udvikler: relationelle kompetencer, kommunikative kompetencer og organisatoriske kompetencer.

Gruppearbejde kan styrke elevernes sociale relationer og forbedre klassefællesskabet

Lærerne i undersøgelsen peger på, at gruppearbejde kan være med til at styrke de sociale relationer i klassen og forbedre fællesskabet. Det skyldes, at eleverne ved at arbejde sammen får oplevelser af og erfaringer med, at alle kan noget forskelligt, som de kan byde ind med i fællesskabet.

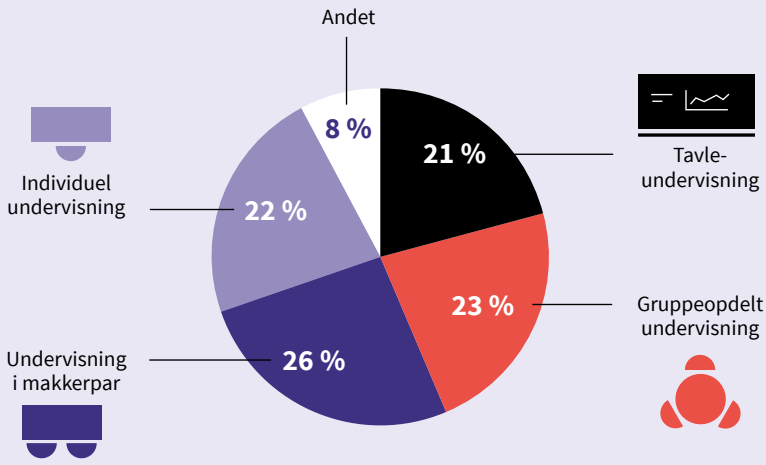
FAKTA

Udbredelse af gruppearbejde i folkeskolen

Gruppearbejde bruges som afveksling til andre undervisningsformer

Siden den seneste folkeskolereform (i 2014) har EVA i samarbejde med andre aktører og som led i Undervisningsministeriets følgeforskningsprogram fulgt udviklingen i lærernes organisering af undervisningen. Følgeforskningsprogrammet har blandt andet undersøgt, hvor stor en andel af undervisningstiden i typiske dansk- og matematiktimer der organiseres som gruppeopdelt undervisning. Lærerne er blevet bedt om at angive, hvor stor en procentdel af undervisningstiden de organiserer som tavleundervisning, gruppeopdelt undervisning, undervisning i makkerpar og individuel undervisning. Lærernes besvarelser viser, at de anvender de forskellige undervisningsformer næsten lige meget. Det fremgår af figur 1, som viser gennemsnittet af lærernes besvarelser. Den hyppigst anvendte undervisningsform er undervisning i makkerpar (26 %), mens gruppeopdelt undervisning udgør 23 % af undervisningstiden. Betragter vi elevsamarbejde under ét (summen af undervisning i makkerpar og gruppeopdelt undervisning) i typiske dansk- og matematiktimer, udgør det 49 % af undervisningstiden. Samarbejde med andre elever er altså en fast del af danske elevers skoledag.

FIGUR 1
Organisering af undervisningen



Kilde: Følgeforskningens spørgeskema til lærere, børnehaveklasseledere og andet pædagogisk personale. Besvarelser fra lærere i 2018.

Note: Spørgsmålet fra skemaet lyder: "Angiv, hvor stor en procentdel af undervisningstiden i en typisk [dansk-/matematik]time i denne klasse, du organiserer undervisningen som". n=2380.

En stærk tradition for gruppearbejde

Lærernes besvarelser viser, at udbredelsen af gruppeopdelt undervisning har ligget på næsten samme niveau, siden lærerne første gang besvarede spørgsmålet i 2014. På det tidspunkt udgjorde den gruppeopdelte undervisning 24 % af tiden og er altså faldet med blot ét procentpoint på de fire år. I samme periode er udbredelsen af elevsamarbejde steget fra 47 % til 49 %. Der er altså ikke sket nogen markant udvikling i udbredelsen af hverken gruppearbejde eller elevsamarbejde.

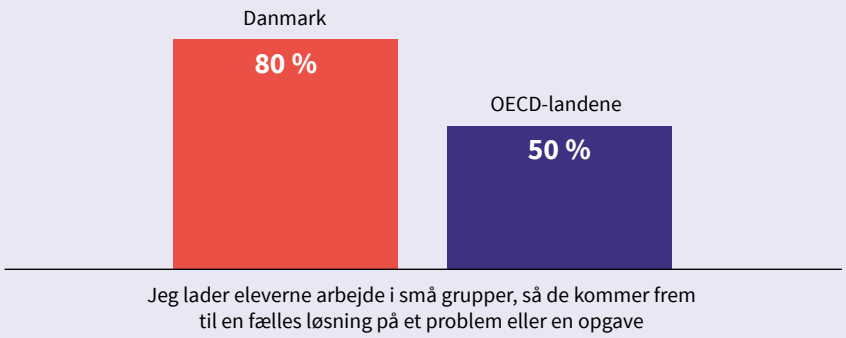
Det peger på, at der er en stærk tradition for gruppearbejde i folkeskolen. Det samme billede tegner sig, når vi ser på, hvilken rolle lærernes anciennitet spiller for, hvor hyppigt de organiserer deres undervisning som gruppeopdelt undervisning. Nyuddannede lærere (0-10 års anciennitet) opdeler eleverne i grupper 23 % af tiden, lærere med 11-20 års anciennitet 24 % af tiden, lærere med 21-30 års anciennitet 22 % af tiden, og for lærere med over 30 års anciennitet fylder gruppeopdelt undervisning 20 % af tiden. Gruppearbejde er altså nogenlunde lige udbredt blandt alle lærere uanset anciennitet.

Danske skoleelever arbejder ofte i grupper

Gruppearbejde er en udbredt undervisningsform i den danske skole. En international undersøgelse af læreres undervisningspraksis fra 2018 viser, at 80 % af de danske lærere angiver, at de enten ofte eller altid lader eleverne arbejde i små grupper, så de kommer frem til en fælles løsning på et problem eller en opgave (EVA, 2019).

Denne andel er bemærkelsesværdig høj i forhold til gennemsnittet for alle OECD-landene, som er på 50 % (OECD, 2019a) (se figur 2). I forhold til de øvrige nordiske lande ligger Danmark også højest, efterfulgt af Norge (63 %), Sverige (51 %), Island (44 %) og Finland (42 %) (OECD, 2019b). Danske skoleelever arbejder altså oftere i grupper end elever i de lande, vi normalt sammenligner os med.

FIGUR 2
International sammenligning



Kilde: Spørgeskema til lærere, TALIS 2018.

Note: Spørgsmålet fra skemaet lyder: "Hvis du tænker på din undervisning i denne klasse, hvor ofte gør du så følgende". Tabellen viser andel af lærere, der har angivet, at de ofte eller altid lader eleverne arbejde i små grupper, så de kommer frem til en fælles løsning på et problem eller en opgave.

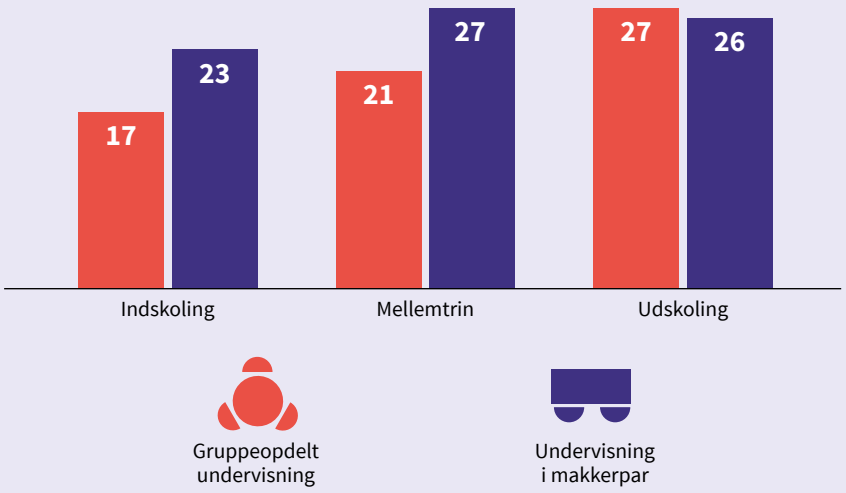
Gruppearbejde er mest udbredt i udskolingen

Ser vi nærmere på, hvordan danske lærere organiserer deres undervisning, tegner der sig et billede af, at den gruppeopdelte undervisning er mere udbredt i skolens ældste klasser.

Figur 3 viser udbredelsen af gruppearbejde og makkerarbejde i forhold til trin. I indskolingen fylder den gruppeopdelte undervisning i typiske dansk- og matematiktimer 17 % af undervisningstiden, på mellemtrinnet udgør den 21 % af undervisningstiden, mens den i udskolingen udgør 27 % af den samlede undervisningstid. Der er altså en tendens til, at jo højere klassetrin eleverne går i, jo mere arbejder de i grupper.

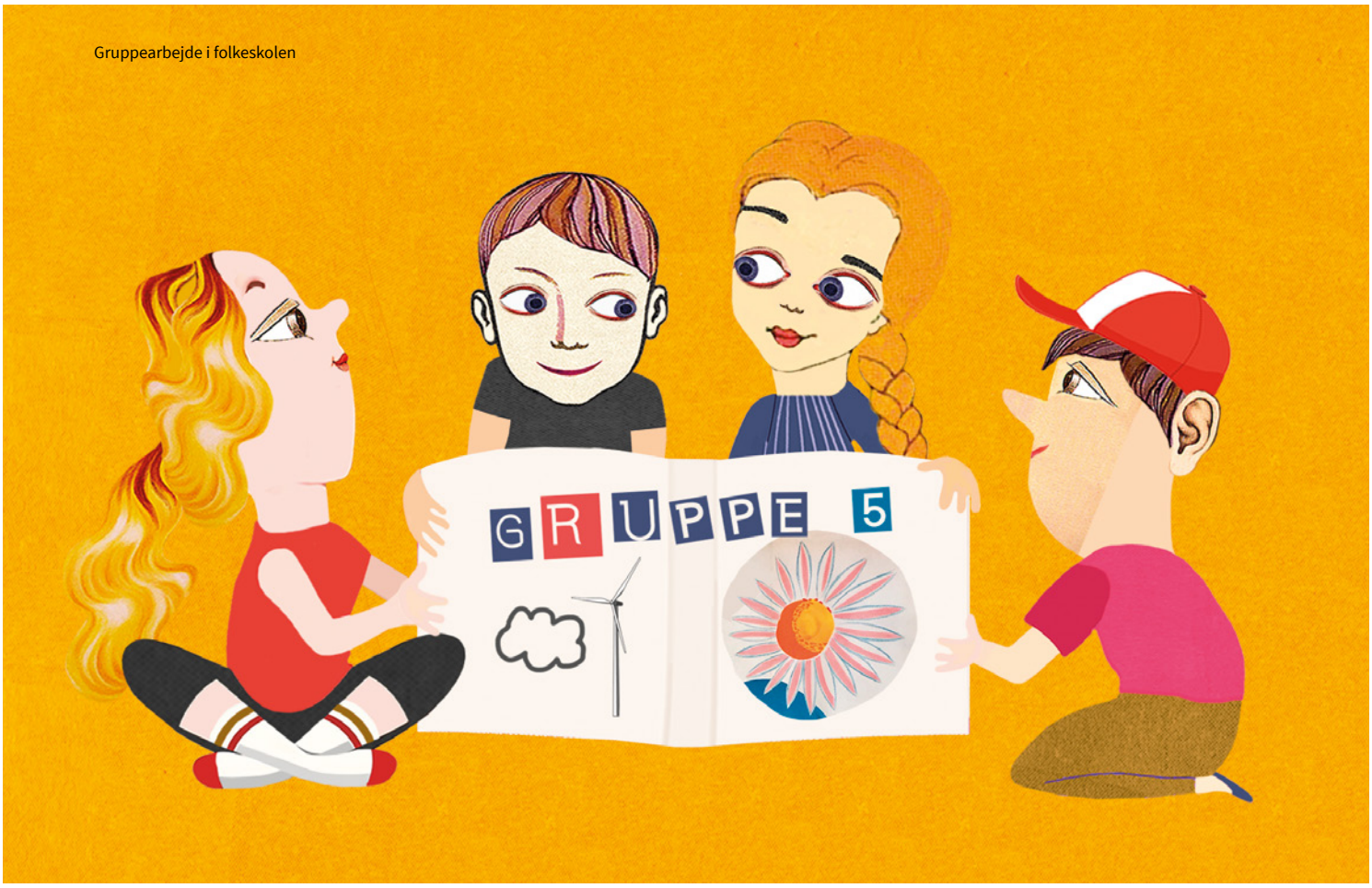
Ser vi på den samlede tid, eleverne samarbejder (som enten makkerpar eller grupper), udgør den i indskolingen 41 % af undervisningstiden, mens den på mellemtrinnet udgør 49 % og i udskolingen 53 %. Der bliver altså mere samarbejde mellem eleverne, jo ældre de bliver, og det er især arbejdet i grupper, der stiger i takt med elevernes alder.

FIGUR 3
Fordeling på trin



Kilde: Følgeforskningens spørgeskema til lærere, børnehaveklasseledere og andet pædagogisk personale. Besvarelser fra lærere i 2018.

Note: Spørgsmålet til lærerne lyder: "Angiv, hvor stor en procentdel af undervisningstiden i en typisk [dansk-/matematik]time i denne klasse, du organiserer undervisningen som". n=2380.



Gruppearbejdets forskellige former

Gruppearbejde kan have meget forskellig form og varighed. I praksis er der ikke altid en skarp grænse mellem makkerpar og gruppearbejde, og lærerne påpeger, at allerede når eleverne arbejder sammen to og to, øver de sig i at samarbejde.

Gruppearbejde: fra summe-øvelse til projektarbejde

Gruppearbejde kan have meget forskellig form og varighed. Det viser analysen af interview med lærere. Tidsmæssigt kan gruppearbejdet variere fra korte diskussionsøvelser, der skaber afveksling fra den klassebaserede undervisning, til længere-varende projektarbejde, der strækker sig over flere uger.

Uanset omfanget, er det, som kendetegner gruppearbejdet, at eleverne samarbejder og bruger hinandens kompetencer i opgaveløsningen.

Lærerne tegner ikke en skarp grænse mellem makkerarbejde og gruppearbejde. De påpeger, at så snart eleverne er sammen med én anden samarbejdspartner, sker der en udveksling af erfaringer, og samarbejdet kræver nogle andre kompetencer end det individuelle arbejde.

Hvorvidt makkerarbejdet kan kaldes gruppearbejde, er der uenighed om blandt lærerne. Men blandt lærerne er der ikke tvivl om, at eleverne allerede i korte snakke med sidemakkeren får øget taletid og øver kommunikative færdigheder og dermed træner deres samarbejdskompetencer (læs mere om samarbejdskompetencer på side 22).

De typer af gruppearbejde, de interviewede lærere anvender, kan samles under tre overskrifter: summegrupper, arbejdsgrupper og projektgrupper (se boksen her på siden). Summegrupper er de korte samarbejder, hvor eleverne diskuterer et spørgsmål bordvis eller læser en tekst op for hinanden. Arbejdsgrupper er, når eleverne samarbejder om at løse en konkret, men afgrænset opgave. Projektgrupper er, når eleverne samarbejder om et større projekt, fx i faguger.

Gruppearbejdsformer







SUMMEGRUPPER	ARBEJDSGRUPPER	PROJEKTGRUPPER
Eksempler Rollelæsning Diskussion med bordmakkere	**Eksempler** Feedbackgrupper Fremlæggelsesgrupper	**Eksempler** Projektarbejde Faguger

> Det gode eksempel for mig er læsegrupper i naturfag, fordi eleverne får fagtekster læst højt for hinanden, og det er helt nyt sprog for dem."
>
> Lærer

> Vi arbejder med feedbackgrupper, hvor eleverne fx er fire sammen, og hvor de mere eller mindre stiliseret får at vide, hvad de skal vurdere den anden gruppe på."
>
> Lærer

> Vi havde et projekt med en 6. klasse med noget, der hedder Lego League, i at konkurrere mod andre. Alle havde en specifik opgave, alle havde en vigtig rolle, de kunne ikke læne sig tilbage, for så manglede der ligesom noget i det store selskab, vi var ved at bygge op."
>
> Lærer

Hvad er gruppearbejde?

I litteraturen indkredses gruppearbejde som en arbejdsform, hvor elever deltager aktivt i egen læring og arbejder sammen i grupper om en fælles opgave eller et fælles mål (Chiriac, 2011). Kendetegnende ved gruppearbejdet er, at eleverne får større ejerskab over og ansvar for deres egen læreproces (Blatchford, Kutnick, Baines & Galton (2003). Som undervisningsform kræver det, at læreren indtager en faciliterende rolle, hvor læreren lader grupperne arbejde selvstændigt, men hjælper og understøtter, når der er behov (Baines et al., 2017). Gruppearbejdet giver mulighed for, at eleverne samtidig udvikler deres sociale færdigheder og samarbejdskompetencer, deres faglighed og deres sociale relationer (Frykedal, 2014).

Gruppearbejde er en "pædagogisk arbejdsform, hvor en arbejdsopgave, der kræver samarbejde for at nå et fælles mål, løses i mindre grupper" (Varming, 2020).

Lærerne vil lære eleverne at indgå i "ægte" gruppearbejde

For at forstå, hvad gruppearbejde er *i praksis*, er det ikke nok at se på typen af gruppearbejde, men også *hvordan* eleverne arbejder sammen. Lærerne er optagede af, at det gode samarbejde mellem eleverne er ét, hvor eleverne tager et fælles ansvar for opgaven. En lærer kalder det "ægte" gruppearbejde og forklarer:

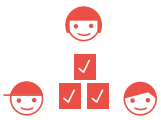
> Jeg gør meget ud af, at det skal være ægte gruppearbejde, og det betyder, at man arbejder sammen om opgaven og snakker sammen om det – det er ikke, at man uddelegerer opgaverne."
>
> Lærer

Det "ægte" gruppearbejde står i modsætning til de situationer, hvor eleverne fordeler mindre opgaver imellem sig og måske endda sidder hvert sit sted for så at samle deres dele til slut. I litteraturen skelnes ofte mellem det kollaborative og det kooperative samarbejde. Det, læreren her kalder "ægte" gruppearbejde, minder om det, som i litteraturen kaldes kollaborativt samarbejde. I det kollaborative samarbejde hjælper eleverne hinanden med at bidrage, og de udnytter kompetencer hos alle gruppemedlemmer (Chiriac, 2011). De lytter til hinanden, arbejder på at forstå hinandens ideer og input og bygger videre på dem. Det kooperative samarbejde er derimod kendetegnet ved en arbejdsdeling, hvor eleverne tager sig af forskellige delopgaver. Figuren nedenfor viser væsentlige forskelle på de to samarbejdsformer.

Nogle forskere ser elevernes beherskelse af den kooperative samarbejdsform som en forudsætning for at kunne indgå i et kollaborativt samarbejde, som er krævende og skal læres (Chiriac, 2011). På samme måde peger lærerne i denne undersøgelse på, at tilegnelse af samarbejdskompetencer sker trinvist (læs mere om, hvordan eleverne lærer at samarbejde på side 20).

Interviewene med lærerne i denne undersøgelse tegner et billede af, at de to samarbejdsformer i praksis kan afveksle hinanden, fordi perioder med fordeling af opgaver og ansvar kan afveksles med diskussion eller tæt samarbejde om en opgave.

Kooperation og kollaboration





	KOOPERATION	KOLLABORATION
Opgaven	(Ud)deling af individuelle opgaver Lukkede opgaver med forudsigelig proces	Fælles opgaver Åben arbejdsopgave med uforudsigelig og dynamisk proces
Arbejdet	Fravær af refleksion undervejs Den enkelte styrker sine færdigheder	Gruppen argumenterer, debatterer og reflekterer sammen Gruppen arbejder på at forstå og bygge videre på hinandens ideer
Relationerne	Indbyrdes uafhængighed Ansvar for sig selv	Gensidig afhængighed Fælles ansvar

Baseret på Laursen & Bjerresgaard, 2009; Kongsted, 2011; Chiriac, 2011.



Det gode gruppearbejde starter med lærerens didaktiske overvejelser

Hvis gruppearbejde skal være en succes, kræver det ifølge lærerne, at de overvejer en række vigtige forhold på forhånd, fx hvordan grupperne sammensættes, og hvordan arbejdet rammesættes. Det er med til at klæde eleverne på til at mestre de opgaver, de stilles. Uden disse didaktiske overvejelser kan gruppearbejdet let ende i kaos.

At sætte eleverne til at arbejde sammen i grupper eller makkerpar er ikke noget, der er en sikker succes, eller noget, "man bare gør". Derimod fremhæver de interviewede lærere, at hvis gruppearbejdet skal være vellykket og lærerigt for eleverne, så kræver det nogle særlige forudsætninger.

Lærerne peger på vigtigheden af, at man gør sig en række didaktiske overvejelser om det samarbejde, man vil sætte eleverne til at gennemføre, inden man igangsætter gruppearbejdet.

Der er især tre typer af overvejelser, der fylder i undersøgelsen:

- Hvilke typer af opgaver skal eleverne samarbejde om at løse?
- Hvordan kan læreren instruere og rammesætte opgaven tydeligt?
- Hvordan sammensættes grupperne hensigtsmæssigt?

Overvejelser over, hvilke opgavetyper eleverne skal samarbejde om

Lærerne, der indgår i interviewene, har en grundlæggende opmærksomhed på og peger på vigtigheden af, at man overvejer, hvilke typer af opgaver der egner sig til gruppearbejde. Det er en gennemgående pointe blandt disse lærere, at opgaven skal give mening i forhold til arbejdsformen, forstået på den måde, at det ikke er alle typer af opgaver, som det er mest hensigtsmæssigt at sætte eleverne til at løse i grupper.

Beslutningen om, hvilke opgaver lærerne vælger at lade eleverne løse i grupper, beror først og fremmest på hvilket formål lærerne har med arbejdet. Derudover er de interviewede lærere optagede af, at opgaverne skal bidrage til at gøre eleverne aktive og engagerede i forhold til stoffet. Her lægger de især vægt på, at opgaverne skal give mulighed for, at eleverne træner det at kommunikere og formulere sig om et fagligt emne. En sidste overvejelse handler om, at opgaverne med fordel kan have en åbenhed, der lægger op til fælles refleksion i gruppen.

Lærerne gør sig klart, om gruppearbejdet primært har et fagligt eller pædagogisk formål

Når lærerne vælger, hvilke opgaver elever skal løse i fællesskab, lægger de overordnet vægt på, om deres formål med gruppearbejdet er fagligt eller pædagogisk. Og det varierer, understreger de. Nogle gange arbejder eleverne i grupper, primært fordi læreren vurderer, at det er det mest hensigtsmæssige i forhold til den faglige læring, eleverne skal opnå. Andre gange er lærerens primære hensigt med arbejdsformen at styrke elevernes sociale og samarbejdsmæssige kompetencer. Og ofte vil gruppearbejdet i praksis have elementer af begge dele i sig. Lærerne i undersøgelsen er meget bevidste om, hvilket formål de i den givne situation vægter højest. De peger på, at de også ofte gør skellet mellem de to overordnede formål tydeligt for eleverne. En lærer forklarer:

> Nogle gange har jeg gruppearbejde nærmest bare for at øve samarbejdskompetencer, og det siger jeg til eleverne."
>
> Lærer

Uanset om formålet primært er af faglig eller pædagogisk karakter, er det ifølge lærerne afgørende for elevernes engagement, at de oplever, at den specifikke opgave er meningsfuld. Får man ikke gjort opgaven meningsfuld for eleverne, er det svært at få gruppearbejdet til at lykkes.

Lærerne foretrækker opgaver, der giver eleverne mulighed for aktivt at træne kommunikation

Opgaverne skal give alle elever mulighed for at formulere sig og få sat ord på det faglige indhold, de arbejder med. Det påpeger lærerne i undersøgelsen. Det er også en pointe, der går igen i litteraturen om gruppearbejde. Her peges der nemlig på, at gruppearbejde rummer mulighed for, at eleverne indgår i dialog. Og at gruppearbejde – til forskel fra klassebaseret undervisning – rummer større mulighed for, at eleverne aktivt får tid og ro til at udfolde deres viden og få respons på den (Bjerresgaard & Kongsted, 2010). I litteraturen er et argument for gruppearbejde blandt andet, at eleverne får mere taletid, og at deres refleksion stimuleres gennem kommunikation, ligesom de får erfaring med at give og modtage respons (ibid.).

I tråd med litteraturen finder lærerne i undersøgelsen også, at opgaver, der træner elevernes kommunikation, er velegnede til gruppearbejde. Sådanne opgaver er med til at gøre eleverne aktive i undervisningen. Det kan fx være i sprogfagene, hvor flere elever får mulighed for at tale, eller det kan være i natur/teknologi, hvor eleverne får formuleret sig om nye begreber i et fagsprog, som de er ved at blive fortrolige med.

Lærerne, der indgår i undersøgelsen, oplever, at det ofte vil være trygt for eleverne at have afprøvet eller udviklet deres forståelse i en gruppe eller med sidemakkeren. For nogle elever kan det netop være dét, der skal til, for at de efterfølgende byder ind i det store klassefællesskab. En lærer forklarer i tråd hermed, hvordan muligheden for at tale sammen i grupper er med til at gøre eleverne aktive, så flere deltager i den efterfølgende opsamling og diskussion i klassen:

> Bare de der 30 sekunders snak med sidemakkeren, så får alle mulighed for at deltage i den samlede undervisning og kan sætte ord på tingene og dermed huske tingene bedre. (…) Så sidder man med 20 hænder i vejret i stedet for to hænder bagefter. Så det er helt nede i den lille del, som bare er i den daglige undervisning. (…) Så kan man diskutere, om det er gruppearbejde. Men det er i hvert fald en drøftelse i en gruppe, som gør, at mange flere kan være med, mange flere tør at stille sig op og tør at sige noget. Og det giver rigtig meget."
>
> Lærer

Lærerne peger på, at når eleverne fremlægger for hinanden i grupper, er det også en måde, hvorpå eleverne kan øve sig i at formulere sig om et emne. De interviewede lærere har gode erfaringer med dette og oplever, at når elever fremlægger for en mindre gruppe og ikke for hele klassen, får flere sagt mere. Dertil kommer, at de giver eleverne til opgave at give feedback på fremlæggelsen. Det kan være med til at aktivere og engagere eleverne og bidrage til, at de udvikler en dybere forståelse, argumenterer lærerne.

I litteraturen om gruppearbejde påpeges det i tråd med lærernes vurdering, at samarbejdet i grupper kan være forbundet med dybere tænkning og en mere integreret forståelse, fordi eleverne her får mulighed for at forklare noget for andre og lytte til andres forklaringer (Baines et al., 2017).

Lærerne foretrækker åbne opgaver, der lægger op til fælles refleksion

Opgaver, der har en vis åbenhed, og som lægger op til refleksion, egner sig ifølge lærerne i undersøgelsen også til gruppearbejde. Modsætningen til det er de mere færdighedsprægede opgaver som fx grammatik. Lærerne er ikke af den opfattelse, at det aldrig kan give mening at træne grammatik i fællesskab i en gruppe, men de understreger, at de lægger vægt på at formulere opgaver med åbne spørgsmål. Og de foretrækker opgaver, der lægger op til kreative eller reflekterende processer, når de sætter elever til at samarbejde i grupper. Det er dette udsagn et eksempel på:

> Nogle gange glemmer jeg at overveje, om opgaven passer i en gruppe – fx grammatik. Emnet skal passe til gruppearbejdsformen. (…) Der skal være en form for abstrakthed i gruppearbejde, når man vælger det. Der skal være mulighed for refleksion i gruppearbejde."
>
> Lærer

Det er altså ikke alle opgaver, der ifølge lærerne egner sig til gruppearbejde, og de foretrækker at stille eleverne opgaver, der giver dem mulighed for at reflektere sammen og derigennem udvikle og nuancere deres besvarelse.

I litteraturen om gruppearbejde genfindes pointen om elevernes refleksion, og at gruppearbejdet kan være med til at stimulere og styrke elevernes refleksive kompetencer (Bjerresgaard & Kongsted, 2010). Nogle forskere har fundet, at når eleverne sættes til at arbejde i grupper, kan deres engagement i læringen og i deres diskussioner med andre elever øges (Baines et al., 2017). Disse forskere har påvist, at udbyttet af gruppearbejdet blandt andet er, at eleverne udvikler kritiske, kreative og analytiske kompetencer (ibid.). Så når lærerne vælger opgaver, der netop giver mulighed for fælles refleksion i grupper, er de på linje med den forskningsbaserede viden.

Overvejelser over, hvordan læreren instruerer og rammesætter tydeligt

Lærerne i undersøgelsen er optagede af, at en tydelig rammesætning og instruktion forud for elevernes samarbejde er helt nødvendig for, at gruppearbejdet bliver vellykket og lærerigt. Har rammesætningen været utilstrækkelig, er det lærernes erfaring, at gruppearbejdet kan løbe af sporet eller have svært ved overhovedet at komme i gang. Det kan fx være uklart for eleverne, hvad de skal arbejde sammen om, eller hvordan de skal gribe samarbejdet og opgaveløsningen an. Derfor peger de interviewede lærere på vigtigheden af ikke at sende eleverne ud i grupper, uden at eleverne ved præcis, hvad de skal, og hvad der forventes af dem. En lærer forklarer, at han med egne ord skal "være klar i mælet med det hele", og en anden uddyber:

> Det er en rammesætning indledningsvist, og jeg siger 'at lægge skinner ud', så de ikke kan vælge alle veje. Så de har en idé om, hvilken retning de skal tage. (…) De har brug for, at der er en meget tydeligere rammesætning om, hvilken retning de skal."
>
> Lærer

Analysen af datamaterialet viser, at lærernes overvejelser mht. rammesætning primært kredser om to forskellige forhold. For det første at eleverne har brug for, at samarbejdet er forholdsvis stramt organiseret og struktureret fra lærerens side. Og for det andet at læreren har stilladseret og evt. modelleret vigtige elementer af arbejdet, så eleverne er klædt på til at løse opgaven.

Eleverne har brug for, at læreren organiserer og strukturerer gruppearbejdet

De interviewede lærere har erfaring med at tilrettelægge både vellykkede og mislykkede gruppearbejdsprocesser. Det er en gennemgående pointe i datamaterialet, at de oplever, at forskellen på succes og fiasko i høj grad handler om, hvorvidt de som lærere lykkes med at organisere og strukturere elevernes arbejde. Er lærerne dygtige til at organisere gruppearbejdet på en måde, så rammerne er tydelige for eleverne, kan meget kaos undgås, og uklarheder minimeres, argumenterer de. Med én lærers ord "giver det tryghed at kende rammerne".



Når lærerne i undersøgelsen konkretiserer, hvordan de i praksis forsøger at imødekomme elevernes behov for veldefinerede rammer, peger de på en række elementer, som det er vigtigt at præsentere og præcisere over for eleverne. Disse elementer er:

- **Gruppens sammensætning:** Hvor stor er gruppen, og evt. hvem består den af? Eleverne må ikke være i tvivl om, hvem de skal arbejde sammen med.
- **Tid til rådighed:** Hvor længe varer gruppearbejdet? Eleverne bør kende den overordnede tidsramme, og de skal vide, hvornår de skal være retur i klassen, hvis de arbejder et andet sted.
- **Fysisk placering:** Hvor kan arbejdet foregå, og hvordan placerer eleverne sig hensigtsmæssigt i forhold til hinanden i og uden for klasselokalet?
- **Forventninger til arbejdet:** Hvad forventer læreren af eleverne, og hvordan kan eleverne leve op til disse forventninger? Er lærerens forventninger tydelige, kan det give retning på elevernes arbejde.
- **Målsætning med arbejdet:** Hvorfor arbejder klassen på denne måde, og hvad skal det føre til? Eleverne må forstå målet og finde det meningsfuldt.

Vigtigheden af, at læreren rammesætter, organiserer og strukturerer gruppearbejdet, genfindes i litteraturen om gruppearbejde. Her peges på, at et vellykket gruppearbejde blandt andet forudsætter, at læreren tydeligt italesætter, hvordan samarbejdet skal foregå (Lauridsen & Dohn, 2017).

Udover ovenstående fem punkter er det også et perspektiv i datamaterialet, at det er positivt, når lærerne rammesætter forhold, der har at gøre med elevernes samarbejdskompetencer. Det kan fx ske, ved at lærerne samtaler med eleverne om, at de bør lytte til hinanden, respektere alles bidrag, tage et fælles ansvar etc.

Eleverne har brug for, at læreren klæder dem fagligt på til at mestre opgaven

Et dilemma træder frem i undersøgelsens datamateriale. På den ene side fortæller lærerne, at opgaverne, der skal løses i grupper, ikke må være for svære. Er de det, er der stor sandsynlighed for, at eleverne har svært ved at mestre dem, og da vil gruppearbejdet ikke blive lærerigt. På den anden side er lærerne optagede af at motivere eleverne ved bl.a. at stille dem udfordrende opgaver, som kræver en hel del af dem. Denne klassiske udfordring med at finde det rette niveau bliver måske særlig udtalt, når eleverne skal arbejde sammen i grupper. For hvordan sikrer man som lærer, at alle elever får succesoplevelser og faktisk kan mestre opgaven og bidrage til gruppens arbejde?

Skal gruppearbejdet lykkes, må lærerne være særligt dygtige til at instruere eleverne og klæde dem på fagligt, så alle kan mestre den opgave, de er blevet stillet, *inden* lærerne beder eleverne gå i gang. Det peger lærerne i undersøgelsen på. Får man omvendt igangsat gruppearbejdet, uden at man har givet eleverne tilstrækkelige forudsætninger for at løse opgaven, er det erfaringen, at man – som en lærer udtrykker det – "får elever, der flagrer". Derfor må lærerne arbejde med at stilladsere og evt. modellere som vigtige greb til at sikre, at opgaven er til at gå til for eleverne. Når lærerne via egne eksempler viser eleverne, hvordan de kan gribe en opgave an, er det med til at understøtte, at eleverne får mulighed for at deltage.

Nødvendigheden af at stilladsere elevernes arbejde går igen i litteraturen som et vigtigt opmærksomhedspunkt for lærerne (Blatchford et al., 2003). Og eleverne peger selv på, at det er hjælpsomt for dem, når deres lærere stilladserer og modellerer og derigennem klæder eleverne på til at kunne deltage og lykkes med arbejdet (EVA, 2018).

Overvejelser over, hvordan grupperne sammensættes hensigtsmæssigt

De interviewede lærere er optagede af, at niveauet skal matche elevernes forudsætninger og kompetencer, så alle oplever at kunne mestre opgaven. Det har både en betydning for formuleringen af opgaver og for de overvejelser, lærerne gør sig omkring sammensætning af grupperne, viser analysen af datamaterialet.

En række forskellige overvejelser over, hvilke gruppesammensætninger der er de mest hensigtsmæssige, fylder hos lærerne i undersøgelsen. Først og fremmest er et vigtigt pejlemærke for dem, at alle elever skal opleve, at de er nødvendige og har en vigtig rolle at udfylde i det samarbejde, de er blevet sat til. Dernæst er lærerne optagede af, hvorvidt det er hensigtsmæssigt, at grupperne er hhv. lærerdefinerede, tilfældigt sammensatte eller elevdefinerede, herunder hvilke muligheder og udfordringer der er ved heterogene og homogene grupper.



Eleverne må opleve, at de har en vigtig rolle i gruppen

For lærerne i undersøgelsen er det vigtigt, at deres elever oplever, at de er nødvendige for gruppen. Lærerne ønsker sig, at alle elever kan få en meningsfuld rolle, hvor de – på forskellige måder – oplever at bidrage til gruppen. Ikke alle elever kan bidrage med det samme, men alle elever kan bidrage med noget. Lærerne er derfor optagede af at sammensætte grupperne på måder, så eleverne får mulighed for dette. Hvis ikke eleverne oplever at have en meningsfuld rolle, kan de trække sig fra gruppearbejdet, er lærernes erfaring. De får svært ved at være en del af det – eller "flagrer rundt", som denne lærer beskriver:

> Under selve gruppearbejdet er det vigtigt, at hver enkel har en meningsfuld rolle, at de kan se en mening med det, de også selv gør – ellers flagrer de rundt. De skal føle sig vigtige, og det, de laver, skal give mening. (…) Føler de, at det er meningsfuldt, så skal de nok give den gas. Hvis de flagrer rundt, så skal man som lærer hjælpe dem med at komme ind i gruppen og have en rolle, for så skal de nok bidrage. For der er jo en grund til, at de flagrer. Der er ikke nogen, der kommer i skole for at flagre."
>
> Lærer

Som læreren i citatet er inde på, har man som lærer en vigtig opgave i og ansvar for at hjælpe eleverne til at få en god og meningsfuld rolle i gruppen, så de har mulighed for at bidrage. Hvis ikke gruppearbejdet fungerer optimalt, er det altså vigtigt at justere løbende.

Lærerne har forskellige strategier for at understøtte, at elevernes rolle er meningsfuld og vigtig. Nogle lærere italesætter eksplicit de forskellige roller, der kan være i gruppen, og deres bidrag. Andre lærere overvejer mere implicit, hvordan de kan opdele klassen i grupper, hvor ingen elever oplever at være overflødige.

Grupper kan sammensættes af lærerne, tilfældigt eller af eleverne

Grupper kan sammensættes på mange forskellige måder. Undersøgelsen viser, at nogle grupper bliver sammensat meget bevidst af lærerne, andre grupper sammensættes tilfældigt, og atter andre grupper har eleverne selv sammensat. Undersøgelsen viser også, at nogle lærere foretrækker at variere deres tilgang til gruppesammensætning, sådan at det i nogle situationer fx er op til eleverne at danne grupper, mens det andre gange er læreren, der danner grupperne. For andre lærere forholder det sig sådan, at de foretrækker en af tilgangene, fx at det altid er læreren, der står for gruppesammensætningen.

Lærerdefinerede grupper

Det er et perspektiv i datamaterialet, at lærerne ser fordele i at sammensætte grupperne i stedet for at overlade det til eleverne selv. Nogle lærere foretrækker altid at tage denne opgave på sig, andre veksler mellem selv at sammensætte grupperne og at lade eleverne gøre det. Når lærerne taler for, at det er lærerens ansvar at sammensætte grupper, peger de især på tre forskellige argumenter for dette:

- For det første ønsker lærerne at undgå såkaldte "kærlighedsgrupper". Lærerne oplever, at det kan være sårbart at lade eleverne vælge selv, da mange elever da vælger at arbejde sammen med deres bedste venner. Disse grupper er ikke altid hensigtsmæssige, for ofte er det ikke ens bedste ven, der er ens bedste samarbejdspartner.
- For det andet er det lærernes erfaring, at der er en relativt stor risiko for, at nogle elever ikke kommer i en gruppe, men står tilbage uden at være blevet valgt, hvis eleverne selv skal stå for gruppedannelsen. Det er en situation, lærerne ønsker at tage hånd om, fx ved at danne grupperne for eleverne eller ved at tale med eleverne om, hvordan man er et godt gruppemedlem.
- For det tredje er det et perspektiv blandt disse lærere, at de "altid har et formål med et gruppearbejde", som en lærer udtrykker det. Derfor ønsker de at kunne danne grupper meget bevidst, så grupperne bliver velfungerende i forhold til det specifikke formål. I nogle tilfælde vil det være homogene grupper, der er at foretrække, i andre tilfælde heterogene grupper, er lærernes erfaring.

Tilfældigt sammensatte grupper

Et andet perspektiv i datamaterialet er, at tilfældigt sammensatte grupper kan være hensigtsmæssige. Det kan fx foregå, ved at lærerne trækker ispinde med elevernes navne eller giver eleverne tilfældige numre. De lærere, som sammensætter grupperne tilfældigt, fremhæver især to forskellige argumenter for dette:

- Det vil fremover være et vilkår for eleverne, at de skal kunne samarbejde med alle – først i folkeskolen og siden i videre uddannelse og på arbejdsmarkedet. Ved at sammensætte grupperne helt tilfældigt, vil eleverne over en periode få erfaringer med at samarbejde med mange forskellige.
- Når sammensætningen af grupper foregår ud fra et tilfældighedsprincip, minimerer man elevernes oplevelse af, om grupperne er retfærdigt sammensat eller ej.

Som lærerne i undersøgelsen påpeger, kan tilfældigt sammensatte grupper imidlertid også rumme den udfordring, at grupperne af forskellige årsager ikke bliver velfungerende, og at læreren da alligevel må gribe ind.



Heterogene eller homogene grupper?

Lærerne gør sig mange overvejelser over fordele og ulemper ved det, de betegner som hhv. homogene og heterogene grupper. Med det henviser lærerne til grupper, der er sammensat, så eleverne er i gruppe med klassekammerater, der enten er på det samme eller på et andet fagligt niveau. Udover at overveje, hvilket fagligt niveau eleverne er på, overvejer lærerne også, om der i hver gruppe er en eller flere elever, der er stærk på samarbejdskompetencer – det, lærerne kalder en elev, "der kan drive gruppearbejdet". Det går igen blandt lærerne, at de veksler mellem at danne homogene og heterogene grupper, da de to typer af grupper ifølge lærerne kan noget forskelligt.

Uanset om lærerne sammensætter homogene eller heterogene grupper, understreger de, at gruppesammensætning kan være en stor opgave, og at det er en opgave, der kræver et godt kendskab til klassen som helhed og til den enkelte elev.

HETEROGENE GRUPPER

De heterogene grupper, som består af elever på forskellige faglige niveauer, er ifølge lærerne gode, fordi de fagligt stærke elever kan hjælpe de fagligt udfordrede elever, fx ved at forklare stoffet. Samtidig får de fagligt stærke elever ifølge lærerne noget ud af at formidle deres viden for gruppen. I litteraturen om gruppearbejde fremhæves det, at såfremt den stærkere eller mere kyndige elevs viden og kunnen ligger inden for den zone, den svagere elev kan nå, er det en læringsfremmende betingelse (Helmke, 2013).

Lærerne oplever imidlertid også, at der kan være udfordringer forbundet med at danne heterogene grupper. Især er lærerne optagede af, om de enkelte elever får mulighed for at udvikle sig mest muligt, hvis de igen og igen får samme rolle i en gruppe – enten som den, "der skal trække hele læsset", eller den, "der bliver sat til at farvelægge himlen", som en lærer udtrykker det. Ifølge litteraturen om gruppearbejde er det også en pointe, at det er vigtigt at sætte eleverne i forskellige roller, der kan udfordre dem og give dem nye kompetencer (Bjerresgaard & Kongsted, 2010).

HOMOGENE GRUPPER

De homogene grupper består af elever på samme faglige niveau. Det gode ved disse grupper er ifølge lærerne, at de dels giver mulighed for, at læreren kan prioritere sine ressourcer hos den gruppe af elever, der er allermest udfordret, og dels at de fagligt stærke elever med en lærers ord "kan få lov at blomstre". Lærerne påpeger, at de fagligt stærke elever ofte oplever at skulle hjælpe og vente, og i de homogene gruppekonstellationer ser lærerne en mulighed for, at disse elever bliver udfordret på et højere niveau. Det er også et perspektiv blandt lærerne, at gruppen af elever, der har brug for meget lærerstøtte, bliver udfordret fagligt, når de sættes sammen – vel at mærke, hvis de får den tilstrækkelige støtte. Her kan de få mulighed for at få en ny rolle, er nogle læreres erfaring.

Udfordringen ved de homogene grupper kan ifølge lærerne være, at de fagligt stærke grupper i praksis ikke altid er selvkørende, og at læreren derfor ikke får frigivet ressourcer til at være markant til stede hos de mest udfordrede elever. Lærerne påpeger, at bare fordi man er fagligt stærk, er man ikke nødvendigvis stærk i samarbejdskompetencer eller dygtig til at organisere en gruppes arbejde. I de tilfælde, hvor der i praksis ikke er selvkørende grupper, oplever læreren typisk at stresse rundt fra gruppe til gruppe.

Elevdefinerede grupper

Et sidste perspektiv i datamaterialet er, at der kan være fordele ved at lade eleverne selv sammensætte grupperne. Når lærerne taler for dette perspektiv, fremhæver de især følgende argumenter:

- Da eleverne skal til prøve i grupper i visse fag, er det vigtigt, at de har gjort sig egne erfaringer med gruppedannelse. Her må lærerne nemlig ikke sammensætte grupperne. Derfor er det vigtigt, at eleverne er rustet til selv at danne grupper, herunder at de ved, hvad en god gruppe er, hvad deres egne styrker og svagheder er, og hvordan man vælger gode samarbejdspartnere.
- Nogle opgaver kræver en høj grad af tryghed og tillid gruppemedlemmerne imellem, fx hvis der er tale om drøftelser, der går tæt på elevernes mere personlige erfaringer. Her peger nogle lærere på, at det kan være hensigtsmæssigt at lade eleverne vælge at arbejde sammen med de klassekammerater, de er tryggest ved.
- Nogle lærere har erfaringer med at lade eleverne vælge sig ind i en gruppe efter det emne eller tema, som de er mest motiverede for at arbejde med. På den måde vælger eleverne ikke hinanden som samarbejdspartnere, men vælger det emne, de brænder mest for.



OPSAMLENDE POINTER

Det gode gruppearbejde starter med lærerens didaktiske overvejelser

Lærerne i interviewene peger på vigtigheden af, at man gør sig en række didaktiske overvejelser om det samarbejde, man vil sætte eleverne til at gennemføre, inden man igangsætter gruppearbejdet. Der er især tre typer af overvejelser, de interviewede lærere er optagede af:

For det første overvejer de, hvilke typer af opgaver eleverne skal samarbejde om

Lærernes overvejelser mht. opgavetype knytter sig til, hvilket formål de har med arbejdet – er det pædagogisk eller fagligt? Derudover ønsker lærerne, at opgaverne skal bidrage til at gøre eleverne aktive og engagerede i forhold til stoffet. Her lægger de især vægt på, at opgaverne skal give mulighed for, at eleverne træner det at kommunikere og formulere sig om et fagligt emne. En sidste overvejelse handler om, at opgaverne med fordel kan have en åbenhed, der lægger op til fælles refleksion i gruppen.

For det andet overvejer de, hvordan de kan instruere og rammesætte opgaven tydeligt

Lærerne i undersøgelsen er optagede af, at en tydelig rammesætning og instruktion forud for elevernes samarbejde er helt nødvendig for, at gruppearbejdet bliver vellykket og lærerigt. Har rammesætningen været utilstrækkelig, kan det fx være uklart for eleverne, hvad de skal arbejde sammen om, eller hvordan de skal gribe samarbejdet og opgaveløsningen an. Derfor peger lærerne på vigtigheden af ikke at sende eleverne ud i grupper, uden at eleverne ved præcis, hvad de skal, og hvad der forventes af dem.

For det tredje overvejer de, hvordan grupperne sammensættes mest hensigtsmæssigt

Et vigtigt pejlemærke for lærerne er, at alle elever skal opleve, at de er nødvendige og har en vigtig rolle at udfylde i det samarbejde, de er blevet sat til. Dernæst er lærerne optagede af, hvorvidt det er hensigtsmæssigt, at grupperne er hhv. tilfældigt sammensatte, elevdefinerede eller lærerdefinerede, herunder hvilke muligheder og udfordringer der er ved såkaldte heterogene og homogene grupper.



Gruppearbejde skal læres

At arbejde godt sammen i grupper kræver en række færdigheder. Det er ikke noget, eleverne bare kan, men noget, de må lære i løbet af deres skoletid. Skal gruppearbejdet lykkes, forudsætter det blandt andet, at læreren faciliterer og understøtter elevernes arbejde.

At arbejde sammen er ikke noget, eleverne bare kan. Dette er et udbredt perspektiv blandt lærerne. Udvikling af gode samarbejdskompetencer er derimod en lang læringsproces gennem hele skolegangen. Det er også en pointe, som genfindes i litteraturen, og en gruppe forskere påpeger, at den mest solide konklusion i studier af gruppearbejde er, at eleverne ikke blot kan inddeles i grupper og forventes at arbejde godt sammen (Blatchford et al., 2003).

Hvad skal der så til, for at eleverne kan arbejde som en gruppe, når de sættes sammen i en gruppe? Hvilke kompetencer skal de lære? Hvordan understøtter læreren, at de udvikler kompetencerne? Lærerne i undersøgelsen peger på, at eleverne skal lære at være gode samarbejdspartnere, så gruppen kan have fokus på det faglige i samarbejdet. Lærerne gør sig en række overvejelser over, hvordan eleverne kan lære at arbejde i grupper. Overvejelserne handler om:

- At have en fælles retning på skolen, så man trinvis kan "bygge på"
- At have fokus på, at samarbejdskompetencer skal trænes
- At skabe et trygt læringsmiljø med tydelige forventninger
- At træde ind i en ny lærerrolle.

Fælles retning på skolen

For lærerne i undersøgelsen er det vigtigt, at der på skolen er en fælles opmærksomhed på at udvikle elevernes samarbejdskompetencer. De oplever fx, at det er en vanskelig opgave at lære eleverne at arbejde sammen i udskolingen, hvis det ikke er noget, der har været fokus på tidligere i elevernes skolegang. Det skal helst starte allerede i indskolingen. En lærer forklarer:

> Jeg overtog en tredjeklasse for nogle år siden, og de havde været vant til altid at være sammen med deres venner, så da jeg begyndte at sætte dem sammen i forhold til, hvad der fagligt gav mening, så var der ramaskrig. (...) Jeg vil gerne sætte dem i grupper, der er fagligt gode for dem. Fokus er ikke, at vi skal hyggesnakke, men at vi skal hygge om det faglige og være gode kammerater i gruppearbejde. Det skal læres allerede i indskolingen."
>
> Lærer

Det kan være en langvarig proces at lære eleverne at være gode samarbejdspartnere og have et fagligt fokus i deres gruppearbejde. Vejen dertil kan indebære, at lærerne i perioder har mere fokus på den proces, der foregår i grupperne, end på det faglige produkt, der kommer ud af det, viser analysen. En lærer forklarer, at de yngre elever sættes til at udføre enkle øvelser, som fx at bygge noget sammen, med det formål at få gode erfaringer med at samarbejde og bruge hinandens kompetencer. Efterhånden som eleverne bliver bedre til dette, kan læreren skrue op for de faglige forventninger.

Lærerne peger på, at det er vigtigt, at eleverne løbende udvikler deres samarbejdskompetencer, fordi kravene til dem bliver højere, jo længere de kommer i deres skoleforløb. I udskolingen bliver elevernes samarbejdskompetencer vurderet i forbindelse med deres uddannelsesparathedsvurdering, og når de når afgangsprøverne, skal de både kunne vælge en god gruppe at arbejde sammen i og gennemføre en prøve i samarbejde med gruppen. Hvis det skal fungere godt, er det afgørende, at der er et fælles fokus på hele skolen på at udvikle elevernes samarbejdskompetencer.



Fokus på at træne elevernes samarbejdskompetencer

Når eleverne skal lære at arbejde i grupper, er det vigtigt, at læreren betoner vigtigheden af at kunne arbejde sammen som gruppe. Det gør lærerne bl.a. ved at være vedholdende og ved at tale med eleverne om, hvad det kræver.

Lærerne holder fast i vigtigheden af at arbejde sammen

Det er lærernes erfaring, at nogle elever ikke bryder sig ret meget om gruppearbejde og hellere vil arbejde alene og løse delopgaver hver for sig. I sådanne situationer, påpeger lærerne, er det vigtigt at holde fast i, at opgaven skal løses i samarbejde – og at det at kunne samarbejde også er en del af elevernes læreproces.

> De lærer jo ikke gruppearbejde, ved at jeg siger, at de kan lave det selv. Man skal lade dem være i gruppen og lære at være i gruppen, i stedet for at løsningen er, at de laver det selv."
>
> Lærer

Kun i situationer, hvor lærerne vurderer, at en enkelt elev ikke er i stand til at indgå i et gruppearbejde, lader de eleverne dele sig op. Men de præsenterer ikke gruppearbejdet som en generel valgmulighed.

Lærerne taler med eleverne om godt samarbejde

Lærerne styrker elevernes samarbejdskompetencer ved at tale med eleverne om, hvornår og hvorfor et samarbejde fungerer godt. Det handler om at sætte ord på, hvilke styrker og svagheder eleverne hver især har, og hvad de kan byde ind med i forhold til andre elever i en gruppe, forklarer lærerne. Samtalerne om gruppearbejde kan foregå klassevis, i grupper eller i individuelle læringssamtaler:

- **Den fælles klasseundervisning** kan bruges til at instruere eleverne i konkrete samarbejdskompetencer, så som at være god til at lytte og give konstruktiv feedback eller til at tale med eleverne om deres perspektiver på et godt samarbejde.
- **Når eleverne er opdelt i grupper**, giver det mulighed for at evaluere det konkrete samarbejde, så eleverne ser udfordringerne og styrkerne i gruppearbejdet.
- **I individuelle samtaler** kan elev og lærer sammen sætte mål for udvikling af samarbejdskompetencer.

Fælles for alle typer af samtaler er at gøre eleverne bevidste om, hvordan de kan blive bedre til at arbejde sammen.

Samarbejdskompetencer

De samarbejdskompetencer, lærerne især er optagede af at lære eleverne, er:



RELATIONELLE KOMPETENCER

Lærerne lægger vægt på, at elever skal kunne rumme mennesker, som er anderledes, og give plads til, at alle bliver hørt og har indflydelse på samarbejdet. De skal med andre ord øve grundlæggende demokratiske værdier om at acceptere og respektere hinanden. Det er noget, eleverne lærer, både når de er sammen som klasse, og når de arbejder i grupper. Det er kompetencer, som er vigtige for at kunne arbejde fokuseret og konstruktivt i gruppen.

I en håndbog til lærere om gruppearbejde peger Baines et al. (2017) på, at relationelle kompetencer er selve grundlaget for at kunne samarbejde i en gruppe. Det er kompetencer, som opbygges gennem et godt fællesskab i klassen, så eleverne føler sig trygge ved de forskelligheder og uenigheder, der kan være i gruppen. Det handler om, at eleverne stoler på og respekterer hinanden (ibid.).



KOMMUNIKATIVE KOMPETENCER

Elevernes evner til at kommunikere med hinanden er afgørende for, om gruppearbejdet fungerer. Lærerne er optagede af at lære eleverne at kunne forklare deres ideer og holdninger til hinanden og at lytte til hinanden. Det handler helt konkret om at lære eleverne, hvordan man er en god lytter; hvordan man sidder, og hvordan man viser opmærksomhed. Lærerne arbejder også med, hvordan eleverne giver hinanden konstruktiv feedback.

Baines et al. (2017) har samlet en lang række kendetegn ved lærerige gruppesamtaler. De handler om, at eleverne kan skiftes til at tale, lytte aktivt, stille og besvare spørgsmål, rejse forslag og efterspørge andres forslag, give og bede om hjælp, give og efterspørge forklaringer, uddybe forklaringer og argumentere og opsummere samtaler (ibid.). Forfatterne peger på, at mere avancerede kompetencer er evnen til at træffe beslutninger i fællesskab, også når eleverne i udgangspunktet er uenige. I tråd hermed peger lærerne i undersøgelsen på, at eleverne skal lære at gå på kompromis, når de har forskellige holdninger, og nå til en løsning, når der opstår uenigheder.



ORGANISATORISKE KOMPETENCER

En vigtig forudsætning for at kunne arbejde i grupper er ifølge lærerne, at eleverne kan arbejde uden lærerens tilstedeværelse og selv organisere deres arbejde. Det handler om at kunne arbejde selvstændigt som gruppe, og det indebærer, at alle elever deltager aktivt og tager del i ansvaret for gruppens arbejde.

Baines et al. (2017) peger på, at planlægning og organisering af samarbejdet er blandt de mere avancerede samarbejdskompetencer, fordi det kræver et overblik over opgaven, hvilke forudsætninger det kræver at løse den, og hvordan forskellige elementer i arbejdet kan fordeles i gruppen. Lærerne i undersøgelsen er optagede af, at eleverne skal lære, hvad deres egne styrker og svagheder er, og at de skal kunne sætte ord på dem for at kunne indgå i et godt samarbejde.

Eleverne har både forskellige faglige kompetencer og forskellige samarbejdskompetencer. Lærerne peger på, at nogle elever skal lære at tage mere ansvar i gruppen og bidrage, mens andre skal lære at frasige sig ansvar og give plads til deres kammerater.

Et trygt læringsmiljø med tydelige forventninger

Lærerne er optagede af, at godt gruppearbejde forudsætter, at der er et godt læringsmiljø i klassen. Det betyder, at eleverne oplever, at de trygt kan forsøge uden at frygte at fejle, og at de i dialog med læreren kan drøfte, hvad der gik galt, og hvordan de kan lære af deres fejl. En lærer forklarer:

> De skal have et trygt rum til at øve sig, fordi man både skal lære arbejdsformen, det sociale, at rumme hinanden og at undvære læreren. Og man skal også lære at være sammen med en, man ikke selv har valgt. Så det skal tages lidt stepvist, og det skal være tydeligt, hvad det er, vi øver lige nu."
>
> Lærer

Tryghed og gensidig respekt er ikke noget, læreren kan instruere eleverne i. Eleverne må derimod bringes i situationer, hvor de får egne erfaringer med forskelligheder, så de lærer at acceptere andre og selv stå til ansvar for deres egen adfærd (Blatchford et al., 2003).

Lærerne i undersøgelsen er optagede af, at denne tryghed og respekt opbygges gradvist. En måde at give eleverne gode og trygge erfaringer med gruppearbejde er at starte med at lade dem arbejde sammen med elever, de fungerer godt med socialt, for senere at udfordre eleverne til at kunne arbejde sammen med alle. Når eleverne træner gruppearbejde i de mindre klasser, giver det dem overskud til de svære situationer i de større klasser, pointerer lærerne.

Tydelige forventninger giver tryghed

Når eleverne skal lære at arbejde i grupper, er det vigtigt, at læreren er tydelig i sine forventninger og viser eleverne tiltro. Lærerens tydelige forventninger handler ikke kun om at holde fast i rammerne, men også om at vise tillid til, at eleverne godt kan. En af lærerne i undersøgelsen forklarer:

> For at det skal lykkes, skal man være autentisk som lærer. Hvis jeg ikke tror på det, jeg skal lære dem, så kan de heller ikke tro på det. Så det starter egentlig med mig selv, og hvad jeg udtrykker."
>
> Lærer

Lærerne påpeger, at der ikke nødvendigvis er samme forventninger til alle grupper. Det at vise tiltro handler også om at se den enkelte gruppe, hvor de er, og vise tillid til, at de kan nå i mål med gruppearbejdet på deres egen måde.

Lærerens rolle

Når eleverne arbejder i grupper, forandrer lærerens rolle sig. Gruppearbejdet stiller derfor ikke kun krav til eleverne, men også til læreren.

Vejlederrollen

Lærerne taler om, at de går fra en traditionel klassebaseret undervisning, hvor de formidler faglig viden til hele klassen, til en undervisning, hvor de understøtter og vejleder gruppernes arbejde. Bjerresgaard & Kongsted (2010) kalder denne overgang et skift fra at være vidensekspert til at være en læringsleder for elever med forskellige motivationer, læringspotentialer og interesser. En lærer sætter disse ord på rollen:

> Det er noget helt andet at stå ved tavlen og have overblik og vide, hvor vi skal hen, versus at have en masse grupper, hvor der er forskellige dynamikker. Jeg kan godt lide at få lov at være vejleder og være heppekor på, at det nok skal lykkes. Men jeg skal både kunne vejlede, heppe, motivere, komme med forslag og være dygtig til at konflikthåndtere. Så det er mange roller."
>
> Lærer

Når eleverne arbejder i grupper, har læreren ikke den samme kontrol med deres læringsproces. Undervisningsformen kan betegnes som "decentral", fordi eleverne i højere grad får ansvaret for deres læringsproces og arbejder uden læreren en stor del af tiden. Det betyder, at eleverne løser opgaven på forskellige måder, og at læreren må hjælpe hver gruppe ud fra deres forudsætninger. Lærerne i undersøgelsen fortæller, at de både hjælper med faglige spørgsmål og med at få samarbejdet til at fungere. Det kalder på nogle særlige kompetencer hos læreren, i tråd med det, Bjerresgaard & Kongsted (2010) kalder læringsledelse, hvor læreren har blik for elevernes forskelligheder og arbejder med at motivere og understøtte deres samarbejde. En gruppe engelske forskere, som har udarbejdet en håndbog for lærere om gruppearbejde, fremhæver betydningen af, at læreren guider eleverne, forstærker deres sociale interaktion positivt og coacher dem i selve det at samarbejde (Baines et al., 2017). Det indebærer, at læreren ikke blot giver løsninger og svar, men understøtter eleverne i selv at finde løsninger og dermed trinvist opbygger deres selvstændighed i gruppearbejdet. En måde, hvorpå lærerne kan gøre dette, er ved at minde eleverne om faglige begreber eller anvise strategier, de kan bruge for at komme videre med opgaven.

Udfordringen med at nå alle grupper

For at være i stand til at give eleverne gode råd og stille de relevante spørgsmål må læreren i første omgang få indblik i, hvordan den enkelte gruppe arbejder, og hvor langt den er nået med opgaven. Det gør lærerne i undersøgelsen ved at observere grupperne og stille nysgerrige spørgsmål. En af deltagerne peger på:

> "Det ideelle ville være at have tid til at observere processen og høre, hvad de snakker om, og stille dem nogle spørgsmål, der gør, at de rykker."
>
> Lærer

Når læreren her beskriver den ideelle situation som en situation, hvor det er muligt at observere og lytte til eleverne, peger det samtidig på, at det ikke altid svarer til virkeligheden. I praksis kan det være vanskeligt for læreren at holde overblik over alle grupper og følge med i alle arbejdsprocesser. Lærerne forklarer, at de nogle gange synes, de løber rundt mellem grupperne for at hjælpe alle og ikke har tid nok til at nå alle grupper. En lærer forklarer:

> "Det kræver en evne til at være til stede i noget, der er lidt kaotisk. Det kommer nok lidt an på, hvilken type lærer man er, men hvis man godt kan lide at have overblik og struktur, så er det noget andet, man skal kunne i det. Det er mange grupper, man skal have overblik over. Det er en spændende rolle, men det er også rigtig svært."
>
> Lærer

Det kan især være udfordrende, når en eller flere grupper ikke fungerer og kræver lærerens tilstedeværelse en stor del af tiden. EVA har tidligere vist, at når lærere oplever, at gruppearbejde ikke fungerer, kan det blandt andet skyldes, at der er uro blandt eleverne, manglende koncentration i grupperne, og at læreren savner kontakt til eleverne (EVA, 2006). Andre forskere peger på mangel på kontrol som en grund til ikke at lade eleverne arbejde i grupper (Frykedal, 2014).

Sådan skaber lærerne overblik

Lærerne i undersøgelsen har forskellige måder at håndtere mangel på overblik og oplevelsen af ikke at have tid til alle. For det første giver de eleverne strategier til at søge hjælp hos hinanden. For det andet prioriterer de deres egne ressourcer ud fra en vurdering af, hvilke grupper der har mest brug for hjælp. I det følgende udfoldes de to tilgange.

Læreren understøtter elevernes selvstændighed

Lærerne arbejder med læringsstrategier, som skal hjælpe eleverne til at blive i stand til at arbejde mere selvstændigt. Det kan have form af regler om, at eleverne skal spørge to klassekammerater, før eleverne spørger læreren. Det betyder, at de ikke søger læreren i samme grad. Når eleverne søger hjælp hos lærerne, har lærerne også fokus på at opfordre eleverne til at løse deres udfordringer selv. Det gør lærerne ved at stille åbne og vejledende spørgsmål eller give eleverne råd til deres samarbejde fremfor at give dem svarene på deres udfordringer.

Læreren cirkulerer og prioriterer sin tid

Lærerne arbejder også med at skabe overblik og prioritere deres tid. En måde at skabe overblik over grupperne er, at læreren cirkulerer mellem grupperne fremfor at fordybe sig i én gruppe. På den måde ved læreren, om alle grupperne er i gang. Der er også lærere i undersøgelsen, som følger med i elevernes digitale arbejde i delte filer. På den måde ved læreren, hvilke grupper der skal prioriteres, og hvilke der er mere selvkørende. Det kan være de grupper, der har svært ved at komme i gang, eller hvor samarbejdet ikke fungerer, men det kan også være de dygtige elever, som skal udfordres. Hvis flere grupper står over for de samme udfordringer, kan læreren også samle flere grupper eller hele klassen, hvis flere grupper har brug for samme instruktion for at komme videre.

Selvom det kan være krævende for læreren at indgå i den vejledende rolle, åbner rollen også mulighed for bedre at ramme eleverne der, hvor de er, og vise tillid til, at eleverne kan finde deres egen måde at løse opgaven. Læreren kommer tættere på elevernes arbejdsproces og kan bedre vise eleverne, at læreren ser dem. Derfor kan rollen være med til at udvikle relationen mellem lærer og elev.

OPSAMLENDE POINTER

Gruppearbejde skal læres

Samarbejde er ikke noget, elever bare kan, men noget, de skal lære

For at udvikle elevernes samarbejdskompetencer er det ifølge lærerne vigtigt, at der er en fælles retning på skolen, så gruppearbejde læres trinvist. Det er desuden vigtigt at sætte særskilt fokus på at træne elevernes samarbejdskompetence og at skabe et trygt læringsmiljø i klassen og i grupperne.

Lærerne er især optagede af at lære eleverne følgende samarbejdskompetencer:

Relationelle kompetencer, kommunikative kompetencer og organisatoriske kompetencer.

Når eleverne arbejder i grupper, kræver det noget særligt af læreren

Lærerne veksler mellem en traditionel rolle, hvor de instruerer og formidler viden for hele klassen samtidig, og en faciliterende og vejledende rolle, hvor de understøtter gruppernes samarbejde om en faglig opgave. God vejledning kræver indblik i gruppernes arbejde, og det kan være en udfordring at have overblik over alle grupper. Lærerne giver derfor eleverne strategier til at arbejde selvstændigt, de cirkulerer blandt grupperne for at få et overblik og prioriterer deres tid hos grupperne.



METODEBESKRIVELSE

Sådan har vi gjort

Dette hæfte formidler analysen af et datamateriale bestående af tre fokusgruppeinterview med lærere fra grundskolen. Derudover formidles pointer fra dansk og international litteratur om gruppearbejde, og endelig gengives resultaterne af udvalgte dele af følgeforskningen til folkeskolereformen. De enkelte metodiske elementer beskrives i det følgende.

Fokusgruppeinterview med lærere

Gennemførelse af interview

EVA har gennemført tre fokusgruppeinterview med lærere fra mellemtrinnet og udskolingen. Formålet med interviewene er at få nuanceret, kvalitativ viden om, hvordan lærere i praksis arbejder med gruppearbejde i undervisningen. Interviewene har givet mulighed for at forfølge lærernes konkrete erfaringer og få dybdegående viden om de overvejelser, lærerne gør sig om at lade eleverne arbejde i grupper.

Interviewene er gennemført i september 2019 i hhv. Kolding, Odense og København.

Til hvert fokusgruppeinterview deltog mellem fem og ni lærere. I alt deltog 23 lærere. Lærerne blev udvalgt, så der samlet set deltog lærere, der underviser i kulturfag, sprogfag og naturvidenskabelige fag. Samlet set repræsenterer lærerne såvel nyuddannede som meget erfarne lærere. Lærerne kommer fra i alt 14 forskellige skoler, som er udvalgt, fordi de repræsenterer skoler med forskellig baggrund, hvad angår elevgrundlag, skolestørrelse og geografisk beliggenhed.

Fokusgruppeinterviewene havde en varighed på to timer. Interviewene blev optaget på diktafon og er efterfølgende transskriberet.

Analyse af interview

Der er foretaget en tværgående, tematisk analyse af datamaterialet. To konsulenter har kodet datamaterialet på baggrund af en række kodningskategorier, som blev udviklet både ud fra en induktiv og en deduktiv tilgang. Dvs. at nogle kodningskategorier udsprang af projektbeskrivelsen og interviewguides, mens andre kodningskategorier udsprang af det indsamlede datamateriale. Derefter har to konsulenter gennemført en fælles analyseproces, hvor vi har ledt efter både mønstre og variationer i datamaterialet.

Deskstudy om gruppearbejde

Som led i undersøgelsen er der gennemført et deskstudy for at finde nyere, relevant litteratur om gruppearbejde. Litteratursøgningerne blev gennemført i sommeren 2019, og siden er den fremsøgte litteratur blevet screenet og kondenseret med henblik på at udlede hovedpointer om, 1) hvordan gruppearbejde fungerer, 2) hvilke forudsætninger der skal til, for at gruppearbejde bliver velfungerende, og 3) hvilken læring der er forbundet med at samarbejde i grupper.

Der er søgt efter litteratur, som kan give indsigter om gruppearbejde i en dansk grundskolekontekst. Der er både søgt efter metastudier, empirisk forskning og pædagogisk/didaktisk faglitteratur. Søgningerne er foretaget som håndsøgninger hos vidensproducenter og gennem referencer fra referencer. Dernæst er litteraturen screenet ud fra kriterier om, at studiet skal omhandle gruppearbejde i en skolekontekst, der er sammenlignelig med den danske. Der er medtaget litteratur, som er udgivet på dansk, norsk eller engelsk, og litteratur, der er udgivet i perioden 2003 til 2019.

Følgeforskning til folkeskolereformen

I 2014 igangsatte Undervisningsministeriet (UVM) et omfattende evaluerings- og følgeforskningsprogram, der følger folkeskolereformens implementering og effekter heraf. Et vigtigt led i følgeforskningsprogrammet er en stor spørgeskemaundersøgelse blandt andet blandt medarbejdere, der løber fra 2014 til 2018 på udvalgte skoler i Danmark (Friis-Hansen, Arendt & Weber, 2018). Vi har trukket data fra lærernes besvarelse af de spørgsmål, som omhandler gruppeopdelt undervisning.

Litteratur

Følgende litteratur er citeret i notatet

Baines, E., Blatchford, P. & Kutnick, P. (2017).
Promoting Effective Group Work in the Primary Classroom.
London: Routledge.

Bjerresgaard, H. & Kongsted, E. (2010).
Elever lærer sammen – gruppearbejde som undervisningsform.
København: Dafolo.

Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E. & Galton, M. (2003).
Toward a social pedagogy of classroom group work.
International Journal of Educational Research 39, 153-172.

Chiriac, E. H. (2011).
Research on Group Work in Education.
New York: Nova Science Publishers.

EVA (2006).
Læringsmiljøer i folkeskolen.
København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2018).
God undervisning set med elevernes øjne. Input til arbejdet med at udvikle undervisningen.
København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2019).
TALIS 2018 – 1. rapport.
København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Friis-Hansen, M., Arendt, K. & Weber A. (2018).
Dataindsamlinger i Følgeforskningspanelet til folkeskolereformen. Dokumentation af 4. dataindsamling efter reformen.
København: VIVE.

Frykedal, K. F. (2014).
Groupwork management in the classroom.
Scandinavian Journal of Educational Research, 58 (2), 222-234.

Helmke, A. (2013).
Interaktion, der fremmer sociale kompetencer. I:
Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet (167-173).
København: Dafolo.

Kongsted, E. (2011).
Gruppen – et dannende læringsfællesskab. *Kvan,* 31 (90), 79-90.

Lauridsen, E. & Dohn, N. B. (2017).
Implicitte forudsætninger i gruppearbejde. *Dansk pædagogisk tidsskrift* (1), 80-89.

Laursen, P. F. & Bjerresgaard, H. (2009).
Individuelt arbejde – gruppearbejde. I:
Praktisk pædagogik. Metodik i folkeskolen (135-148).
København: Gyldendals lærerbibliotek.

OECD (2019a).
TALIS 2018 Results (Volume I): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en.

OECD (2019b).
TALIS 2018 data. Lokaliseret 10. januar 2020 på:
https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm.

Varming, O. (2020).
Gruppearbejde. I: *Den Store Danske*, Gyldendal.
Lokaliseret 10. januar 2020 på:
http://denstoredanske.dk/index.php?sideId=86234.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk