



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PEDKO1
Kandidatuppsats, 15poäng
61-90
Datum: 2008-05-26

Grupparbete i högre utbildning

Att lära tillsammans

Hamza Yalcin

Handledare:
Elsie Anderberg

ABSTRACT

Arbetets art: Kandidatuppsats
Sidantal: 48

Titel: Grupparbete i högre utbildning: Att lära tillsammans
Författare: Hamza Yalcin
Handledare: Elsie Anderberg
Datum: 2008-05-26

Sammanfattning: Jag studerade grupparbete i högre utbildning med en kvalitativ metod och sökte med hjälp av teori, tidigare forskning samt kvalitativa intervjuer, svar på hur ett välfungerande grupparbete är möjligt. Som främsta teoretiker använde jag mig av Vygotskij, Freire, Scheff och Asplund. För att svara på denna fråga studerade jag hur grupparbete går till, hur det påverkar studerandes lärande samt vilka kommunikationsmönster som uppstår under grupparbete som får konsekvenser för lärandet. Jag intervjuade fem högskolestudenter. Min undersökning visade att man i grupparbete framför allt lär sig att arbeta i grupp. Men grupparbete erbjuder också möjligheter till ett djupare lärande med hjälp av kommunikation. Relationer i gruppen kan skapa en positiv social responsivitet som en motivationskälla för lärande. Detta kan leda till stabila sociala band som uttrycker sig i att gruppmedlemmar förstår och respekterar varandra, vilket kan resultera i ett djupt lärande och utveckling genom ömsesidig hjälp. Studerande behöver undervisning om grupparbete och tid för att välja grupper. Studien visade att Vygotskij's sociokulturella perspektiv, hans begrepp "den närmaste utvecklingszonen", Scheffs begrepp "sociala band" och Asplunds begrepp "den sociala responsiviteten" fungerar väl kring Freires begrepp "dialog", för att studera grupparbete i högre utbildning. Jag skiljde mellan tre olika strategier utifrån informanternas utsagor för grupparbete: (a) Den starke får styra som koordinator, (b) man bör anpassa sig till varandra, (c) dialog mellan jämställda. Jag ger stöd åt och föreslår att grupparbete bör förberedas, genomförs och utvärderas i enlighet med ett dialogiskt perspektiv som bygger på att eliminera den klassiska relationen mellan lärare och elev samt förutsätter och utvecklar en stark tro på människan, kärlek, ödmjukhet, solidaritet, respekt och kritiskt tänkande.

Nyckelord: Grupparbete, lärande, dialog, den närmaste utvecklingszonen, sociala band, den sociala responsiviteten

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Syfte	1
1. 2 Begränsningar	2
1. 3 Disposition.....	2
2 Litteraturgenomgång	3
2.1 Tidigare forskning	3
2.2 Motivation för grupparbete	4
3 Teoretiska utgångspunkter.....	7
3.1 Lärande och kunskap	7
3.2 Kommunikation	8
3.3 Freire: Dialog.....	11
3.4 Scheff: Sociala band, skam- och stolthetskänslor.....	11
3.5 Asplund: Den sociala responsiviteten	12
3.6 Sammanfattning av kap 3.....	12
4 Metod	13
4.1 Abduktion och hermeneutik.....	13
4.2 Reliabilitet och validitet.....	15
4.3 Förförståelse	15
4. 4 Tillvägagångssätt	15
4.4.1 Kontakt och urval.....	16
4.4.2 Intervjuprocedur	16
4.4.3 Analys av intervjuer.....	19

4.5 Etiska aspekter	19
5. Resultat.....	20
5.1 Presentation av intervjupersonerna	20
5.2 Hur gick grupparbetena till?	22
5.2.1 Ronnys grupparbete	22
5.2.2 Ericas negativa exempel.....	23
5.2.3 Ett A-uppsatsarbete	25
5.3 Kommunikationsmönster inom grupperna	26
5.4 Relationen mellan grupparbetet och det individuella arbetet....	27
5.5 Lärande och utveckling.....	28
5.6 Grupparbetets begränsningar och möjligheter.....	30
5.7 Syn på ett välfungerande grupparbete	31
6 Diskussion	33
6.1 Hur underlättar grupparbete lärande?.....	33
6.2 Att lära tillsammans i den närmaste utvecklingszonen.....	35
6.3 Ackumulativt och ackommodativt lärande.....	38
6.4 Hur begränsar grupparbete lärandet?	40
6.5 Olika strategier för ett välfungerande grupparbete	41
6.6 Förslag för ett fungerande grupparbete	43
7 Sammanfattande reflektioner.....	44
Litteratur.....	46

1 Inledning

Grupparbete är en arbetsform som bygger på samarbete mellan studenter för att lösa problem eller uppgifter (Granström, 2005: 121). Det är en elevaktiv undervisningsform som erbjuder studerande möjligheter till en djupinläring genom att lära tillsammans. Djupinläring bygger på förståelse och kunnande medan ytinläring bygger på faktaredovisning (Hedin och Svensson, 1997: 125).

Nuförtiden ökar antalet studenter i klasserna i högre utbildningar och kravet på deras kunskapsnivå ökar också. Detta stärker grupparbetets vikt inom undervisningsområde (Chirac, 2005: 11). Med grupparbete förväntas studenter utveckla en djupinläring och identitetsutveckling genom att motivera och inspirera varandra, pröva varandras perspektiv samt ta del av varandras erfarenheter. (Malmbjör, 2007: 10). Eftersom grupparbete möjliggör för mer kunniga studerande att inta en lärarroll anses av t ex Chiriac (2005c:11) vara en ekonomisk undervisningsmetod

Grupparbete är också viktigt som en förberedelse för arbetslivet där betydelsen av lagarbete ökar. Individen står inför en snabbt förändrad värld där ett flexibelt arbetsliv dominerar. Det stabila arbetet med en standardiserad arbetsstruktur och likartade uppgifter har minskat. Man ställs inför nya uppgifter och nya grupper i arbetslivet. Kommunikations-, anpassnings- och förhandlingsförmåga blir därför viktigare. Man använder sig av gruppens möjligheter för att lösa problem. (Hage & Powers, 1992: 68).

Det verkar som att många forskare är överens om grupparbetets fördelar som en undervisningsmetod. Däremot leder grupparbete inte automatiskt till bättre lärande. Vissa studenter finner grupparbete nyttigt och utvecklande medan andra tycker att grupparbete är arbetsamt och har många nackdelar (Näslund, 2005: 162). Forskarna pekar på vikten av förberedande undervisning och träning i grupparbete samt lärarens ledande roll för att uppnå grupparbetets möjligheter (Burdet, 2007; Prichard, Stratford, Bizo 2006; Malmbjör, 2007).

1.1 Syfte

Jag vill studera grupparbete i universitets- och högskoleutbildning. Mitt syfte med denna studie är att få en djupare förståelse för hur grupparbete i högre utbildning går till och hur det påverkar studerandes lärande. Hur är ett bra grupparbete möjligt? Jag vill studera ämnet med fokus på kommunikation. Mina frågeställningar kring ämnet är följande:

Hur går grupparbete till?

Hur påverkar grupparbete studerandes lärande?

Vilka kommunikationsmönster utvecklas i grupparbete som får konsekvenser för lärande?

Min studie kommer att bygga på läsning av litteratur och på mina informanternas upplevelser.

1. 2 Begränsningar

Grupparbete finns i olika former såsom grupparbete i studiegrupper, projektgrupper, basgrupper. Chriac (2005c) skriver att det finns två uppfattningar om grupparbete: "collaborative learning" (att arbeta i en grupp) och "co-operative learning" (att arbeta som en grupp). Begreppet co-operative learning myntades på 1970-talet. Chriac (2005c: 13) skriver att begreppet collaborative learning uppstod som en reaktion mot förmedlingspedagogik, vilken utvecklades inom den "co-operative learning"-traditionen. Eftersom jag är emot förmedlingspedagogiken studerar jag grupparbete främst som att arbeta i grupp (collaborative learning). Jag begränsar mig till ett studentperspektiv för att underlätta analysen. Med *student* menar jag en studerande på högskolenivå.

1. 3 Disposition

I det följande kapitlet (kapitel 2) redovisar jag tidigare forskning om grupparbete. Kapitlet ger också en bakgrund till studien. I kapitel 3 presenteras ett sociokulturellt perspektiv om *lärande och kunskap*, vars förespråkare i Sverige är Säljö; Vygotskijs begrepp *den närmaste utvecklingszonen*, Freires begrepp *dialog*, Scheffs begrepp *sociala band* samt Asplunds begrepp *social responsivitet*. I kapitel 4, berättar jag om hur jag planerade och genomförde studien. Jag argumenterar för mitt val av metod, nämligen varför jag valde en kvalitativ ansats som är inspirerad av abduktion med hermeneutisk tolkning samt diskuterar studiens reliabilitet och validitet. Jag beskriver hur jag insamlat data, varför jag valt en semistrukturerad intervjumetod och mitt tillvägagångssätt vid kontakt och urval av intervjupersonerna samt hur jag genomförde och analyserade intervjuerna. Jag berättar också något om etiska aspekter. I redovisningskapitlet (kapitel 5) börjar jag med att presentera mina intervjupersoner för att läsaren ska kunna få en bättre helhetsbild. I kapitel 6 möts empirin och teorin. I slutet av detta kapitel presenterar jag mitt förslag för ett välfungerande grupparbete i högre utbildning. Sist (kapitel 7) sammanfattar jag arbetet och reflekterar över det.

2 Litteraturgenomgång

Grupparbete är ett arbete som utgörs gemensamt av smågrupper inom en undervisningsgrupp. Arbetet görs mer eller mindre självständigt, under ledning av läraren. Grupparbete har en lång historia i Sverige men ”intresset för och diskussionerna om grupparbete uppstod på allvar på 70- talet” (Chiriac, 2005c:11, 12).

2.1 Tidigare forskning

Jag granskar här fem engelska artiklar om grupparbete i högre utbildning. Samtliga är hämtade från databaser ERIC och ELIN. Det gemensamma hos de fem artiklarna kan sammanfattas enligt följande: Grupparbete kan bli en effektiv metod under förutsättning att det finns en ömsesidig tillit till varandra, men även öppenhet och respektfullhet. Grupparbetets möjligheter kan ökas och dess begränsningar kan bekämpas med hjälp av ett gott ledarskap hos läraren. Träning i och utbildning om grupparbete underlättar grupparbetet.

En doktorsavhandling om grupparbete är *Skilda världar* (Malmbjer 2007). Malmbjer menar att grupparbete som undervisnings- och lärandeform kräver lärarens stöd både före, under och efter gruppsamtal. Läraren bör förbereda en struktur för grupparbete och diskutera den med studerande så att de ska veta syftet med utbildningen och grupparbetet. De relevanta begrepp som studenter förväntas att använda bör diskuteras med tillämpningar under lärarens ledning före grupparbetet. Uppgifter bör organiseras runt ett problem som är relevant för studerandes upplevda verklighet. Läraren bör vara beredd att stödja studenter under grupparbetet. Grupparbetets resultat måste diskuteras och värderas under lärarens ledning.

Ytterligare två vetenskapliga artiklar om grupparbete är *Ord på vandring: Elever i samtal om texter* (Hoel, 2001/2003) och *Dialogperspektiv på elektroniska diskussioner* (Dysthe, 2001/2003a). Dessa två artiklar visar att kommunikation mellan mer kunniga och mindre kunniga kan leda till lärande och utveckling även hos mer kunniga.

I en antologi som heter *Handbok för grupparbete: Att skapa fungerande grupparbeten i undervisning* (Chiriac & Hempel (red.), 2005) diskuteras grupparbetet i dess olika aspekter utifrån ett socialkonstruktivistiskt eller, närmare bestämt, sociokulturellt synsätt. Det sociokulturella perspektivet studerar lärandet med fokus på en kollektiv deltagande process där kontexten och interaktionen är avgörande (Dysthe, 2001/2003b: 50). Lärande är då både en individuell och social process. Kommunikation är viktigare än biologiska processer för lärandet. De kulturella redskapen, dvs. intellektuella och fysiska resurser man använder för att förstå och förändra världen (böcker, dator, vetenskap, bilar, maskiner osv.) är grundläggande för lärandet. Språk är det viktigaste redskapet för människor, se kap 3.2.

Chiriac (2005a: 27) skriver att flera undersökningar visar att grupparbete kan motivera lärandet när studenter upplever att de kan påverka sitt eget arbete mer än vid traditionell katederundervisning. Traditionell katederundervisning är en undervisningsform där lärare är aktiv med uppgift att förmedla färdiga kunskaper medan elever förväntas lyssna, läsa och minnas som passiva mottagare (Andersen & Schwencke, 1998). Freire (1972) kallar det för bankundervisning, se 3.3.

Förutsättningen för en välfungerande grupp är enligt Granström (2005) en klar uppgift, en klar ledning och klara gränser. Haglund (2005) och Hampel (2005) rekommenderar för ett effektivt grupparbete ett gruppkontrakt som ska förberedas av studenter. Chiriac (2005b) skriver att ett effektivt grupparbete bör ta hänsyn till mångfalden. Med mångfald syftar Chiriac på skillnader i social bakgrund, etnicitet, sexuell läggning, generation (ålder), tidigare erfarenhet, fysisk förmåga och liknande. Mångfalden kan fungera stärkande för lärandet om man tar hänsyn till den, annars kan gruppen få problem på grund av mångfald.

2.2 Motivation för grupparbete

Deltagarnas motivation har stor betydelse för grupparbetes framgång. Enligt Chiriac med referens till Jakobsson (Chiriac, 2005a: 26-27) visar forskningen att ett framgångsrikt grupparbete förutsätter följande faktorer:

- Ett personligt ansvar av alla deltagare för studiegruppens gemensamma mål och ett medvetande som "vi delar samma öde".
- Alla är villiga att dela kunskap och information med varandra.
- Alla medlemmar prioriterar gruppens gemensamma mål framför kortsiktiga personliga framgångar.
- Deltagaren har en grupp identitet, en kollektiv självuppfattning, som bygger på medlemskapet.

Gruppen kan verka som såväl *social facilitation* ("socialt underlättande") som *social loafing* ("socialt gå och dra"). Det första fallet innebär en ökad produktivitet och individuell prestation medan det andra fallet innebär det motsatta. Social loafing innebär alltså motivationsförlust och minskade personliga prestationer när gruppmedlemmar tror att andra också arbetar med samma uppgift. Social facilitation brukar uppstå när uppgiften upplevs enkel och kräver förutbestämda svar. Det motsatta, social loafing, uppstår vid komplexa uppgifter med icke förutbestämda svar (a.a.: 28).

Chiriac (2005a: 30) skriver med referens till Steiner (1972) att det finns tre faktorer som bestämmer grupprestationen: *uppgiftens krav*, *resurserna i gruppen* och *grupprocesserna*. *Uppgiftens krav* handlar om vilken typ av uppgift som gruppen arbetar med. *Resurserna* handlar om gruppmedlemmarnas kunskap, begåvning eller färdigheter. *Grupprocesserna* handlar om hur gruppmedlemmar kombinerar sina resurser och ansträngningar i arbetet. Grupparbetets framgång beror då på hur bra gruppens resurser utnyttjas och koordineras för att lösa en uppgift. Steiner skiljer mellan fem olika typer av uppgifter: *additiva*, *disjunktiva* (exempelvis, en knepig problemlösning), *konjunktiva*, *kompensatoriska* och *komplementära*.

Additiva uppgifter: Alla arbetar samtidigt och i samma riktning för att lösa gruppuppgiften, allas bidrag bedöms lika viktiga och resultatet blir den adderade summan. Ex: *repdragning*, "ju fler som drar desto större kraft" (a.a.: 31). *Brainstormningar* är ett annat exempel på additiva uppgifter. Gruppens resultat blir bättre än den bästa medlemmens prestation. En koordinator kan underlätta samarbetet.

Disjunktiva uppgifter: Bara ett svar, ett lösningsalternativ kan antas som korrekt vid dessa uppgifter. Bara en duktig medlems arbete kan rädda hela gruppen. Samarbete är inte så

nödvändigt. Lågpresterande elever kan bli marginaliserade i detta fall. Den gynnar den bästa elevens arbete. Resultatet blir jämställt med den bästa individuella prestationen, exempelvis en knepig problemlösning.

Konjunktiv uppgift: Den kräver allas samarbete, gemensam problemlösning och maximalt utnyttjande av gruppens resurser. Produkten av arbetet beror på den svagaste medlemmens bidrag. Bergbestigning, där alla deltagare ska nå på toppen samtidigt eller en orkester är typiska exempel på konjunktiv uppgift. Chiriac ger ytterligare ett exempel från utbildningsområdet. En grupp läser en text, hittar ett gemensamt svar på dess budskap och analyserar texten tillsammans. Alla får läsa texten och säga sin mening. Denna uppgift får lågpresterande elever att arbeta mer medan högpresterande elever kan arbeta lite mindre, vilket kan leda till frustration hos högpresterande elever.

Kompensatorisk uppgift: Alla deltagarnas uppfattningar vägs samman och resultatet blir genomsnittet, som exempelvis omröstning. Gruppens prestation blir bättre än en stor del av individuella prestationer. Att upprätta ett gruppkontrakt är också en kompensatorisk uppgift.

Komplementär uppgift: Var och en utför sin del och resultatet blir en summa av alla deltagarnas delar. Gruppens prestation kan bli bättre än den bästa medlemmens. Antologi är ett exempel på den uppgiften.

Chiriac (a.a.: 35) skriver att uppgifter av konjunktiv eller kompensatorisk karaktär lämpar sig mest för grupparbete i högre utbildning. De möjliggör gemensamma ansträngningar, ett samlat utnyttjande av gruppens resurser och en reflektion, vilket leder till en gemensam bearbetad produkt. Det som i praktiken mest förekommer i skolor är däremot grupparbeten av komplementär karaktär, något som enligt Chiriac bygger på summering av individuella prestationer.

Grupparbete kan påverkas av såväl läraren som de studerande på flera olika sätt. Bland dessa kan man nämna uppgiftens utformning, vilka processer som kan utvecklas i grupparbete samt belöningssystem. Uppgiftens utformning är den viktigaste faktorn för att påverka grupparbete, enligt Chiriac (2005d). Forskning visar att typen av uppgifter har större betydelse än gruppstorlek, sammansättning i gruppen och motivation hos gruppmedlemmar (Chiriac, 2005d: 61). Gruppuppgiften ska formas av läraren så att den uppmuntrar elever att anstränga sig gemensamt och utnyttja gruppens samlade kompetens, dess reflektions- och problemlösningsförmåga. Den har stor effekt men läraren kan inte påverka arbetsprocessen fullt ut genom bara gruppuppgiften. Man bör ta hänsyn till studenternas handlingar också. Elever väljer ett arbetssätt som de upplever som bekvämare, lättare och effektivare. Betyg är det främsta belöningssystemet. Man presterar det som man blir belönad för eller det man tror att man blir belönad för. Läraren sätter betyget efter gruppbedömning eller individuell bedömning Chiriac (a.a.).

Grupparbete kan vara svårt i otränade grupper och med otydliga uppgifter (Chiriac, 2005a: s 35). Forskningen visar att träning resulterar i effektivitetsförbättring när det gäller uppgiftsinriktning, kommunikation och deltagareengagemang. Forskningen visar också att träning underlättar ett mer demokratiskt arbetssätt när det gäller att utveckla idéer, åsikter och fatta gemensamma beslut (a.a.:37).

Grupparbete tar extra tid för t ex. procedurfrågor och socioemotionella frågor (a.a.: 37). Chiriac skiljer i detta sammanhang, med referens till Bion, mellan *arbets-* och

grundantagandegrupper. Enligt Bion (a.a.: 38–39) är en *arbetsgrupp* den förväntade grupp som arbetar logiskt, prioriterar gruppuppgifter framför känslor, fokuserar på arbetet på ett sofistikerat sätt. *Grundantagandegrupp* betar sig omoget för arbetet och mindre arbetsinriktat. Om gruppen känner sig störd eller hotad så övergår den (som en kollektiv försvarsmekanism) till ett grundantagandebeteende som verkar som ett socioemotionellt stöd. Medan Steiner bara tar hänsyn till arbetande grupper och undervärderar emotioners betydelse för grupparbete söker Bion efter en harmoni mellan arbete och känslor i grupparbete (Chiriac, 2005d: 62).

3 Teoretiska utgångspunkter

Jag ska använda mig av olika teorier på ett pragmatiskt sätt för att studera grupparbete. James (1906) skriver att pragmatismen finns i mitten av olika teorier och metoder som en korridor i ett hotellrum och möjliggör att använda alla möjliga teorier och metoder på ett rimligt sätt för att nå kunskapen;

Grupparbetes rötter sträcker sig tillbaka till Comenius (1592- 1670) men det bygger mest på ett sociokulturellt perspektiv (Hausstätter & Nordkvelle 2007, s 106) som representeras av Vygotskij (1980), Wertch (1998) och Säljö (2000). Detta perspektiv sätter kommunikationen i centrum för lärande och utveckling (Säljö 2000). Därför vill jag studera grupparbete med fokus på lärande i samtal. Lärande i grupparbete äger rum i *den närmaste utvecklingszonen*, där kommunikation är avgörande för lärande (*Vygotskij*). Varje gruppmedlem kan ta sig till en högre utvecklingszon med hjälp av kommunikation. Freire (1972) skriver att dialog är den mest utvecklade och utvecklande formen av kommunikation. Jag börjar med att skriva om vad lärande är, hur det går till samt vad kunskap är. Därefter diskuterar jag begreppet kommunikation, och lärande och kommunikation studeras som en process kring begreppen *den närmaste utvecklingszonen* (Vygotskij) och *dialog* (Freire). Jag anser att Scheffs begrepp *sociala band* och Asplunds begrepp *den sociala responsiviteten* lämpar sig för att studera kommunikationsmönster med konsekvenser för lärande.

3.1 Lärande och kunskap

Lärande är en integrerad process i den kognitiva (kunskapsmässiga), den psykodynamiska, den sociala och samhälleliga dimension, som leder till individens psykologiska utveckling, socialisation, kvalificering och kapacitets förändring (Illeris, 2001).

Lärandet kan ske medvetet eller omedvetet. Säljö menar, att vi hämtar information till vår egen världsbild och subjektivitet i samspel med omvärlden. Vi är inte passiva mottagare av intryck, utan vi konstruerar ständigt vår förståelse genom egen aktivitet. Konstruktionen är beroende på ålder, kön, samhällsstatus, intresse, andra personliga egenskaper och lärandets förutsättningar. Personliga egenskaper och lärandets situation är präglade av sociala och samhälleliga ramar. Man kan t ex tala om manligt, barnsligt, ungdomligt, nationellt-individuellt, modernt och traditionellt sätt etc. att tolka, tänka, begripa, agera.

Enligt Illeris sker lärandet som en inre psykisk tillägnelseprocess, som påverkar kognitiva strukturer och psykodynamiska mönster. Det går också som en direkt eller en medieförmedlad (t ex genom att läsa böcker och tidningar, se på TV, lyssna på musik etc.) samspelsprocess mellan individen och omgivningen. Samspelsprocessen utgörs av perception, förmedling, upplevelse, imitation, verksamhet eller deltagande.

Lärandet går i assimilativ och ackommodativ karaktär på kognitiv nivå enligt Piaget (Illeris, 2001). Enligt Piaget anpassar och integrerar man nya påverkningar i ett redan etablerat kognitivt schema (som ett filter enligt Havnedsköld & Mothander, 2003) i assimilativt (additivt) lärande. Det är det vanligaste lärandet. Läroresultaten kan aktiveras i olika situationer, som individen uppfattar som relevanta för lärosituationen.

Piaget menar att ackommodation innebär en grundläggande förändring i vårt sätt att se på verkligheten (Illeris 2000). Att bli fri från eller att få en fördom som kvinnoförakt, eller barnets medvetande om den oundvikliga döden kan ses som ackommodativt (överskridande) lärande. Vid assimilation är den känslomässiga sidan ofta mindre medveten men vid ackommodation mer medveten. Man behöver stark psykologisk energi för ackommodation. Det finns ett dialektiskt samspel mellan assimilativt och ackommodativt lärande.

Jag nämnde ovan psykodynamiska mönster. Illeris menar att känslor, attityder och motivationer är psykodynamiska mönster. De både motiverar och motiveras alla av lärandet. Illeris (2001) skriver med referens till Freud att man tillägnar sig kompetenser för att tillfredsställa sina behov. Den psykodynamiska processen använder sig av psykisk energi som drivkraft. Denna energi förmedlas via känslor, attityder och motivationer, enligt Illeris.

Det finns ett direkt samband mellan motivation och affekter enligt Tomkins (Havnesköld & Mothander, 2003). Affekter, som t.ex. intresse och kompetensglädje, förstärker lärandet. Stolthet och skam kan också bidra till lärandet. Man vill inte hamna i skam och man vill vara stolt över sig själv och det motiverar lärandet. Negativa affekter som t ex ilska, avsmak, avsky bidrar ofta negativt till lärandet. Är man väl motiverad blir lärandet mer lustfullt, lättare och starkare.

Vad gäller frågan om lärandets sociala och samhälleliga dimension vill jag börja med kulturens och kommunikationens betydelse. Som biologiska varelser har människor begränsade förmågor men som sociokulturella varelser är vi nästan obegränsat läraktiga (Säljö 2000). Som Säljö menar har vi böcker, datorer, flygplaner, telefoner och många andra ständigt utvecklande intellektuella och fysiska redskap samt kollektiva aktiviteter som t ex skolor och arbete till vår hjälp, där språket är ett av de viktigaste verktygen. Språk är ett redskap att ”representera” omvärlden med. Vi kan få andras erfarenheter och tankar och vi kan också utveckla nya perspektiv och infallsvinklar med hjälp av språket.

Kunskap är lärandets resultat i en tillfällig karaktär. Precis som lärande är kunskap en process som hela tiden förändras. Säljö menar, att det inte finns någon neutral kunskap. Kunskap är alltid individuell, som ett fingeravtryck, och social och samhällelig. T ex, är en flaska vin för en religiös muslim något farligt och förbjudet man måste ta avstånd från. Ordet vin väcker olika känslor och attityder hos olika personer även om man tycker om vin. Alla gående har sin egen stil att gå, och man kan också överhuvudtaget skilja varifrån man är bara genom ens gå-stil.

3.2 Kommunikation

Människan är en kommunikativ varelse som inte kan undvika att kommunicera. Hon börjar kommunicera redan som foster (Havnesköld & Mothander 2003) och fortsätter under hela livet. Världen blir begriplig och meningsfull genom kommunikation. Lärande och utveckling sker genom kommunikation (Säljö 2000).

Kommunikation är människans samspel med omvärlden. Ordet kommer från latinets *communicare* och det betyder att dela något med någon eller att dela något gemensamt.

(Maltén. 1998). Kommunikation kan beskrivas som utbyte av budskap. Så här fungerar dess mekanism: sändaren kodar sitt budskap innan det sänds och det avkodas eller tolkas av mottagaren som tar det till sig. Både kodningen och avkodningen påverkas av personlighet, känslor, attityder, erfarenheter och kunskaper. Kommunikation sker alltid i ett bestämt kontextuellt sammanhang. Som exempel, kan ordet *hej* kodas och tolkas på många olika sätt beroende på sammanhang och individuella stämningar. Det kan vara ett *varmt hej* i olika grader, ett *likgiltigt hej* i olika grader, det kan bli ett *förnedrande hej*, ett *skrämmande hej* beroende på situationen, tonen, minen, blicken, individens aktuella humör och andra faktorer. Man kommunicerar medvetet och omedvetet (t ex ansiktsblekhet), avsiktligt eller oavsiktligt (t ex en oavsiktlig blick). Man kommunicerar genom ord, gester, miner, tonfall mm. Maltén skriver att bara sju procent av budskapet överförs med hjälp av ordet och minst 70 procent av kommunikation är helt icke-verbal (a.a.).

Wertsch skriver (1998) att nästan alla mänskliga handlingar är medierade. Det kan tolkas som att alla mänskliga handlingar innehåller kommunikation eftersom alla handlingar förutsätter *den andres* existens. *Den andre* är ett begrepp som motsvarar omvärlden. *Den andre* kan från början vara barnets föräldrar, därefter vara nära kompisar och senare bli samhället genom socialisationen. Socialisation är en livslång process varigenom man tar gruppens normer och värderingar till sig. Även tankar och drömmar är former av kommunikation eftersom de alltid förutsätter *den andres* existens. Dessutom tänker och drömmar man genom sociokulturella redskap som normer, värderingar, känslor och begrepp. Som exempel kan jag nämna Wertschs (1998) beskrivning av hur han kommunicerade med *den andre* medan han skrev sin bok. Han skriver att han kommunicerade genom inre dialog då han hörde den andres röst, sin tidigare röst etc.

Kommunikation är en medierad handling som skapar en oupplöslig dialektisk förbindelse mellan struktur och aktör (Wertsch 1998). Människorna kommunicerar efter historiska och sociokulturella förutsättningar som bestämmer kommunikationens mål, innehåll och form. De kommunikativa redskapen såsom media, litteratur, konst, idrott, ord, mimer, gester och andra symboler är inte objektiva utan samhälleliga. Som ex kan jag nämna det traditionella utbildningssystemet som uppstod som ett redskap för industrialismens behov. Å andra sidan är det alltid människor som använder och utvecklar kommunikativa redskap. Individen är inte bara dominerad av utan även aktiv i kommunikationen.

Kommunikation är centralt för lärande. Dewey (2002) menar att individen blir arvtagare av civilisationens sparade kapital, kultur, genom kommunikation. Säljö (2000) beskriver kulturen som alla fysiska och intellektuella redskap som utvecklas av människorna. Begreppet omfattar t ex bilar, tåg, flygplan, dator, Internet, skolor, språk, konst, litteratur, vetenskap o. s v. Jag anser att Säljö's kulturbeskrivning överensstämmer med Deweys. Språket är det mest utvecklade redskapet för kommunikation. Människan bemästrar och approprierar (gör sitt eget) språket genom kommunikation. Vygotskij skriver (1995) att språket är det mest raffinerade redskapet för kommunikation som formar människans tanke, känsla och inre värld. Tack vare språket och andra medierande redskap kan människan obegränsat utveckla sin lärande- och utvecklingskapacitet.

Kommunikation ligger centralt i Vygotskijs begrepp *den närmaste utvecklingszonen*. *Den närmaste utvecklingszonen* beskriver Vygotskij (1980) som distansen mellan den aktuella utvecklingsnivå som bestäms av barnets problemlösningsförmåga på egen hand och den potentiella utvecklingsnivå som bestäms genom dennes problemlösningsförmåga med hjälp av läraren eller mer kunniga likar. Detta är ett samspel, alltså en kommunikation, mellan

barnet och mer kunniga. Vygotsij skriver att leken erbjuder barnet möjligheter att ta sig till den närmaste utvecklingsnivån genom kommunikation.

(Hedin & Svensson (red) 1997) beskriver två olika kommunikationssätt beroende på kunskaps- och utbildningsuppfattningen, envägskommunikation och flervägs kommunikation. Ser man på kunskap som någonting färdigt och objektivt då gäller framförallt förmedlingspedagogik och envägskommunikation. I detta fall anses läraren som kunnig och studenterna som okunniga. Läraren får en subjektroll och studenterna hamnar i objektroll. I flervägskommunikation är både läraren och studenter i subjektroller. Detta stämmer med den sociokulturella uppfattningen som ser kunskapen som en process genom kommunikation.

Envägskommunikation också beskrivs som föräldra–barn-kommunikation (Hedin & Svensson (red) 1997). Vi formulerar vårt budskap till andra utifrån tre nivåer; föräldranivå, barnnivå och vuxennivå. Föräldranivå är en överställd, beskyllande och auktoritär nivå. Där gäller mest envägskommunikation. I barnnivå blir man underställd och får en passiv roll. Vuxennivå är en jämställd nivå där man anses som ansvarsfull och beslutsam. Denna nivå använder sig av dialog. Dialog är enligt Freire (1972) kommunikation för att nå en förståelse. Dialog är en metod för att nå kunskap (a.a.).

Hedin & Svensson (a.a.) menar att Chris Argyris och Donald Schön beskriver tre olika attityder i en diskussion. Den första är fokuseringen på att vinna en diskussion. Man bortser från andras åsikter och för bara fram sin egen åsikt. (Det förekommer ofta i diskussioner som visas på TV). Det kan kallas för de dövas dialog också. Den andra är låt gå attityden. Man behöver inte komma överens och man behöver inte kritisera varandras åsikter. Må din åsikt vara din och min vara min. Det går inte att nå en förståelse genom denna attityd heller. Den tredje är att prova andras åsikter och synvinklar medan man försvarar sina egna. Det kan leda till att man upptäcker sina egna brister och får inspiration och når en bättre helhetsuppfattning och får gemensam förståelse.

Pragmatismens grundare, Peirce, är en inspirationskälla för kommunikationsteorier. Peirce (1990) påstår att det varken finns andliga eller materiella neutrala och fasta sanningar. Sanningen är relativ. Den skapas genom människorna utifrån deras intressen. Sanningen provas hela tiden under ständigt vetenskapligt arbete. Det råder kaos, slumpmässighet och tillfällighet snarare än ordning, regelbundenhet och lagmässighet i naturen och samhället. Regelbundenheter kan vi dra utifrån vårt intresse. Det är därför sanningen kan skilja, beroende på tid och rum, från människa till människa och från folkgrupp till folkgrupp. Då blir kommunikation ett medel för att nå gemensamma sanningar. Då kan man tänka sig att mina sanningar begränsas och betingas av andras. Det kan klargöras genom kommunikation. Hans kunskapsteori bygger på kommunikation.

Habermas utvecklar Peirces tankar och påstår att en oförhindrad och icke-manipulerad kommunikation är ytterst viktig för en demokratisk välfungerande skola, för arbets- och vardagslivet och samhället (Andersson & Kaspersen 2003 (red); Tedeljung, 2001).

3.3 Freire: Dialog

Freire (1972) nämner kommunikationen som en dialog. Kunskap kan och bör skapas genom dialog mellan människorna. Då skapas kunskap som en medvetandegörande (*conscientização*) process. Han skriver att varje äkta tänkande kan uppstå och mänskligt liv kan få mening bara genom verklig kommunikation. Utan dialog ingen kommunikation, skriver han. Han menar att varje äkta utbildning måste bygga på dialog. Han försvarar en problemformulerande undervisning som bygger på dialog. Enligt Freire möjliggör dialog självstyrt lärande och bekämpar lärare–elev-motsättningar i utbildningen. I dialogen ersätts rollerna elevernas lärare och lärarens elever med rollerna elevlärare och lärareelev. Han kritiserar förmedlingspedagogik och olika slags manipulativa och dominerande metoder.

Han nämner traditionella lärare som *banklärare*. Han skriver att en riktig utbildning måste börja med att eliminera motsättningen mellan lärare och elev. Här är några karakteristika om lärare – elev- relation utifrån bankutbildningen:

”Lärare lär ut medan eleverna lär in”; ”läraren vet allt och eleverna vet ingenting”; ”läraren tänker och eleverna tänks på”; ”läraren disciplinerar och eleverna blir disciplinerade”; ”läraren väljer kursplanen utan att fråga eleverna och eleverna anpassar sig till den”; ”läraren blandar ihop kunskapsauktoritet med sin egen yrkesauktoritet, som han sätter i motsättning till elevernas frihet” (Freire, 1972: 72).

Den klassiska lärare–elev-relationen leder till *bankundervisning*. Han skiljer bankundervisningen från *dialog*. Dialog är frigörande lärande. Ju mer eleven anpassar sig i bankundervisningen, dvs. det anpassande lärandet, desto mindre utvecklar det ett kritiskt tänkande och desto längre bort hamnar man från frihet

Hans pedagogik förenar det objektiva och det subjektiva runt praxis. Han går utifrån inte individen utan väljer *människan med världen* som helhet. Han fokuserar på de förtrycktas verklighet och intresse för att gripa hela mänsklighetens verklighet och intresse, som helhet. Jag anser att hans begrepp förtryckta omfattar alla människor utom makteliter. Dialog blir praxis i hans pedagogik. Med begreppet praxis menar han reflektion och handling som ett ömsesidigt beroende av varandra i en dialektisk enhet. Dialog kräver starkt tro på människan, kärlek, ödmjukhet, solidaritet, respekt och kritiskt tänkande.

3.4 Scheff: Sociala band, skam- och stolthetskänslor

Scheff (1994) skriver att den viktigaste motivationskällan är sociala band dvs. människans värde inför andras ögon. Kommunikationsfrågan i en grupp är en fråga om närhet och distans som regleras av två grundläggande känslor, skam och stolthet. Skam är en samlingsbeteckning för de känslor som uppstår när man ser sig negativt värderad av den äkta eller imaginära andra medan stolthet pekar på känslor som uppstår när individen upplever att han/hon värderas positivt (Scheff 1994: 91; Aspelin 1999: 97). Stolthet bygger på ömsesidig förståelse och respekt mellan kommunicerande aktörer (Aspelin 1999:131-134). Stolthetsupplevelse resulterar i närmanden medan skamupplevelse leder till distansering i mellanmänniskliga relationer. Icke erkända, förbipasserad skam kan ta kroniska former och leda till isolering och upptrappande konflikter. Öppenhet och förmågan av att skratta åt sina

fel är en bra metod för att undvika en kronisk skamkänsla som kan leda till att man kan förlora av sin kreativitet och hamna i upptrappande konflikter samt isolering.

3.5 Asplund: Den sociala responsiviteten

Ett välfungerande grupparbete kan bygga på den sociala responsiviteten mellan medlemmarna. Asplund skriver att det mänskliga väsendet inte ligger inom individen utan mellanmänskliga relationer (Asplund 1987: 20) och den elementära gemenskapen baserar sig på *den sociala responsiviteten*. Social responsivitet består av socialitet och responsivitet. Asplund (a.a.) skriver att människan är social, dvs. samhällelig eller sällskaplig. Hon är också responsiv, dvs. hon svarar på stimuli. Responsivitet bygger på respons som betyder ”svar” eller ”gensvar”. (a.a.: 11). Den sociala responsiviteten föregår individen, dvs. att den inte är en produkt av individen eller egot utan det är den sociala responsiviteten som skapar individen eller egot (a.a.: 19). Den sociala responsiviteten föregår också gruppen. Asplund ser på den sociala responsiviteten som en motivations- och kreativetskälla.

3.6 Sammanfattning av kap 3

Eftersom grupparbete bygger på kommunikation ska jag använda mig av olika kommunikationsteorier som stödjer varandra för att studera mitt ämne. Jag ska använda mig av begreppen lärande, den närmaste utvecklingszonen, dialog, sociala band och den sociala responsiviteten för att studera grupparbete i högre utbildning. Lärande är en integrerad process som pågår i den kognitiva, den emotionella och den sociala dimension, som leder till individens psykologiska utveckling, socialisation och kapacitetsförändring. Kunskap är lärandes resultat i en tillfällig karaktär (Illeris 2001).

Lärande och utveckling sker genom kommunikation. Kommunikation är en medierad handling vars främsta redskap är språk. Kommunikation erbjuder möjligheter åt individer till att pröva varandras perspektiv, ta del av varandras erfarenhet och utveckla sig i enlighet med Vygotskijs begrepp, den närmaste utvecklingszonen. Freire skriver att en riktig kommunikation är dialog. Freire menar att utbildning måste bygga på dialog som börjar med att eliminera motsättningen mellan den lärare och elev samt utesluter manipulativa och dominerande metoder. En dialog som bygger på en stark tro på människan, ödmjukhet, solidaritet, respekt och kritiskt tänkande, kan leda till ett djupare lärande och gemenskap.

Den mest elementära mänskliga egenskap vi har är social responsivitet, alltså människans sällskaplighet, nyfikenhet och lekfullhet. Social responsivitet är en kreativitets- och motivationskälla. Människans största motiv är att bygga och bevara sociala band, dvs. hennes värde i andras ögon. Sociala band regleras framförallt av skam- och stolthetskänslor. De uppstår i interaktion, påverkar lärandet samt reglerar närhet och distans mellan människor. Stabila sociala band karakteriseras av en samklang mellan skam och stolthet, närhet och distans, individualitet och socialitet, dvs. balansen där parterna förstår varandra och respekterar varandra.

4 Metod

Jag började med att kommunicera med några bekanta studerande och lärare om min studie och bestämde mig för att tillämpa en kvalitativ metod med hermeneutisk tolkning. Det är framförallt data egenskaper som skiljer den kvalitativa metoden från den kvantitativa (Grönmo, 2006:127). Min studie bygger på kvalitativa data som består av subjektiva upplevelser som jag har erhållit genom kvalitativa intervjuer. De är kontextberoende. Mitt övergripande mål med denna studie är att nå en bättre förståelse om grupparbete i högre utbildning. Därför har jag valt en kvalitativ metod.

Man kan sammanfatta skillnaderna mellan kvalitativa och kvantitativa ansatser från tre utgångspunkter: utifrån forskningsfilosofi, forskningsprocess (karaktäriseras av kvalitativa eller kvantitativa data) och forskningsmetod (kvalitativa och kvantitativa forskningsmetoder) (Alwood, 2004). Även om den kvantitativa och den kvalitativa ansatsen förutsätter varandra tenderar den kvantitativa ansatsen att utesluta den kvalitativa. Den kvantitativa bygger på en ontologisk uppfattning som ser världen som en ordning som bygger på regelbundenheter och lagmässighet, alltså en matematiskt ordnad värld (Kvale, 1997). Människan tänks som en logisk varelse.

Kvantitativ ansats bygger på statistiska data. Den förutsätter en "objektiv" forskningsprocess som är en och samma för alla där forskaren har en överdriven neutral attityd som forskar i ett helt utifrånperspektiv, som om hon inte har någon värderingskänsla för området. Den kvantitativa metoden bygger på deduktion (hypotetisk-deduktiv metod). Hartman (1998) skriver att ordet *deduktiv* betyder logiskt härledd. Man utgår från en hypotes och man provar hypotesen genom att insamla objektiva, *hårda data* (Kvale, 1997). Man testar hypotesen genom antingen naturliga eller manipulerade observationer. Stämmer observationerna med hypotesen då är hypotesen rättfärdigad. Är det tvärtom, då är hypotesen falsk och förkastas.

Den kvantitativa metoden brukar man använda inom naturvetenskaper som bygger på en positivistisk kunskapsuppfattning: kunskapen och sanningen är en och samma för alla. Positivismen påstår också att forskningsprocessen är en och samma för alla. Den kvantitativa bygger på följande sanningsuppfattning: det råder ordning, regelbundenheter och lagmässighet i världen.

Hermeneutik betyder tolkningslära eller tolkningskonst (Grönmo 2006: 369). Man tolkar fakta, som ofta är i form av informanternas vardagsspråk, med hjälp av vetenskapliga teorier. Teorier och empiri växelverkar med varandra som helhet och delar. Teorin belyser empirin och empirin ifrågasätter teorin. På så sätt granskar och berikar teorier och empiri varandra som en hermeneutisk spiral. (Alvesson & Skoldberg, 2008).

4.1 Abduktion och hermeneutik

Peirce (1903:1990) skriver att man inte kan nå ny kunskap genom enbart induktion eller deduktion. Induktion härleder slutsatser från erfarenheter men den kan bara ge empirisk kunskap. Dessutom förutsätter induktion teorineutrala observationer men samtidigt påverkas observationerna av forskarens erfarenheter, intresse, känslor mm. Deduktion ger ingen ny

kunskap enligt Peirce. Man kan nå ny kunskap genom abduktion, skriver han. Abduktion gör en syntes mellan den empiriska och den rationalistiska kunskapstraditionen, mellan induktion och deduktion, mellan det objektiva och det subjektiva, den kvalitativa och kvantitativa. Abduktion bygger på dialektiken mellan del och helhet för att få kunskap. Vi människor är abdukerande varelser. Medan induktion bygger på sannolikhet och deduktion på nödvändighet bygger abduktion på rimlighet. Det finns ingen absolut säker kunskap enligt abduktion. Abduktion är pragmatismens logik enligt Peirce. Pragmatismen tar avstånd från stela regler i forskningen. Som jag skrivit ovan möjliggör pragmatismen att använda olika teorier och metoder på ett rimligt sätt.

Asplund (2003) och Scheff (1994) skriver att både vardagstänkande, naturvetenskap och samhällsvetenskap bygger på abduktion. Jag anser att Asplunds och Scheffs (1994) metoduppfattning stämmer överens med Peirces tankar. Asplund (2003) skriver att vetenskapsmannen har en speciell metod och ett speciellt språk men det finns inte skarpa några motsättningar (dikotomier) mellan att förstå och att förklara. Enligt Asplund är forskning en individuell och social verksamhet där var och en utvecklar sin egen metod utifrån sina egenskaper. Stela regler förstör kreativitet menar han.

Jag anser att abduktion är förenlig med det hermeneutiska förhållningssättet till vetenskap. Om kunskap är socialt konstruerad då kan allt tolkas på olika sätt. Hermeneutik möjliggör studien av ett fenomen inifrån genom att ta empatin till sin hjälp. Hermeneutik bygger på växlingen mellan del och helhet. Hermeneutik möjliggör också en processuppfattning. Man observerar med sin förförståelse (jag ska förklara begreppet förförståelse längre fram) och tolkar resultaten med teoriernas, känslornas och erfarenheternas hjälp och med reflexion. Det bildar en snabb rörelse mellan observation samt reflektion. Under processen försöker man hela tiden förstå och förklara fenomenet genom teorierna och förförståelsen medan man ifrågasätter teorierna och förförståelsen med fenomenet. Detta utvecklar sig som en *hermeneutisk cirkel*. Man kan säga att abduktion är en sorts av hermeneutisk spiral (Alvesson & Skoldberg, 2008: 59).

Mitt arbete kommer att bygga på informanternas erfarenheter, dvs. berättelser eller utsagor. Man kan behandla berättelser på tre olika sätt. Man kan söka en sanning bakom berättelser genom att eliminera det subjektiva. Man kan också bygga arbetet på aktörernas berättelser utan kritiska reflektioner. I det första fallet missar man aktörernas verklighet, *deras livsvärld*. Eftersom det är aktörernas upplevelser som ger deras handlingar mening och identitet så kan man inte bortse från deras subjektiva upplevelser. Forskaren måste studera fenomenet inifrån med empati. Man får alltså sätta sig i aktörernas plats för att nå en förståelse. Men om man bara följer aktörernas handlingar och berättelser, om man bara tänker med deras begrepp och tankesätt kan man bli vilseförd av deras uppfattningar. Man får skapa en väg som går i mitten genom att förena det objektiva och det subjektiva. Forskaren tolkar aktörernas berättelser alltså deras tolkningar med ett vetenskapligt språk. Giddens (1986: 284) kallar det för *dubbel hermeneutik*. Forskaren reflekterar över sin tolkning också.

Forskningen skapar en *samklang* mellan *närhet och distans* med Scheffs (1994) ord. Forskaren får aktörernas upplevelser genom att närma sig dem och hon tolkar deras berättelser med vetenskapliga teorier, som innehåller begrepp som tillhör vetenskapligt generaliserade erfarenheter.

Sammanfattningsvis ska jag göra en kvalitativ studie som inspirerats av en abduktiv metod och hermeneutisk tolkning.

4.2 Reliabilitet och validitet

Patel och Tebelius skriver (1987) att det alltid är svårt att mäta forskningens reliabilitet (trovärdighet) och validitet (giltighet) eftersom det handlar om ”mätinstrumentens” pålitlighet. I mitt fall är jag själv ”mätinstrument” för intervjuernas pålitlighet, och vetenskapligheten ligger i hur jag som forskare förberett, genomfört, tolkat, bearbetat och analyserat dessa. Patel och Tebelius (1987) menar att vetenskapligheten i kvalitativa intervjuer blir mer en etisk fråga snarare än en verifikationsfråga. I denna studie är det jag som är det främsta ”forskningsinstrumentet”. Jag valde ämnet utifrån mitt intresse. Jag studerade ämnet med ett visst perspektiv och förförståelse. Forskningens validering vilar på forskarens hantverksskicklighet, dvs. min kontroll, ifrågasättande och teoretisering av den kunskap som konstrueras. Kommunikation blir en viktig validitetskälla. Den uttrycker sig som rimlighet. Pragmatisk validitet, dvs. kunskapsutsagans betydelse i praktiken, blir viktigare (Kvale, 1997). I det följande beskriver jag hur det har gått till.

4.3 Förförståelse

Man möter inte världen neutralt. Man har alltid ett perspektiv, en teori, en diskurs även om man inte är tydligt medveten om dessa. Med begreppet *diskurs* menar jag ”ett bestämt sätt att tolka världen” (Jørgensen & Philips, 2007: 136). Gadamer kallar forskarens perspektiv och förkunskap för *förförståelse* (Gilje & Grimen 1995). Förförståelse är både en underlättande och hindrande faktor för forskningen. Man kan inte göra en forskning utan förförståelse. Förförståelse ger en riktning för forskningen. Men förförståelsen kan också fånga forskaren så att han/hon kan hamna i subjektivism. Forskningen kan då urarta till en bekräftelse av förförståelsen. Medvetenhet av förförståelsen kan både underlätta forskningen och bli en hjälp för att undvika subjektivism.

Jag anser att världen är socialt konstruerad. Det finns säkert en materiell värld utanför oss, men vi människor tolkar världen utifrån oss själva. Sanningen och kunskapen är socialt konstruerad. De har också en kommunikativ karaktär. Jag anser att nyttan av en kunskap ligger i dess frigörande potential för människan.

Under min utbildningstid som ligger före 1979 i Turkiet har jag inte erfarit systematiskt grupparbete varken i grundskola, gymnasiet och högskola. Jag har mer än tre års högskole- och universitetsutbildningsbakgrund i Sverige. Jag tror att grupparbete kan erbjuda stora möjligheter för ett frigörande lärande. Dock har jag själv inte många positiva erfarenheter gällande grupparbete i högre utbildning.

4. 4 Tillvägagångssätt

Jag läste litteratur kring ämnet och samtidigt definierade jag problemområdet, syftet och frågeställningarna genom att kommunicera med bekanta högskolestuderande, min lärare och min handledare. En B-uppsats i pedagogik om grupparbete (Fröberg, Jensen & Pobiega

2007) var också intressant för min studie. Jag hade först tänkt intervjua en högskollärare och fem-sex högskolestuderande, men under det första samtalet med min handledare bestämde jag mig avgränsa studien till studerandeperspektiv. Intervjuerna var semistrukturerade samt genomfördes enligt teman och med hjälp av frågor.

4.4.1 Kontakt och urval

Jag valde inte mina informanter med ett *slumpmässigt urval*, där var och en informant har samma chans för att ingå i undersökningen. Jag valde i stället mina informanter genom en *strategisk urvalsprincip* (Grönmo 2006:94) där man väljer ut intervjupersoner som har erfarenhet och intresse för forskningen.

Jag letade efter intervjupersoner från olika högskolor och universitet och därefter valde jag ut en högskola. Först frågade jag två obekanta manliga studenter som var på högskolebiblioteket om de kunde delta i forskningen. Det gjorde jag efter ett kort samtal som utvecklades spontant. Jag berättade om min studie. Båda två responderade positivt. En av dem, här kallad Ronny, skrev genast sitt mobilnummer medan den andra skrev sin e-postadress. Jag tolkade det som att Ronny verkade mer intresserad av min studie. Jag tänkte dem som reservintervjupersoner och det sa jag till dem.

Därefter kontaktade jag en högskolelärare och fick tillåtelse att fråga hennes kursstuderande om de ville delta i forskningen. Det var 6 studerande från två olika grupper som ställde upp: En manlig och en kvinnlig studerande som en liten grupp och fyra kvinnor som en större grupp. De var socialpsykologi B-kursstuderande. Jag valde B-kursstuderande med tanke på att de hade en viss erfarenhet med grupparbete. Jag fick deras e-postadresser och sa att jag kunde börja intervjua dem om 7-10 dagar.

Jag bestämde mig då begränsa mina intervjupersoner till B-kurs studerande i socialpsykologi som är ett bekant ämne för mig. Eftersom kvinnliga studerande var i överväldigande majoritet i klassen verkade fem kvinnor och en man en bra kombination som intervjupersoner. Jag kontaktade dem genom e-post när jag var färdig med intervjuguiden. Den lilla gruppen svarade att det var svårt för dem att träffas de närmaste dagarna. Därmed bestämde jag mig för att kontakta Ronny, och den lilla gruppen uteslöts från undersökningen. Ronny blev min första intervjuperson. Mina intervjupersoner bestod därmed av Ronny och de fyra kvinnorna. Jag behövde inte kontakta den andra reservintervjupersonen.

4.4.2 Intervjuprocedur

Kvale (1997) skriver att man analyserar redan när man intervjuar. Intervjun är en abduktiv process där man hela tiden växlar mellan information och reflektion. Jag försökte skriva en värdering för varje intervju den dagen jag var färdig med intervjun för att inte glömma mina tolkningar som ägde rum under intervjun. Jag läste dem flera gånger medan jag förberedde mig för en ny intervju.

Som jag skrivit var mina intervjuer semistrukturerade. Intervjuer enligt Kvale (1997) kan kategoriseras som strukturerad, ostrukturerad och semistrukturerad. Strukturerade intervjuer görs enligt bestämda frågor. Intervjuaren bestämmer frågorna på förhand och intervjupersonen svarar på dem enligt ordningen. Ostrukturerad intervju görs enligt teman. Man gör teman och frågorna bestäms under intervjuens lopp. Semistrukturerad intervjun är något mittemellan. Man bestämmer temat och huvudfrågorna. Man förbereder möjliga följdfrågor också. Intervjun går både enligt temat och frågor och interaktionen mellan intervjupersonen och intervjuaren. Teman för intervjuer var:

Hur går grupparbetet till? Hur påverkar grupparbetet studerandes lärande? Vilka kommunikationsmönster utvecklas i ett grupparbete med konsekvenser för lärandet? Hur är ett välfungerande grupparbete möjligt?

Jag försökte förbereda mina frågor utifrån dessa teman så kort och tydligt som möjligt och provintervjuade en bekant högskolestudent för att precisera mina frågor och öka mitt självförtroende. Jag framställde mig inte som en helt neutral person under intervjuerna men försökte också handla så att intervjupersonen kunde framföra sina ord i trygghet, spontant, fritt. Jag försökte ställa kritiska frågor medan jag undvek ledande frågor. Man brukar svara för att skapa en önskad självbild under interaktionen. Detta kallar Goffman (1959/1994) för *intrycksstyrning*. Då kan man avrunda några svar och hoppa över några punkter. Det är viktigt att skapa en intervjusituation där informanterna kan bedöma mig värd att berätta något för samt känner trygghet och förtroende för mig så att de kan prata spontant och fritt.

Den första intervjun var med Ronny den 7 april, vid elva tiden i skolmiljön och på en lugn plats som vi bestämde tillsammans. Vi satte vid ett vitt runt bord. Det var inte folk i närheten. Den närmaste personen var en bekant högskolelärare som satte vid ett bord och var upptagen med sin studie. Vi kunde inte se honom där vi satte. Han kunde inte höra oss.

Som jag skrivit ovan såg jag den manliga studenten (Ronny) på biblioteket. Han höll på att skriva på en dator och jag frågade vad han studerade. Han sa att det var idrottspedagogik. Då tänkte jag att han kunde bli en bra intervjuperson för studien. Jag förklarade min studie och sa att jag hade svårt med att hitta manlig intervjuperson och frågade honom om han kunde bli en intervjuperson för min studie och han sa direkt OK. Han gav mig sitt telefonnummer. Den andre mannen som satt bredvid honom ställde också upp på en intervju.

Efter cirka 10 dagar ringde jag Ronny. Det var på fredagen den 5 april. Han sa att han skulle titta på sin almanacka och ringde tillbaka efter flera timmar och vi bestämde att träffas på tisdagen den 7 april, kl. 10:30 på skolbiblioteket. Jag var där på den bestämda tiden men inte han. Jag hade dåligt med batteri på mobilen. Därför skrev jag sms. Efter 5-7 minuter ringde han tillbaka, bad om ursäkt att han sovit över och frågade om jag fortfarande var på biblioteket. Vi möttes efter fem- tio minuter på biblioteket och jag föreslog att vi skulle ta en kopp kaffe. Då gick vi till kiosken, köpte kaffe och hittade en lämplig plats för intervjun. Jag hade en reservapparat också med mig för att spela in intervjun. Han hade redan läst mitt syfte och frågor men läste igen innan vi började. Han visste också om de etiska reglerna för forskningen. Intervjun tog lite längre än 1 timme. Han var pratsam. Vi fortsatte lite till efter intervjun avslutats.

Den andra intervjun ägde rum i form av en gruppintervju med fyra kvinnliga studerande. Vi skulle träffas den 9 april kl 9.00 på krogen i skolan. Jag skulle få möjlighet att vara med dem

under deras möte. Det var en bra möjlighet till förberedelse för intervjuer. Därefter skulle vi bestämma tid för intervjuer. De mejlade dagen före mötet att seminariet flyttades till en senare tid på samma dag och frågade om jag kunde komma kl 11 på samma dag. Det passade mig. De brukade samlas i skolans restaurang. Det var först Erica som bodde i staden som kom. Därefter kom de andra som bodde i andra städer. Två köpte mat på restaurangen och åt vid bordet medan de pratade om seminarieämnet som var "kvalitativa metod".

Jag hade bestämt mig att utnyttja tillfället och genomföra en ostrukturerad observation som kunde underlätta intervjuerna. Temat för observationen var roller i gruppen, studerandes motivation för lärandet samt kommunikationsmönster som påverkade lärandet.

De skulle svara på frågor de fått av läraren. Jag läste uppgiften. De hade två olika böcker som litteratur om kvalitativ metod. En var tunn och den andra var tjockare. En gruppdeltagare, Lotta, höll den tunna boken i handen medan den andra, Erica, hade den tjocka boken i handen. Det såg ut som att det fanns en maktkamp mellan Lotta och Erica, tänkte jag. Båda böcker var rekommenderade som litteraturlista. Den tunna boken rekommenderades först och den tjocka boken senare.

Gruppen består av fyra kvinnliga medlemmar. Två av dem är yngre än de andra. De har barn. En kommer från ett annat land och har brytning men pratar flytande svenska. Erica, en ung kvinna, är en ny medlem för gruppen. Det verkade som om de två medelålders gruppmedlemmarna kommunicerade bättre med varandra. De tittade ofta på varandra och försökte lugna ner läget. De verkade också initiativrika. Erica försökte hela tiden säga sitt ord. Alla deltog aktivt i diskussionen. De skulle välja ett fenomen för att diskutera metoden på ett konkret sätt. Efter två förslag tog Sanna ordet och hennes förslag blev accepterat. Erica verkade som lite spänd men alla var aktiva och vänliga.

De hade mer än en timme på sig innan seminariet när de var färdiga med grupparbetet. Jag föreslog att vi skulle börja med en gruppintervju och de sa okej. Vi bestämde oss för att flytta till en lugnare plats. Jag föreslog den plats som jag intervjuade Ronny. Den var nära restaurangen också. De tyckte att den var en bra plats. Det fanns fåtöljer mitt emot varandra runt ett vitt bord. Vera köpte mat på krogen innan intervjun och tog den med sig. De svarade mina frågor på ett engagerat sätt och gruppintervjun varade 55 minuter.

Den tredje intervjun ägde rum med **Lotta**, på tisdagen, den 15 april. Den varade 54 minuter. Vi började kl. 10.00 innan deras seminarium. Vi möttes kl. 9.30 på restaurangen. Hon var med Sanna. Därefter kom Vera. De diskuterade seminariets ämne. Därefter gick vi och satte oss på samma plats. Samtalet fortsatte lite till efter intervjun medan Sanna och Vera väntade på biblioteket. Jag intervjuade Vera på samma dag, tisdagen, den 15 april. För denna **fjärde intervju** träffades vi strax efter deras seminarium och jag intervjuade henne på samma plats. Hon var också glad och pratsam. **Den femte intervjun** var med Erica, **den 17 april 2008** började kl. 09.00 och **den sjätte intervjun** var med Sanna, den 22 april 2008 efter seminariet.

Alla intervjuer ägde rum på samma plats vilket bestämdes för varje gång efter informanternas vilja. Jag förberedde mig för varje intervju genom att lyssna på tidigare intervjuer och läsa mina anteckningar och reflektioner.

4.4.3 Analys av intervjuer

Analys är inte en isolerad fas, man börjar analysera redan från datainsamlingen och ”den ideala intervjun är redan analyserad då bandspelaren stängs av” (Kvale, 1997: 162). Analys är en dialog med intervjupersonen och texten, menar Kvale. Jag kommunicerade aktivt med informanterna under intervjuerna. Det ledde till att intervjupersonen reflekterade över sina utsagor och under kommunikationen uppstod nya frågor. Intervjun var alltså en abduktiv process där jag hela tiden växlade mellan information och reflektion, hypotesbildning och hypotesprövning. Varje ny intervju byggde på analysen av tidigare intervjuer, vilket ledde till ändringar i intervjuguiden för varje intervju.

Jag har skrivit en sammanfattning för varje intervju efter flera gångers lyssnande. Jag försökte bevara intervjupersonernas talspråk när jag citerade. Lyssnande till bandet, transkribering av citaten, läsning av materialet och nya intervjuer gick hand i hand. När jag var färdig med intervjuandet skrev jag resultatet utifrån intervjuernas innehåll, studiens syfte och frågeställningar. Resultatet blev en ny konstruktion. Jag e-postade presentationen av empirin (kap 5) till intervjupersonerna men kunde inte få någon respons av Sanna och Ronny. De var mycket upptagna med sina studier. Diskussionen (kap 6) blev ett nytt möte, en dialog mellan resultat, tidigare forskning och teorier. Jag gick igenom resultatet och kopplade det till teorier och tidigare forskning för att svara på mina frågeställningar.

4.5 Etiska aspekter

Etiska aspekter kan sammanfattas som *informations-, samtyckes-, nyttjande-, och konfidentialitetskrav* enligt Vetenskapsrådet (2006). Det innebär att jag skulle underrätta mina informanter om forskningens syfte och innehåll och det gjorde jag. De kunde frivilligt delta i forskningen och när som helst kunde avbryta sina bidrag utan att förlora någonting. Forskningen kommer inte att göra någon seriös negativ konsekvens för mina informanter och det insamlade materialet ska bara användas för forskningsändamål. Vi kom överens. Jag har anonymiserat informanternas verkliga namn och vissa detaljer för att försvåra identifieringen utav respondenterna.

5. Resultat

Mina informanter består av fem personer varav en är en man. Alla har ett starkt intresse för människor. Kvinnorna var från samma kurs, samma klass och samma grupp. Jag ska presentera mina intervjupersoner innan jag skriver resultatet.

5.1 Presentation av intervjupersonerna

Ronny: Han var den första intervjupersonen jag träffade och är den mest positivt inställda till grupparbete av alla informanterna. Han är född 1984, och har studerat 3 år på högskolan och skrivit en C-uppsats. Han föddes i ett område mellan Stockholm och Uppsala och flyttade till Skåne. Därefter flyttade Ronny till den stad han för närvarande går på högskolan. Målet med studien för honom är att bli en ledare inom ett företag eller en organisation. Ronny minns att han har deltagit i 20 stycken olika grupparbeten och tio olika grupper. Han minns inget grupparbete som gick dåligt.

Lotta: Hon är lite över 40 år gammal, har studerat två år på högskolan, är gift och har fem barn. Lotta har erfarenhet av grupparbete från sin arbetsplats. Hon är tjänstledig från sitt arbete på grund av högskoleutbildningen. Hon läste sociologi A, B och socialpsykologi A innan. Hon läser nu socialpsykologi B. Hennes mål med utbildningen är att utveckla sin kunskap om gruppprocesser, konflikthantering och samtalsmetodik. Hon gick en kurs om dessa ämnen i samband med jobbet. Hon bor i ett område som ligger över en timme med bil från skolan. Hon har bott i olika område i Sverige.

Vera: Hon är en 24-åring som flyttade från Polen där hon gick på ett universitet men avbröt studien innan hon flyttade till Sverige. Hon har varit i Sverige i 4 år och bor i ett område som är en timme från skolan med tåget. Hon har en sambo. Hennes mål med studiering är att bli beteendevetare och att arbeta inom detta område. Hon vill pröva olika jobb och därefter välja ett arbete som passar henne bäst. Hon hade lite problem med språket när hon började på högskolan, dock anser hon numera att det inte är något problem längre. Hon talar flytande svenska. Vera skriver bättre än hon pratar enligt egen utsago. Hon säger att hon inte hade någon erfarenhet med grupparbete i Polen där utbildningen helt och hållet byggde på individuellt arbete. Grupparbetet på högskolan i Sverige började som en dålig erfarenhet för henne. Den första gruppen styrdes av en dominant kvinnlig medlem som bortsåg Vera. Vera tolkade detta som en invandrarfientlig inställning och satsade på sina individuella arbeten i stället. Vera betonar mest missförstånd som förekommer i grupparbete.

Erica: Hon är född 1984 och har läst tre år på högskola. Hon hade bara lite erfarenhet av grupparbete i grundskolan och på gymnasiet. Hon visste inte att det var så mycket grupparbete på högskolan. Hon var en ”skoltrött elev” under skoltiden i grundskolan och på gymnasiet. Gymnasietiden blev därför besvärlig för henne. Hon var ”skoltrött från ettan till sista året på gymnasiet”, och var inte alls intresserad av lärarna.

Hon fortsatte inte direkt efter gymnasiet utan jobbade lite över ett år och därefter gick på komvux för att höja sina betyg. Hon var alltså helt ute från skolmiljön under drygt ett år. På komvux blev hennes relation till skolan förändrad och hon fick MVG i allting. Hon vet inte hur det förändrades så dramatiskt.

Erica började på högskolan med att läsa psykologi. Hennes första grupp bestod av fem elever. I psykologi skrev de bara några hemtentor men hade inga seminarier. Därför brukade hon sitta och läsa under tiden. Grupparbetet i kursen då var inte så viktigt, säger hon. Därefter läste hon sociologi och socialpsykologi. Hon skrev en C-uppsats i sociologi och en A-uppsats i socialpsykologi. Hon tycker att grupparbetes betydelse ökat i sociologi och socialpsykologi. Ericas mål med studien är att bli beteendevetare och få ett arbete som hon trivs bra med.

Sanna: Hon är en spontan person som är gruppens idégivare. Sanna är 36 år gammal, gift och har fyra barn. Hon har 10-års erfarenhet av grupparbete på arbetet. Hon arbetade med barn som hade hjärnproblem men gick i samma skola som andra barn. Hon sa upp sig från sitt arbete för att kunna studera. Från början studerade hon utan att arbeta. När hon lärde sig skolans regler och trivdes med skolan började hon arbeta mer och mer. Hennes mål är att bli kurator som arbetar med barn och ungdomar.

Erica och Ronny har alltså 3 års erfarenhet av grupparbete på högskolan medan de övriga har två års erfarenhet. Mina informanter upplever grupparbete som ett nytt fenomen i utbildningen. Sanna och Lotta säger att de hade erfarenhet av grupparbete inom sitt yrke men de klagar också över att de började grupparbetet med otillräcklig information. På gymnasiet var det individuellt arbete som dominerade, enligt mina informanter. Grupparbete på gymnasiet eller grundskolan hade inte den betydelsen i förhållande till högskolan. För Vera var grupparbete ett helt nytt fenomen eftersom utbildningen i Polen byggde på bara individuellt arbete i alla skolor.

Mina intervjupersoner har olika erfarenheter av och syn på grupparbete. Ronny är den mest positiva och Vera är den mest negativa av alla. Ronny säger att han inte någonsin haft ett dåligt grupparbete på högskolan. ”Ju bättre polare man är desto bättre grupp får man”, säger Ronny. Vera menar att grupparbete har många fördelar i teorin men hon hade svårt att hitta någon positiv aspekt med sina grupparbeten i praktiken. Hon har lärt sig att arbeta i grupp och tycker att grupparbete är nödvändigt som en förberedelse för arbetslivet. Sanna har också lite pessimistisk hållning till grupparbete fast inte lika mycket som Vera. Hon lärde sig av gruppkamraterna under grupparbetet men grupparbetet verkade mest hämmande för henne. Enligt Erica är grupparbete ”hur bra som helst” om man hamnar i en fungerande grupp. Annars är grupparbete mycket riskabelt. Lotta verkar mest ambitiös av alla när det gäller att fokusera på gruppprocesser. Hon säger att hon varje dag tänker på problemen som uppstår i grupparbete och hon förstår inte varför man inte kan kommunicera i grupp – inte ens om man läser socialpsykologi.

Alla informanter är överens om kommunikationens och den öppna inställningens betydelse för ett fungerande grupparbete. I ett riktigt grupparbete behövs tolerans, empati, respekt, öppenhet, rakhet, olika åsikter och erfarenheter, olika synvinklar enligt alla informanter. Sanna menar att det behövs en stark ledare för en välfungerande grupp.

Det verkade under intervjuernas gång som om Vera och Sanna motsade sig lite. I gruppintervjun nämnde Vera att man hela tiden lärde sig av varandra i grupparbetet. Men under den individuella intervjun sa hon att hon inte kunde lära sig av andra i grupparbete. Hon sa också att hon inte behöver ta någon annans perspektiv för att lära. En gång sa Vera att hon inte hade språkproblem men därefter sa hon att det inte var lätt att argumentera under

diskussionen i gruppen när det uppstod konflikt. Sanna verkade också lite ambivalent. Hon sa en gång att hon tycker om gruppen och hon trivs med att samarbeta och lite senare sade hon att hon inte känner sig hemma i grupparbete. Hon sade att grupparbete mest är hämmande för henne.

5.2 Hur gick grupparbetena till?

Jag och mina informanter valde tre olika grupparbeten att fokusera på. Samtliga grupparbeten har presenterats på seminarier. Ett var Ronnys grupparbete, det andra var ett grupparbete där Erica var i och det tredje grupparbetet var en A-uppsats som skrevs av Lotta, Sanna och Vera.

5.2.1 Ronnys grupparbete

Han valde sitt sista grupparbete som hade ägt rum för en och en halv månad sedan. Det var ett grupparbete i fysiologi. Fysiologi var ett tungt ämne enligt honom och kursen var intensiv: ”Man skulle lära sig hela kroppen på tre månader.”

Ronny arbetade i en grupp som bestod av fyra män och två kvinnor. Männen läste ”idrottsbeteendevetenskap” i tre år och kände varandra. De två kvinnorna läste biomedicin och hade mer kunskap i fysiologi än männen. Den ena kvinnan hade läst biomedicin i tre år och den andra i två år. Alla män upplevde sig ligga på samma nivå. De läste ett program för att bli ledare i en organisation eller ett företag. En av de fyra männen var lite auktoritär, enligt Ronny ”Han är en bra kille men var lite styrande”, säger han.

Ronny: Tjejerna var väldigt duktiga på fysiologi. De har stor koll på det ... kunna alla hormoner, enzymer, allt jävla protein i kroppen, allting.

De ”gjorde fysiska moment i ett labgym”. De mätte saliv, blodprov, blodsocker, puls osv. De skulle beskriva vissa uppgifter som de hade fått utav läraren. Man skulle skriva ett sexsidigt arbete som skulle förklara mätvärden. Uppgiften var alltså att förklara ”varför vår kropp reagerade som den gjorde vid vissa fysiska moment”. Det var inte bara en förklaring utan flera möjliga korrekta förklaringar som gällde. De manliga gruppmedlemmarna upplevde att den var en svår uppgift. Man läste medicin och fysiologiböcker.

De försökte dela upp uppgifterna och i viss mån så gjorde de det, men de satt oftast och arbetade i grupp. Vissa kom en timme för sent för att de skulle göra något annat. Det brukade i alla fall vara fem personer som satt vid en dator. Det var en bärbar dator som tillhörde någon av gruppmedlemmarna. När någon kom på en idé och de andra fann den som intressant uppmuntrades han eller hon att skriva den på datorn. Därefter skrev den andra. De satt hela tiden och läste. Alla fem-sex arbetade tillsammans. Det lättade bördan för varandra ganska mycket.

En massa stödmeningar. Inte så utvecklad. Vi hade så fyra sidor: Det här kan bli förklaringen eller förklaringar. Hade ni bra koll på den här... ja.... De som har kunskap om delarna tar ansvar för att fokusera på. Kan ni skriva en bra förklaring till det här?

Gruppen hade ingen formell ledare. En av männen var lite auktoritär och hade en otydlig ledarroll enligt Ronny.

En diskussion kring skrivandet förekom mellan en kvinna och två män. Ronnys tidigare gruppkamrat var bra på att skriva. Han var inte överens med kvinnornas skrivsätt. Konflikten löstes genom att mannen drog sig tillbaka. Man behövde kunskap i fysiologi och kvinnor var ”skit duktiga på det”. Utan kvinnorna hade männen haft ett ganska dåligt resultat. Dessutom passade kvinnornas skrivsätt lärarens förväntan bättre än männens. Männen samlades och diskuterade, och bestämde sig för att acceptera kvinnornas ”mentorroll” (Ronny).

Ronny: Vi hade ett annat sätt att skriva. Som en vetenskaplig rapport. Men lärarna förväntade sig deras sätt att skriva. Det var helt annan kultur att skriva med deras sätt, men det gick bra.

”Den auktoritära killen” hade märkt att Ronny och Tanja hade intresse för varandra. Han uppmuntrade deras intresse för varandra och det fungerade till både grupparbete och Ronnys individuella arbetes fördel. Några av gruppmedlemmarna borde fortsätta skriva på kvällen. ”Kan du och Tanja skriva tillsammans Ronny”, frågade ”den auktoritära” kamraten. Ronny sa OK.

Han och Tanja satt åtta timmar i Ronnys hem direkt efter fyra timmars grupparbete och skrev tre sidor. Eftersom biblioteket stängde satt de hemma hos honom. De läste och skrev. Det var mycket ”skitsnack, skoj” också. Han tycker att hon är en väldigt bra tjej. Hans sympati gentemot kvinnan verkade som en motivationskälla för att fortsätta. ”Skoj och skitsnack” var också underlättande för arbetet. Efter 3 timmars arbete tog de paus en halvtimme och drack te.

De lade in skriften i ett USB-minne och de andra kontrollerade, ändrade, tog bort samt lade till. ”Tre andra män tog på sig tabeller och lite så där annat.” En man var mycket bra på tabeller och förklaringar. Ronny lärde sig att skriva tabeller och förklaringar av honom.

Presentationen vid seminariet var inte lika entusiastiskt men läraren satte betyget VG. Arbetet tillsammans gav motivation och ork. Alla var aktiva och bidrog mer eller mindre. Den som ibland hade annat att göra tolererades av sina gruppkamrater. Olika kunskaper och färdigheter var också en motivationskälla. Det förekom inget allvarligt gräl förutom fem minuters småbråk.

5.2.2 Ericas negativa exempel

Erica har såväl ganska positiva som negativa erfarenheter av grupparbete. Vi (hon och jag) valde en negativ erfarenhet. Det ägde rum förra terminen när hon läste socialpsykologi A. Uppgiften var ett experiment. Det skulle utföras av fem gruppmedlemmar som bestod av två män och tre kvinnor.

Alla var ganska lika i ålder men hade olika studierfarenheter. Tre hade läst på högskolan i ungefär tre år. Gruppmedlemmarna hade också olika mål och studievana. En man var ny och passiv. En kvinna var också ny men mycket ambitiös. ”Hon ville lära sig något” En kille var störande enligt Erica. Han var social men likgiltig för kursen. Han ville låtsas i stället för att göra uppgifter.

Alla bodde i olika områden och de bodde ungefär 40 minuter med bilresa utanför staden. De hade också olika tider som var ganska svårt att samordna. En av dem hade barn. Man var kompromisslös mot varandra i gruppen, vilket ledde till konflikter. Det var fler som ville vara ledare. Kommunikationen var ofta känsloladdad. Man kände sig personligt träffad. "Den dominerande killen" tog en av kvinnorna till sin sida och den passiva mannen brukade var tyst. Den dominerande mannen betedde sig kränkande mot Erica och den ambitiösa kvinnan. Det fanns inga tydliga gränser mellan skola och privatliv:

Erica: Man bara satt i två timmar och pratade om något annat än skolan till exempel: Hur de var ute och..

Gruppmedlemmarna skulle göra ett valfritt experiment, testa en hypotes, knyta an till teorier och presentera samt diskutera det på seminariet. Man behövde inte skriva ner något. De fick uppgiften muntligt av läraren. De snackade länge om vad de skulle göra. Den auktoritära mannen ville inte göra ett experiment. Han ville bara presentera ett låtsasexperiment. Vissa ville lära sig medan vissa andra bara var intresserade av betyg. Detta ledde till konflikt.

Efter en lång och tråkig diskussion bestämde Erica och den ambitiösa kvinnan att göra experimentet. De andra var inte helt överens men invände inte mycket. Det tog mycket lång tid att välja ämnet. En timme ägnade man åt vem som skulle göra vad och hur. De skulle följa efter en kund och härma efter henne. De gick till Maxi och följde efter en kvinnlig kund. De gjorde det som kunden gjorde. De skulle använda sig av Asplunds begrepp social responsivitet. Det var väldigt svårt att bestämma vem som skulle göra vad, hur och när. Det slutade i att endast två gjorde uppgiften medan två andra bara kollade läget. "Den besvärlige killen" (han som ville låtsas) bara handlade.

Hon som vi följde efter tyckte att det var jätte konstigt och tog en vara och sprang iväg [Hon skrattar]. Vi kunde inte hitta henne för att förklara det och vi fick så dåligt samvete. (...) Det var inte bra arbete.

Medan de tänkte över vem som skulle förklara för kvinnan att det bara var ett experiment, sa den dominanta mannen att det inte var han som kunde göra det. Erica fick ett dåligt samvete:

Erica: Hade det varit en fungerande grupp hade vi satt och diskuterat sådana saker, hade vi kunnat gå igenom etik, hade vi gått igenom hypotesen bättre och hade vi varit medvetna om det och arbetet skulle bli mycket, mycket genomtänkt.

Erica säger att det inte kändes som ett grupparbete. Det var ofta så att två kvinnor, varav en var Erica, arbetade medan de andra tre inte var riktigt delaktiga. Trots att det bara var två stycken som arbetade på riktigt presenterade gruppen sin uppgift på seminariet som om de hade gjort det tillsammans. Det gjorde de imponerande enligt Sanna, Vera och Lotta som var då på samma kurs och utanför gruppen.

5.2.3 Ett A-uppsatsarbete

Den tredje uppgiften var en A-uppsats som utfördes av tre gruppmedlemmar, Lotta, Sanna och Vera. De hade redan blivit en stabil grupp innan de började skriva A-uppsatsen. Sanna och Vera var redan gruppmedlemmar från den tidigare kursen. Lotta deltog i deras grupp när de började läsa sociologi B. De hade gemensam erfarenhet som arbetsgrupp, vilket resulterade i en B-uppsats i sociologi som var skriven av fem gruppmedlemmar. Alla tre hade ”fasta roller” och de kompletterade varandra då de skulle börja med A-uppsatsen.

Lotta: Vi kompletterar varandra. Vera är väldigt bra på teoretisk. Sanna kommer på idéer. Jag sammanställer det språkligt. Strukturerar.

Sanna: [Tittar på Lotta] Du var lite koordinator. [Vera bekräftar Sanna.]

Lotta: Vi samlas. Vi skäller. Vi surar sen är vi sams. Vi surar och vi samsas. Kompletterar varandra.

De hade också några bestämda regler:

Lotta: Vi sorterade vad som är privat eller vad som är skolarbete. Är det någonting som stör, säg det då. Det är jätte svårt att vara rak och ärlig.

De hade fyra veckor på sig att utföra uppgiften. Vid det första mötet bestämde de vilka ämnen de skulle studera och vilka böcker de skulle läsa för studien. Gruppen valde att studera ett svenskt företags katalog efter Sannas förslag.

Det framgick vid det första gruppmötet för uppsatsarbetet att Vera kunde se en röd tråd. Då bestämde de att Vera skulle se till att de höll sig den röda tråden. Vera var också ansvarig för teoridelen. Sanna skulle ta hand om historiken och Lotta skulle satsa på strukturen. De organiserade arbetet så att alla skulle lära sig alla delar också.

Under grupparbetet med A-uppsatsen träffades de en gång i veckan. De var färdiga på två och en halv veckor. De kommunicerade med varandra per telefon och e-post. Det var mest e-post de kommunicerade genom. En skrev och andra gav kommentarer.

Lotta: Här förstår jag inte, vad menar du? Jag menar så.. Här vidareutveckla du.

De åkte hem efter det första mötet och började skriva var sin del. Därmed uppstod ett 45-sidigt arbete. Arbetet skulle vara cirka 15 sidor. Många delar av arbetet formulerades om och om igen och många delar kastades. Det var inte lätt att komma överens men de lyckades reducera arbetet till en 17-sidig uppsats som fick mycket bra kritik av opponenter och betyget VG av examinatorn.

De fick två handledningstillfällen. Vid det första tillfället berättade de bara om sitt ämnesval och plan. Handledaren godkände deras uppsatsidé och plan. De berättade om vilka teorier de hade tänkt använda och handledaren gav kommentarer som ”det här går och det här går inte” (Sanna). Vid det andra handledningstillfället sa handledaren att det färdiga manuset var OK. Det var bara små justeringar som gällde. De fick bara en kritik av opponenter när det gällde generalisering och det var rätt, enligt gruppmedlemmarna. De opponerade mot en filmanalys under seminariet. Den var också en bra studie och de lyfte fram mer positiva sidor och mindre negativa sidor av arbetet.

Det framgångsrika grupparbetet stärkte gruppkänslan och självkänslan hos deltagarna. De gemensamma grupparbetena ledde också till att Sanna och Lotta började skriva ”hej” och ”kram” i sitt mail till Vera, vilket ledde till att Vera blev glad. Hon hade klagat över deras sätt att skriva utan ”hej”, ”kram” mm.

5.3 Kommunikationsmönster inom grupperna

Det verkar som att kommunikationen tog maktkampformer där alla deltagare försökte driva igenom sin vilja i alla grupparbeten. Kampen tog ibland öppna och ibland dolda former. Den resulterade i både konstruktiva och destruktiva resultat. Maktkampen mellan de två kvinnorna och de tre männen i Ronnys grupparbete resulterade i en överenskommelse. Männen gav efter till förmån för kvinnornas sätt att skriva. Därmed alla gruppmedlemmar lärde sig bättre och fick VG, enligt Ronny.

Dessutom motiverades Ronny. Den auktoritära mannen i samma grupp försökte att ta mer plats och synliggöra sig själv. ”Vem vill inte ha det?” säger Ronny också. Detta var lite tråkigt för Ronny men han upplevde det inte riktigt som ett hinder för grupparbete.

Ronny: Han frågar när ska vi träffas, när gör här...

Hamza: Var det nyttigt eller onödigt?

Ronny: Det skulle bli nyttigt om gruppen inte enas. Men vi var ganska bra. Det kan vara nyttigt om det är en slapp grupp. Vi skulle skriva varje dag i alla fall. Han fick tillfredsställa sina särbehov också att stå i centrum. Men inte farligt. Ingen blev stött eller förbannad på. Det var ganska lugnt.

Maktkampen mellan Lotta och Sanna kom till en punkt som ett ”riktigt bråk” men resulterade därefter i en stabil vänskap. Maktkampen mellan Sanna och Vera ledde då och då till ett hinder för grupparbete. Den mest destruktiva maktkampen pågick i Ericas problematiska grupp. Kampens två motpoler var mannen och Erica. Relationen mellan dem förvandlades till en fientlig relation. Tidigare tyckte hon att ”killen var jätte social”. Men genom på grund av maktkampen inom gruppen förvandlades relationen:

Erica: Jag var bara så trött på och irriterad av... inte av gruppen utan den där killen. Jag var trött på vad han betedde sig. Hela skoldagen var irriterad. Jag tyckte att han kom med nedvärderande kommentarer.

Hon minns inte en enda bra stund eller att de hade någon bra gemenskap i gruppen. Hon hade ont i magen när hon skulle gå till skolan. Det var bara på grund av honom medan de andra var jättetrevliga enligt henne.

”Han skapar någon stämning och jag tyckte inte om att han var i gruppen. Tyckte att det var jätte obehagligt”. [Han var kränkande enligt henne.]

Maktkampen pågick ofta i dolda former i kvinnornas grupp. Det var ofta Veras pojkvän, Lottas och Sannas familjer som drabbades på grund av stressen som uppstod under grupparbetet.

I A-uppsatsarbetet och Ronnys grupparbete var det tvåvägskommunikation som rådde trots allt. Då och då upplevde parterna i A-uppsatsarbete att de blev underskattade av varandra och de upplevde ojämställdhet och missförstånd under arbetets gång. Men öppenhet och försoning övervägde förr eller senare. Innan hade det till exempel varit Lotta som ansvarat för

strukturen. När gruppmedlemmar märkte att Vera kunde se en röd tråd genom arbetet föreslog de Vera att ta hand om denna del istället. Då och då upplevde Sanna att kommunikationen med Vera utvecklades i en nedvärderad roll. Hon upplevde att Vera underskattade och nedvärderade henne.

Enligt Ericas upplevelse rådde det en kommunikation mellan dominerande och dominerade i grupparbetet om experimentet. Den dominanta mannen manipulerade gruppen. Parterna var inte öppna för varandra. Konflikten bara upptrappades.

Kombinationen mellan det privata och skolarbetet i kommunikationen ser ganska problematiskt ut i Ericas grupp medan det var bra i Ronnys grupp och i uppsats arbete. Närhet i vissa grupper tog hotande former och i andra fall stödjande former för grupparbete.

I Ronnys grupparbete uppstod en intim relation mellan en kvinna och Ronny som verkade stödjande och uppmuntrande för såväl grupparbetet som Ronnys individuella arbete. Relationen utvecklades utan att störa arbetets gång. Skoj och ”skitsnack” blev inte hindrande utan uppmuntrande. I Ericas grupparbete hade den dominerande mannen en nära relation med en kvinna och detta hjälpte honom att bestämma över gruppen och störa grupparbetet enligt Erica.

Erica: Man bara satt i två timmar och pratade om något annat än skolan. Hur de var ute och...
Man behöver tydliga gränser om fritidssprat och skola.

Öppenhet i kommunikationen var värst i grupparbete experimentet och bäst i Ronnys grupparbete. Alla andra än Erica var tysta och passiva inför ”den manipulerande mannen”. Erica var inte heller öppen gentemot ”den dominerande killen”.

Hamza: Om du hade haft en chans att börja med denna grupp från början hur kunde bete dig ?
Erica: Jag hade snackat med honom först.

Lotta, Sanna och Vera menar att öppenhet och ärlighet är mycket nödvändigt men att det inte lätt i gruppen. Vera har en egen uppfattning om perspektivutbyte i grupparbete

Vera: I andra uppgifter vi kan bolla olika perspektiv som du säger. Vi kan titta på ett fenomen från olika perspektiv och det har vi alltid i vårt arbete. Men det är inte det man lär sig utan...för jag tycker inte att jag ska lära mig utifrån hennes perspektiv. Utan att ...hon ska lägga sitt, hon ska lägga sitt och jag ska lägga mitt. Förstår du vad jag menar? Jag kan inte lära mig utifrån henne, hur hon tänker och uppfattar verkligheten för jag har min egen uppfattning om vissa saker. Men det viktigaste i grupparbete är att alla våra olika världar.. de möts någonstans i mitten för vi hade inte samma synsätt, alla vi tre. vi har olika.

5.4 Relationen mellan grupparbetet och det individuella arbetet

I vissa fall gick grupparbetet i harmoni med det individuella arbetet. Ronny upplevde sig skriva och förstå bättre med hjälp av grupparbetet. Han arbetade med den mer kunniga

kvinnliga gruppkamraten med den individuella hemuppgiften och fick betyget VG på denna också.

Sanna säger att hon lärde sig av andra i grupparbetet, speciellt teoridelen. Men hon säger att det inte betydligt påverkade hennes individuella arbete. Hon upplevde dessutom då och då att hon undervärderades i grupparbetet. Hon blev arg och därmed drabbades de unga barnen hemma. Lotta sa också att det var de unga barnen hemma som drabbades på grund av grupparbetets stress. I Veras fall var det hennes pojkvän som drabbades.

Ronny sa att det beröm man får när man arbetar i grupp höjer självkänslan för det individuella arbetet också. När man får kritik kan man bli arg ett tag men man kan dra lärdom av det lite senare, menar han.

Varken Sanna, Erica eller Vera tappade motivationen för det individuella arbetet på grund av konflikten i grupparbetet. Konflikten i grupparbetet påverkade Erica så att hon hade ont i magen när hon tänkte på skolan men det hindrade inte henne från att satsa på det individuella arbetet. Dessutom upplevde hon sig fri när hon skrev sitt individuella arbete. Men när hon arbetade i bra fungerande grupperna var grupparbetet mycket stödjande för hennes individuella arbete. Sanna sa att hon också då och då negativt påverkades av grupparbetet då men hon tappade inte självkänslan när det gick snett. Hon försökte komplettera det i det individuella arbetet.

Det verkar som att grupparbete och individuellt arbete ofta går isär. Alla mina informanter känner sig hemma när de utför individuellt arbete utom Ronny. Ronny känner sig mest hemma när han arbetar i grupp. Vera kan också känna sig hemma när hon arbetar i en välfungerande grupp annars verkar grupparbete vara som ett främmande land för henne. Men för Lotta, Sanna och speciellt Vera verkar grupparbete och individuellt arbete vara längst ifrån varandra. Lotta menar att grupparbete är lite jobbigare på grund av att det krävs extra energi åt grupprocesserna. Gränser mellan grupparbete och individuellt arbete är starkare hos Vera. Hon fokuserar på behovet av den ömsesidiga anpassningen i grupparbete.

5.5 Lärande och utveckling

Mina intervjupersoner sade att grupparbete är läroaktigt och utvecklande. Till och med Vera som verkar ha en pessimistisk inställning till grupparbete sa i gruppintervjun att man hela tiden lär sig under grupparbete.

När det gällde hur man lärde sig av varandra i grupparbetet var det lite svårare att få konkreta upplevelser. Dessutom blev Sanna och Vera mer pessimistiska om grupparbetets inverkan över lärande och utveckling. Alla är överens om att de med hjälp av grupparbetet lärde sig arbeta i grupp.

Vera: Hade du frågat om grupparbete förra året kunde du inte ha lika positiva svar. Nu känns det bra för vi kan läsa in varandra och vi kan samarbeta och vi kan anpassa oss men ibland även hålla käften för vissa grejer så att det inte ska förstöra vår relation.

Från början var det svårare för Vera för det förekom många missförstånd. Eftersom hon hade varit i Sverige i två år kunde hon inte "förstå hundra procent" vad man sa, hade inte erfarenhet om högskola och grupparbete och därför var det svårare för henne.

Vera: Just nu är det lättare. Det kan man säga som en utveckling.

Hon menade att hon inte har något speciellt problem med språket och kan skriva bättre än prata. Hon klarar individuella tentorna väl och hon har inte fått någon språkligt kritik av läraren. Hon tar dator till sin hjälp för att rätta sina stavfel osv.

Hamza: Man formulerar sina idéer i grupparbetet och försvarar inför gruppmedlemmarna, möter deras kritik osv. Påverkade det inte dina språkfärdigheter?

Vera: Det påverkade inte så mycket. Om någon gruppkamrat inte förstår vad jag skrivit då tolkar jag inte att det är mitt språk utan min tankegång.

Däremot när hon pratade om problemet med att argumentera för att försvara sina åsikter i grupparbete nämnde hon sina brister i språket.

Lotta tenderade att fokusera på hur man arbetade i grupp. Hon sa att man hela tiden tänker på hur man arbetar tillsammans samtidigt som man utför arbetet: att läsa in varandra, att dela arbetet jämbördigt, att se till att alla ska känna sig delaktiga, "är det någon som har det dåligt får man antingen peppa den eller ta hänsyn till det", att alla ska bidra med sin starkaste sida samtidigt ska alla vara delaktiga i alla momenten. Hon säger att meningsutbyte under grupparbetet var mycket roligt och ger mycket, är man inte överens kan diskussionen leda någonstans. Hon hade svårt med att ge konkreta exempel och pratade mest allmänt.

Hon fick en bättre förståelse för teorin genom detta grupparbete men hon mindes inte exakt hur. Hon berättar om ett perspektivutbyte mellan henne och Sanna när det gällde Stockholmsserien i katalogen. Sanna var kritisk mot höga priser utifrån ett klassperspektiv. Hon menade också att dessa priser inte stämde med företagets självbild som ger möjligheter för alla. Men Stockholmsserien passar bara de välbeställda. Lotta provade Sannas perspektiv och började se det på ett annat sätt. Hon nämnde också Veras kritik om svenskar: "Ni är kapitalister" säger hon ofta och Lotta försöker förstå henne genom att försöka ta hennes perspektiv även om hon inte håller med henne om det.

Jag frågade om detta grupparbete påverkade hennes liv och självuppfattning. Hon säger att hon hela tiden reflekterar över tjafs under grupparbete även om hon inte är delaktig. Hon reflekterar därmed över sig själv också.

Lotta: Vi läser socialpsykologi och sociologi, hjälper andra människor med konflikthantering och samtalsmetodik och ännu kan inte lösa en konflikt i sin lilla grupp. "Det tycker jag jätte märkligt".

Hon fick också lärdomar med hjälp av sina erfarenheter i grupparbete och detta hjälpte henne att reflektera över sina relationer till sin tonåriga dotter som hon bråkat med under flera år. Hon lärde sig ganska mycket tycker hon: hur hon kan nå henne, hur hon kan ändra sitt sätt att prata till henne för att få respons. Hon var överbeskyddande tidigare, säger hon. "Äntligen börjar du fatta det du ska låta oss vara", sa hennes söner som är äldre än dottern.

Jag frågar Erica om hon lärde sig av andra. Hon svarar att en välkommunicerande grupp ger möjlighet till att få en bättre förståelse för teorierna.

Erica: Jag tror vi hade någon uppgift med Bauman. Valde en bok som heter globalisering. Jätte jobbig bok. Det var så långa meningar... Det var kanske fem rader långa meningar. Vi satte och diskuterade boken i gruppen, vad boken handlade om. När vi satte och pratade jag hörde liksom övergripande. Så gick jag hem och bläddrade och då förstod jag hela boken.

Om man inte förstår någonting så man kan diskutera den i gruppen och man en övergripande förståelse vad boken handlar om. Sen var det bara hem och titta på boken så förstår man bättre. Det tycker jag att det är bra. Och det är många exempel på det i många andra grupper.

Hamza: Du menar att man tar andras perspektiv till hjälp eller? Kompletterar...?

Erica: Ja. Det kan vara att man tycker det som luddigt att man får inte ihop en helhet.. man ser det kanske på fel sätt eller man vet inte vad man utgår från. Då kan man ha andras tankar om det. Då kan man liksom sätta in det i sammanhanget mycket, mycket lättare. (..) Jag tror det är underlättad. Då att man inte får det någon inskränkt syn på någonting. Man kan kanske läsa om en teori och kan man svårt att sätta in i eget sammanhang i sitt eget vardagsliv.. så kommer där en helt annan person som knippa det till någonting, kommer med ett exempel.. så förstår man hela teorin, till exempel.

Hamza: Var det Bauman, sa du?

Erica: Det var *vagabonden* och *turisten*.

Hon läste bara delar i boken hemma men de diskuterade helheten i gruppen. Hon menar också att ämnet blir mer intressant och man förstår bättre när man uttrycker sig i gruppen.

Ronny och hans grupp lärde sig med hjälp av två mer kunniga kvinnliga gruppkamrater i fysiologi. De tyckte att ämnet var jobbigt och ställde frågor om uppgiften till kvinnorna. Kvinnorna förklarade och därefter samlades de och bläddrade i böckerna. De tyckte att kvinnorna var mycket duktiga och erkände deras ledanderoll. Alla motiverade varandra under grupparbete. En intim relation motiverade honom att kunna skriva under 12 timmar på ett dygn. Det hjälpte till att få en bättre förståelse för uppgiften och få VG.

5.6 Grupparbetets begränsningar och möjligheter

Ronny var nästan helt positiv om grupparbetes möjligheter. Han hade inte mycket att säga om grupparbetes nackdelar. Vissa kan satsa mindre medan andra satsar mer, menade han. Han tycker att grupparbete alltid är läroaktigt. Det ökar motivationen. Perspektivutbyte leder också till ett bättre lärande.

Hamza: Har det förekommit någon negativ effekt på grund av grupparbete?

Ronny: Nä, om man får destruktiv kritik då kan man bli nedstämd och lite förbannad. Men man kan ta lärdom också.

Ronny menar att gruppen framförallt ger arbetsmoral och motivation för lärande. Man försöker uppfylla kamraternas förväntningar i grupparbete.

Med en grupp så har vi flera olika viljor. Alla viljor fungerar då alla motiveras på samma gång".

(...)

Gruppens förväntningar förblir då att man ska dra sin egen last. Man ska göra någonting i arbetet, så.. när man skriver sitt namn på framsidan utav arbetet så ska man ha gjort någonting i innehållit så att man kan säga att... det här har jag gjort i arbetet. Det är gruppens förväntning. Man ska vara lite dynamisk, lite kreativ, lite motiverad, lite framåt. (...) Visst alla människor är negativa ibland men.. Det är därför gruppen finns för att lyfta upp en.

Ensamskrivande är svårare enligt honom.

Sitter man ensam hemma då kan han tänka till exempel att dammsuga är den bästa i världen, bara för att inte skriva som man tycker det ganska tråkigt just det tillfället.

Vera tycker att grupparbete är nyttigt för att fungera i grupp i arbetslivet men det leder till kommunikationsproblem under arbetet. Hon kommer från ett annat land med en annan mentalitet, en annan uppfostran, andra erfarenheter. Hon tänker att grupparbetet borde vara lärorikt men det fungerade inte så i praktiken. Hon menar att grupparbete är bra i teorin men svårt i praktiken. Det blir hela tiden konflikter och missförstånd.

Erica menar att grupparbete är lärorikt så länge man har en fungerande grupp. Annars kan det bli hemskt. Lotta menar att grupparbete har sina nackdelar men att det ger ökande möjligheter för lärande och motivation. Sanna verkar vara mindre positiv än Erica och Lotta även om hon säger att hon trivs bra i gruppen. Hon blir mer sig själv när hon studerar själv. Hennes grupparbete påverkar inte hennes individuella arbete mycket. De är helt olika saker enligt Sanna. En likadan och starkare uppfattning finns hos Vera.

Både Vera, Sanna och Lotta sa att det var deras närmaste som drabbades på grund av grupparbetets stress. I Lottas och Sannas fall var det ungar och i Veras fall var det hennes pojkvän. Vera, Sanna och Lotta föredrar individuellt arbete. Ronny föredrar grupparbete. Erica föredrar ett fungerande grupparbete.

5.7 Syn på ett välfungerande grupparbete

Alla är överens om öppenhetens betydelse i grupparbetet. Med öppenhet menar de trygghet, ärlighet, empati och öppenhet för varandras synvinklar och idéer. (Vera var lite reserverad under den enskilda intervjun när det gäller öppenhet för varandras synvinklar). Man måste känna trygghet för att säga vad man tycker även om det verkar vara absurd. Man bör vara öppen mot varandra också. Om man har någon kritik mot någon annans beteende då kan man säga det direkt utan att samla på sig det. De är också överens om behovet av att vara öppna för nya idéer och nya synvinklar. Man ska försöka förstå varandra. Alla är också överens om att ett grupparbete bör få allas bidrag efter förmåga, speciellt varje medlems starka sidor.

”Om arbetsbördan tilldelas jämnt är grupparbete skitbra”, säger Ronny. Vera och Erica pekar på personkemin i gruppen. Man behöver tid att välja rätt grupp där personkemin går ihop. Annars är det ganska svårt att hoppa av för tiden är kort, menar Erica. Alla informanter pekar på toleransens betydelse för en fungerande grupp. Man kan avlasta varandra, menar alla. Kvinnorna säger att gruppstorleken inte bör gå över fem personer. Kvinnorna menar också att man behöver information, helst några föreläsningar om grupparbete. Erica pekar på likheter mellan gruppmedlemmar: Man bör ha samma mål. Tiderna bör också passa ihop. Olika åsikter är inte en nackdel utan en fördel enligt henne så länge gruppen fungerar. För en fungerande grupp behövs det samma mål mellan gruppmedlemmar. En som verkligen vill lära sig något har jättesvårt med att arbeta med någon som bara låtsas studera.

Ronny menar att det arbete han berättade om var ett riktigt bra grupparbete. Det var ingen formell ledare. Det var inga riktiga bråk. Alla var delaktiga med sina kunskaper och färdigheter. Här gällde både seriöshet och skoj. Arbetet blev inte tråkigt även om det var ett tungt arbete. All hjälpte varandra ganska bra och avlasta.

Ronny: Det sista grupparbete jag kommer ihåg mest. Riktigt bra grupparbete. Alla gjorde sin del. Det var tungt ämne. Vi fyra killar då som inte hade kunskap men vi hade en vilja i alla fall att skaffa kunskap.. hade vi. Så det funkade ganska bra. Viljan och motivationen.. Det var ju ganska tjust. Alla hade mycket att göra då. Vi hade individuella uppgifter som skulle göra och individuell hemtenta i ett annat ämne då. Som vi läste samtidigt.. Det var otroligt mycket för många utav oss i gruppen... att göra på många håll när det gäller skolan. Vi hjälpte varandra ganska bra att avlasta... du vet.. Någon kom en halv timme senare på grund av ett annat i skolan ... vi visste att alla hade jävligt mycket att göra och det var okej .. så vi balanserade lite. Det funkade bra.

Han lärde av de mer kunniga. Han kunde bidra till. Gruppen fick betyget VG och grupparbetet ledde till ett bättre hemarbete som betygsattes VG.

Hamza: Sättet med det där arbetet kan fungera på samhällsvetenskap också?

Ronny: absolut.

Lotta och Sanna tycker att A-uppsatsen var ett bra grupparbete. De bestämde sig från början att för att göra ett bra grupparbete skulle de ha samma mål och samma grundprinciper för arbetet. Alla visste vilken prestation som krävdes och vilka krav som ställdes. De bekämpade missuppfattningar.

Vera: man bör anpassa sig, försöka lyssna och respektera varandra, inte bara i ord utan också i handling. Sociologi som ämne .. det är mycket teori om att man ska respektera varandra, man ska lyssna på varandra.. man ska ha förståelse osv. Men det är bara tomma ord. När det gäller praktiken så det visar sig lite annorlunda. Jag kan tänka i mitt huvud att jag respekterar dig. Du kanske tror inte på att jag respekterar dig över huvud taget. Jag menar det hela tiden hur man uppfattar varandra. Det förekommer många missuppfattningar och det är viktigt.

Sanna tänker att man behöver en stark ledare för ett välfungerande grupparbete:

Hamza: Vad krävs för ett riktigt grupparbete? Komponenter för ett bra grupparbete.

Sanna: En stark koordinatör. [Hon skrattar och fortsätter]. En som är stark får styra. Det behövs. [Hon är seriös].

Hamza: Och?

Sannas: Och sen att man ta fram allas egenskaper. Om du är duktig på teorin, om du är duktig på att analysera om du är duktig på tolkning eller .. sammanställa allas.. Vi är duktiga alla på olika saker då är det rätt bra att se varandra och höra varandras..

Hamza: Hur ska man veta varandras starka sidor?

Sanna: [Hon tänker och skrattar] Ja, det vet jag inte om. Får du reda på får du tala om det för mig, det vet jag inte. Nä, det var svårt. Det vet jag inte.

6 Diskussion

6.1 Hur underlättar grupparbete lärande?

Intervjuresultatet visar att gruppen kan fungera som en stärkande faktor för viljan att lära. Ronny och Erica beskriver hur en välfungerande grupp skapade energi och viljan att studera. De kunde sitta under ovanligt långa tider för att skriva och läsa under grupparbeten. ”Alla viljor fungerar då alla motiveras på samma gång”, säger Ronny. Redan vid det första mötet hade gruppen Lotta- Sanna- Vera 15 sidor till A- uppsatsen. Vid det andra mötet var det 45 sidor som skulle reduceras till ett 17-sidigt arbete, se kap 5.2.3.

Hedin och Svensson (1997: 40) betraktar lärandeprocessen som en växelverkan mellan förståelse och handling som resulterar i ett visst kunnande. Författarna menar i detta sammanhang att ”viljan att delta aktivt” är en förutsättning för såväl fördjupad förståelse som handling.

Gruppen kan skapa en stämning där man känner trygghet och har det roligt, vilket underlättar arbetet och ger energi och ork till gruppmedlemmarna. Deltagarna försöker uppfylla gruppens förväntningar och detta skapar en starkare vilja för grupparbetet se kap 5.6.

Scheff (1994) menar att den starkaste motivationskällan för människan är sociala band; dvs. individens värde inför andras ögon, se kap 3.4. Individen strävar efter stabila sociala band som är karakteriserade av en samklang mellan stolthets- och skamkänslor. När man upplever att man värderas positivt uppstår stolthetskänslor. Detta skapar en motivation hos individen samt utökar dess självkänsla. Gemenskapen stärks och arbetet blir mer meningsfullt. Upplever du skamkänsla ifrågasätts då gemenskapen, självkänslan och lusten av arbetet.

Ronny säger att självkänslan ökar när man får beröm av gruppkamraterna. När man får kritik kan man bli arg, men det kan också verka något positivt, menar han. Är det en emotionell konsensus (Scheff 1994: 183) som råder, dvs. är stämningen bra inom gruppen kan skamkänslor fungera som en reglerande faktor. Man kan rätta imagen genom att reflektera över vad som hänt och åtgärda läget som orsakade skamkänslor. Enligt Scheff (a.a.) är den emotionella konsensusen (the sharing of emotions) avgörande för stabila sociala band även om det saknas överenskommelse mellan individer.

Lotta: Vi samlas. Vi skäller. Vi surar sen är vi sams. Vi surar och vi samsas. Kompletterar varandra.

Lotta-Vera-Sanna kunde fortsätta med arbetet trots småbråk. Lotta menar att diskussion kan leda till något positivt även om det saknas överenskommelse i grupparbetet. Detta är möjligt så länge man upprätthåller den emotionella konsensusen mellan gruppmedlemmarna. Den emotionella konsensusen kan beskrivas med hjälp av Freire: Tron på varandra, respekt, ödmjukhet och ett etiskt ansvar för varandra. Erica sa att meningsskiljaktigheter kan vara som en fördel så länge det finns en fungerande grupp. En välfungerande grupp bygger framförallt på den emotionella konsensusen. Ronny sa att det var bara småbråk som varade maximalt fem minuter som förekom under grupparbetet. Alla stimulerade varandra och därmed uppstod energi och skarpare intresse för lärandet. Lärande blev lättare och mer meningsfullt i både

Ronnys grupparbete och Ericas positiva erfarenheter med grupparbete. Den emotionella konsensusen skapade motivation för grupparbetet och, betyget VG ledde till stolthetskänslor som stärkte gemenskapen och ökade självtilliten under Ronnys grupparbete, A-uppsatsarbete och Ericas positiva erfarenheter med grupparbete. Däremot verkar det som att en emotionell konsensus saknades under Ericas negativa erfarenhet, vilket resulterade i destruktiva konflikter och förlust av motivationen i grupparbete.

Chiriac (2005a) motiverar gruppens främjande effekt med begreppet social facilitation, se kap 2. Jag anser att denna motiverande effekt också kan förklaras med hjälp av Asplunds begrepp social responsivitet. Asplund (1987) diskuterar begreppet social responsivitet med stöd av två experiment som gjordes i slutet av 1920-talet USA.

En grupp forskare undersöker arbetares produktivitet. Man vill veta om sambandet mellan trötthet och produktivitet på en arbetsplats där arbetsuppgifterna inte var fysiskt tunga men monotona, repetitiva och till följd tröttande. Man delar en grupp arbetare i två delar som experimentgrupp och kontrollgrupp. Först förbättrar man belysningen. Produktiviteten ökar i både experiment- och kontrollgrupp. Man försämrar belysningen. Produktiviteten ökar i båda grupperna. Belysningen blir oförändrad. Produktiviteten fortsätter öka i båda håll, dvs. både i kontroll- och experimentgrupp. Asplund skriver att den påtagliga effekten av produktiviteten var den sociala responsiviteten som uppstod till följd av forskarnas närvaro och experimentet. Forskarnas närvaro och experimentet som en social aktivitet verkade som stimuli.

Vid ett annat experiment var tidsintervallen mellan 1927 och 1932, dvs. fem år. Man valde sex kvinnliga arbetare från en stor arbetsplats där många arbetade tillsammans. De sex kvinnliga arbetarna placerades i en avskild arbetslokal. Produktiviteten började öka redan de inledande fem veckorna där man inte förändrade någonting om löner och arbetsvillkor utöver arbetarnas förflyttning till den nya arbetslokalen. Man ändrade först avlöningsformen. Produktiviteten ökade. Därefter införde man två vilopauser. Produktiviteten fortsatte stiga. Man började servera de sex kvinnorna två gratis måltider och produktiviteten fortsatte öka. Man förkortade arbetstiden vilket ledde till stigande produktivitet. Till sist annullerade man vilopauser, gratis måltider och arbetstidförkortning. Trots det producerade kvinnorna mer än någonsin och slog nya rekord.

Asplund tolkar resultatet som att det var den sociala responsiviteten som ledde till stigande produktivitet. Kvinnorna var tidigare bland ett större antal av arbetare. Närvaron av andra då fungerade inte som en motiverande faktor. Omgrupperingen, omplaceringen och förändringar i arbetsplatsen fungerade som stimuli. Det ledde till ökade social responsivitet som uttryckte sig som stigande produktivitet. Asplund menar att den sociala responsiviteten i princip är en benägenhet att svara på en annan människas närvaro eller existens.

Den sociala responsiviteten kan påverka gruppmedlemmarna så att de kan prestera mer i grupparbetet. "Skoj" som till exempel förekom i Ronnys grupparbete stärkte den sociala responsiviteten. "Den auktoritära killen" märkte att Ronny och Tanja, den kvinnliga gruppkamraten av Robin, var speciellt responsiva mot varandra. Han utnyttjade den utvecklande responsiviteten mellan Ronny och Tanja så att de fortsatte 8 timmar till, direkt efter grupparbetet. De kunde arbeta tolv timmar i sträck och Ronny upplevde att arbetet var väldigt roligt.

Den sociala responsiviteten kan leda till ett djupare lärande, vilket kan ses i Ronnys fall. Han var inte bra på fysiologi men han kunde få ett VG på den individuella uppgiften också tack

vare att han fortsatte studera med Tanja. Under intervjun hade han inte svårt att komma ihåg hur arbetet gått till. Det var också ett tecken på en djupinlärn timer. Hedin och Svensson (1997) skriver att kunskapen kan finnas kvar länge vid djupinlärn timer.

6.2 Att lära tillsammans i den närmaste utvecklingszonen

Grupparbete skapar också möjligheter till att lära av varandra. Ronnys grupparbete blev en undervisning där de mindre kunniga manliga studerande lärde sig av de mer kunniga kvinnliga studerande. Detta kan i sin tur ha lett till en djupare inlärn timer även hos kvinnorna. Tidigare forskning visar att kommunikation mellan mer kunniga och mindre kunniga kan leda till lärande och utveckling hos mer kunniga också. Här är två exempel:

Hoel (2001/2003) studerar ett grupparbete på gymnasiet. Gruppen består av tre kvinnliga medlemmar. Uppgiften är att tolka en dikt. En av gruppmedlemmarna är klassens bästa på att analysera dikter. Den andra är inte lika bra som hon. Den tredje har ganska svårt att analysera dikter. Varje gruppmedlem skriver sitt utkast till en litterär essä om dikten och skickar det till varandra. De läser varandras texter och skriver feedback. Man läser igenom sin text i ljuset av varandras feedback och ger en slutform till sin text. Författaren studerar hur detta arbete leder till kunskap och utveckling hos samtliga gruppmedlemmar. Det var inte bara den tredje och den andra som kunde skriva en bättre text med hjälp av varandras feedback. Gruppens mest kunniga medlem utvecklade också sig genom att reflektera över och skriva kommentarer till kamraternas texter.

Genom arbete med kamraternas texter får eleverna tillgång till kunskaper, tankar, mönster för texter och språk, skrivstrategier, osv. som de kan dra nytta av i det egna skrivandet. Eleverna lär sig också responsarbete genom att ta efter varandra. Dessutom går de in i aktiviteterna på den optimala tidpunkten för inlärn timer., nämligen när de själva håller på med skrivarbete (a.a.:290-291).

Ett ytterligare exempel: Dysthe (2001/2003a) studerade hur elektroniska diskussioner i högre utbildning kunde leda till en utökad läropotential. Forskaren analyserade ett textmaterial av en elektronisk diskussion i filosofi vid ett australiskt universitet. Diskussionen inträffade kring en artikel som berörde relationen mellan moral och affär. Läraren var i rollen av handledare under diskussionen. Studien visade att *asynkrona samtal* i nätet (partnerna läser och svarar varandras text vid ett tillfälle som passar dem) kan ge djupare reflektion medan *synkrona samtal* (deltagarna samtalar samtidigt på nätet) kan ge flera idéer samt att elektroniska diskussioner kan leda till en utökad läropotential om elever får möjlighet till och vilja för aktivt deltagande i diskussioner.

Mina informanter hade lite svårt med att berätta om hur diskussioner skedde under grupparbetet. Vi hann inte med att prata mer i detalj om hur de försvarade sina texter och hur de kritiserade varandras texter och hur det hela påverkade lärandet. Det var framförallt på grund av tidsbrist och dels för att de hade svårt med att minnas hur det hela hade gått till. Speciellt Vera och Sanna berättade om sina upplevelser när de argumenterade för att försvara sina texter under diskussioner i grupparbetet. Det var kanske den besvärligaste aspekten av grupparbetet för Vera och Sanna.

När man argumenterar för att försvara sina texter och kritisera varandras texter i gruppsamtal formulerar man sina idéer så att gruppkamrater ska förstå. Detta kan inte ske utan perspektivtagning och empati:

To understand another's speech, it is not sufficient to understand his words – we must understand his thought. But even that is not enough – we must also know its motivation. No psychological analysis of an utterance is complete until that plane is reached (Vygotsky 1993: 253).

Att uttrycka sig förutsätter en perspektivtagning om man vill bli förstådd av den andre. Att studera en annans text kan inte göras utan perspektivtagning. Man bör se saker och ting utifrån den andres synvinkel. Man sätter sig då i den andres ”skor”. Man försöker förstå den andres tankegång genom empati. Man reflekterar över både den andres och sina uppfattningar, vilket äger rum som en abduktiv process som leder till ett djupare lärande. ”Tanken uttrycks inte utan fullbordas genom ordet” skriver Vygotskij. (Hoel, a.a.: 287). Språk ger möjlighet för tanken att kunna utvecklas. Man växelverkar hela tiden under samtalet mellan del och helhet genom att ta hänsyn till kontexten. Kommunikation pågår på såväl den konkreta som den samhälleliga nivån. Enskilda ord och gester, meningar, meningsutbyte, de tidigare relationerna mellan samtalade parter och parternas all kunskap om liknande relationer i samhället påverkar samtalet. (Scheff 1994: 190). Den här abduktiva processen resulterar medveten eller omedveten i lärande och utveckling.

Hoel (a.a.: 288-289) tolkar Vygotskijs begrepp *den närmaste utvecklingszonen* (se kap 3.2) som en gemensam tolknings- eller utvecklingszon. Enligt författaren går lärande och utveckling genom samtal till på följande vis: Interaktionen leder till en förändring och utvidgning av perspektiv samt skapar en annorlunda förståelse än deltagarna hade tidigare. Deltagarna motiverar, inspirerar, kompletterar varandra så att det leder till en djupare och annorlunda förståelse.

Ronny och hans manliga gruppkamrater upplevde att de hade svårt med begreppen i fysiologi. De kvinnliga gruppkamraterna visste redan mer än dem om fysiologiska begrepp. Vid det första mötet vid något tillfälle bad männen sina kvinnliga gruppkamrater att förklara vissa svåra begrepp för dem. Det gjorde kvinnorna. Därefter samlades männen och bläddrade i böcker, dvs. reflekterade över ämnet och fick se hur kvinnornas hjälp, deras perspektiv, deras tankegång fungerade för att få en bättre förståelse. De accepterade kvinnornas roll som mentor eller handledare och försökte dra nytta av den. Detta resulterade i ett grupparbete som fick betyget VG.

Ett liknande exempel gäller i Ericas positiva grupparbete när hon skulle lära sig Baumans begrepp ”turisten och vagabonden”. Erica berättar om hur hon tog sina gruppkamrater till hjälp. Hon läste Baumans bok först hemma. Hon upplevde att den var för abstrakt och svår att förstå den på grund av de långa meningarna. När hon diskuterade boken med sina gruppkamrater kunde hon sätta de abstrakta begreppen i praktiken med hjälp av sina kamrater. Hon tog den motiverande gruppatmosfären, kamraternas synvinklar, erfarenheter och tankar till hjälp. Hon reflekterade över boken med hjälp av kamraternas syn. Detta inspirerade och underlättade henne att koppla stoffet till kontexten och samla dess olika aspekter ihop. Hon fick därmed en möjlighet att få en klarare bild av begreppen. Därefter kom hon hem och bläddrade i boken, dvs. reflekterade lite till. Hon approprierade kamraternas erfarenheter och tankegångar, dvs. förstod och gjorde dem till sina och därmed upplevde hon ”den krångliga boken” som enklare. Lärandet brukade gå lättare under det välfungerande grupparbetet som var mycket motiverande. Hon kunde förstå bättre och lättare. Hon kunde studera under längre

tider tack vare grupparbetet. Hon menade också att grupparbetet kompletterade hennes lärande.

Lotta säger ofta att hon, Sanna och Vera kompletterade varandra. Vera var bra på teori och Sanna lärde sig av Vera för att förbättra sina teoretiska kunskaper. Sanna säger att hon har svårt med abstrakt tänkande och att Vera är bättre på detta område. Vera sa en gång att hon förbättrade sina kunskaper genom att sätta teorier i praktiken med hjälp av Sanna och Lotta. Sanna gav gruppen idéer medan de tog Lottas samordnande, strukturerande och språkligt korrigerande bidrag till hjälp. Detta är en möjlighet till att lära av varandra för att få en djupare inläring.

Diskussion kan leda till djupinläring (Hedin & Svensson, 1997: 157). Djupinläring karakteriseras av en kunnighet i form av appropriering. Den amerikanska professorn Benjamin Bloom gjorde i mitten av 1950-talet en taxonomi (klassificering) tillsammans med sina medarbetare om utbildningens kunskapsmål: Veta, tolka, tillämpa, analysera, syntetisera och värdera. Att veta innebär faktaredovisning, dvs. att kunna återge stoffet, och det är lärandets första steg som karakteriseras av ytlig kunskap. Lärande blir djupare med förståelse. En longitudinell forskning visar att universitetsstuderande tenderar att snabbt glömma faktainläringen. När man kopplar lärande till ett meningsfullt sammanhang kan kunskapen finnas kvar minst tio år. (Hedin & Svensson, 1997: 23). Egidius (2002:266) skriver att Läroplanskommittén gjorde en egen taxonomi som en syntes mellan Bloom och Dreyfus. Man klassificerade kunskapsformer som *fakta* (man får information genom att memorera), *förståelse* (man får mening, innebörd genom att tolka, analysera), *färdighet* (man får förmåga genom att öva, göra) och *förtrogenhet* (man får omdöme genom att delta, få erfarenhet).

Olika erfarenheter, olika synvinklar och olika tankar möts i dialogen i grupparbetet. Alla blir aktiva som varandras elever och lärare. Ett välfungerande grupparbete eliminerar motsättningen mellan lärare och elever, se kapitel 3.2.

Såväl Ronnys grupparbete som A-uppsats arbete organiserades så att alla deltagarnas starka sidor kompletterade varandra. I Ronnys grupparbete bidrog kvinnorna med sina kunskaper i fysiologi. En manlig studerande bidrog speciellt med sin kunskap med tabeller. Alla bidrog mer eller mindre. Alla var aktiva. Ronny gjorde sin del i arbetet samt såg till att förbättra stämningen med en massa skämt.

I A-uppsatsgruppen fungerade allas starka sidor i harmoni. Sanna bidrog som idégivare. Hon gillade också historisk översikt och skrev bakgrundsdelens i uppsatsen. Vera var duktig på teori, vilket blev hennes område i arbetet. Lotta var bra på grupprocesser och att skriva, därför tog hon ansvaret för denna del. Hon var både koordinatör och strukturerare. Grupparbetet organiserades så pass att alla skulle gå igenom hela uppsatsen med hjälp av varandra. Alla skulle lära av varandra och kontrollera varandra. Kontrollarbetet erbjöd möjlighet till att utveckla ett kritiskt tänkande.

Jag tolkar Veras och Sannas negativa beskrivningar om grupparbete som att det var besvärligt att ta varandras perspektiv, att empatisera med varandra, att argumentera sina idéer och att ta hänsyn till varandra. Jag frågade Vera om argumenteringen under diskussionerna utvecklade hennes språkfärdigheter. Hon svarade nekande. Hon sade dock att hon och hennes gruppkamrater numera förstår varandra bättre och samarbetar därför bättre med varandra. Vid

ett annat tillfälle sa Vera att hon hade svårt med att argumentera på grund av språkbrister. Jag tolkar de motsägelserna som en vanlig reaktion mot grupparbetets utvecklande utmaning.

Alla informanter lärde sig att arbeta i grupp. Alla fick mer optimistiska tankar om grupparbete med tiden. Vera säger att hon lärde sig att ta hänsyn till andra. Hon säger också hon numera fungerar bättre i gruppen. Vad hon menar mot grupparbetet tolkar jag som att hon finner individuellt arbete lättare än grupparbete trots att hon hela tiden förbättrar sig i grupparbete. ”Hade du frågat om grupparbete förra året kunde du få ett negativt svar om det”, säger hon och tillägger: ”Det kan man säga som en utveckling”. Man utvecklar sin kommunikationsförmåga och grupparbete leder till personlig utveckling genom socialisation.

De negativa erfarenheterna kan också verka läroaktigt precis som det framgår i Ericas reflekterande ord (kap 5.2.2):

Hade det varit en fungerande grupp hade vi satt och diskuterat sådana saker, hade vi kunnat gå igenom etik, hade vi gått igenom hypotesen bättre och hade vi varit medvetna om det och arbetet skulle bli mycket, mycket genomtänkt.

Erica drar lärdom av sin negativa erfarenhet. Lotta lärde sig också av sina gruppkamrater. Förutom att Lotta lärde sig de ämnen gruppen studerade lärde hon sig att arbeta i grupp genom att reflektera över de direkta eller indirekta erfarenheterna under arbetet i gruppen. Detta påverkade även hennes sätt att förbättra sina relationer till sina unga barn hemma. Det var en utveckling till följd av lärandet i grupparbete.

Mångfald (generation) i gruppen var en bidragande faktor. Gruppens (Lotta-Sanna-Vera) mer erfarna medlemmar (Lotta och Sanna) bidrog med sina förmågor att sätta in teorier i sammanhang medan Vera bidrog med sin abstraktteoretiska förmåga. De kompletterade varandra. Kommunikationen ledde till en socialisering så att Sanna och Lotta började skriva ”hej” och kram i ”sina” mail. Vera hade klagat över deras tidigare sätt att skriva mail utan hej, kram osv. (kap 5.2.3).

6.3 Ackumulativt och ackommodativt lärande

Jag hade svårt med att identifiera något ackommodativt, överskridande, lärande (se kap 3.1) under intervjuerna. Som jag skrivit i kapitel 3.1 är ackumulativt eller additivt lärande den vanligaste lärandeformen. Man integrerar nya påverkningar i sitt kognitiva schema så länge det fungerar i förhållande till tidigare kunskaper. Ronny integrerade nya uppgifter i sitt schema. Jag har inte pratat med honom om han har haft någon grundläggande förändring i sitt sätt att se på saker och ting (ackommodation) med hjälp av grupparbetet. Illeris (2001) skriver att ackommodativt lärande sällan förekommer. Man integrerar nya informationer i sitt kognitiva schema. När nya informationer strider emot det redan etablerade schemat då ifrågasätts schemat, vilket kan leda till ackommodation. Ronny säger att han ger mycket värde till sina kompisar såväl inne i grupparbetet som ute. Det sista grupparbetet ledde inte till en dramatisk förändring i hans inställning, så vitt jag förstod.

Jag har inte kommit fram till att det förekom någon radikal förändring hos Ericas kognitiva schema heller. Dock hade hon haft en radikal förändring efter gymnasiet och ”den skoltrötta eleven” förvandlades därmed till en duktig studerande på komvux och hennes intresse för

läxor har fortsatt på högskolan men detta gäller inte i grupparbetet. Sanna nämnde inte heller någon radikal förändring i sitt sätt att se på saker och ting under grupparbetet.

Däremot anser jag att det uppkom ett ackommodativt lärande hos Lotta. Lotta menar att hon försöker genomgå en självreflektion hela tiden med hjälp av vad hon läser och erfår i grupparbetet. Erfarenheterna av grupparbetet möjliggjorde för henne att sätta in sina socialpsykologiska kunskaper i vardagslivet också. Därmed kunde hon förbättra sin kommunikation med sin tonåriga dotter. Hon var överbeskyddande tidigare, enligt eget uttalande och "Äntligen börjar du fatta det du ska låta oss vara", sa hennes söner som är äldre än dottern. Jag tolkar detta som att hon ändrade sitt kommunikationssätt med barnen och började tala till dem på samma nivå. Förut använde Lotta sig utav envägskommunikation medan hon nu använder en form av jämställd kommunikation, se kapitel 3.2.

Veras kritik om kommunikationen verkar också vara ett ackommodativt lärande. Hon säger att sociologiska teorier om respekt, förståelse, tolerans mm är bara tomma ord i praktiken och fortsätter:

Jag kan tänka i mitt huvud att jag respekterar dig. Du kanske tror inte på det jag respekterar dig över huvud taget. Jag menar det hela tiden hur man uppfattar varandra.

Man tror att man respekterar den andra medan den andra upplever att hon inte är respekterad. Medvetenhet om behovet av denna ömsesidiga förståelse i kommunikationen (se kapitel 3.2) verkar vara en ackommodation för henne.

Vera vill motverka missförstånd som ofta förekommer i grupparbeten. Däremot integrerar hon detta lärande i sitt individualistiska kognitiva schema på en bredare plan. Vad hon säger om perspektivtagningen i grupparbete stämmer med hennes individualistiska kognitiva schema. Hon betraktar inte kommunikation som en dialog som leder till en djupare inläring och någon gemenskap, utan som en förhandling mellan olika perspektiv som bör leda till en kompromiss för att möta någonstans i mitten. Det verkar som att hon underskattar perspektivtagningens möjligheter för ett djupare lärande. Vera upplevde att hon hade svårt att förhandla i tidigare grupparbeten, dock numera anser hon att hon tar större hänsyn till andra och till samarbetet med sina gruppkamrater. "Jag kan inte lära mig av någon gruppkamrat för vi har olika perspektiv", säger hon. Hon ser på grupparbete som ett område där olika individer anpassar sig till varandra för att fungera. Hon ser på grupparbete som ett försoningsområde där man ska lära sig att förstå varandra för att kompromissa.

Grupparbete på högskoleutbildning var ganska negativt för Vera. I den första gruppen bortsåg man henne. Hon försökte förklara varför det blev så. Hon tolkade detta som en invandrarfientlig attityd. Det var inte så, säger Sanna och Lotta, som gick i samma kurs då. Men Vera säger att hon inte kan vara säker. Hon har möjligen en diskurs som en invandrare och har kanske därför en benägenhet att tolka saker och ting utifrån sin identitet som invandrare.

Lotta har en tendens att reflektera över kommunikationen. Hon reflekterar över både sina egna och andras erfarenheter i grupparbete varje dag. Hon söker svar på varför man inte kan lösa en konflikt i sin lilla grupp trots att man läser socialpsykologi, sociologi och hjälper andra människor med konflikthantering. "Det tycker jag är jätte märkligt" säger hon. När vi fortsatte samtala efter intervjun om dialog verkade hon vara mycket intresserad. Lotta sätter sina kunskaper i praktiken och problematiserar både teori och

praktik – samtidigt som hon letar efter svar på sin fråga. Det kan leda till ett ackommodativt lärande. Hon reflekterar över sig själv också. Hon försöker se saker och ting utifrån andras perspektiv. Hon försöker ta Veras perspektiv om svenskar även om hon blir arg när Vera säger att svenskar är kapitalister.

6.4 Hur begränsar grupparbete lärandet?

Intervjuresultatet visar att grupparbete kan vara ett hinder för lärande. Allvarliga konflikter som uppstod i Ericas fall, kan leda till att negativa erfarenheter uppstår. Hennes grupp splittrades i två poler på grund av konflikten. Erica mådde inte bra när hon tänkte på skolan. Hon upplevde grupparbetet som ett hinder för lärandet och för skolan. I Veras tidigare grupp kunde en medlem styra hela gruppen. En kvinnlig studerande som styrde grupparbetet med en auktoritär hållning bortsåg från Vera (se kap 5.1). Vera menar att det är denna negativa erfarenhet som hade bidragit till att hon hade svarat negativt (gällande min fråga om grupparbete) om jag hade ställt frågan ett år tidigare.

Ronny pekade på risken att vissa medlemmar inte drar sin last, utan lägger det på gruppkamraterna. Erica säger att eftersom det finns mycket grupparbete på högskolan är det mycket viktigt att vara med i en fungerande grupp. Erica har positiv inställning till grupparbete som Ronny har under förutsättning att man hamnar i en fungerande grupp.

Sanna sa att grupparbetet fungerade mest som ett hinder för henne, då kommunikationsproblem förekom under grupparbetet. Vera har en liknande syn på grupparbete. Båda Sanna, Vera och Lotta menade att de kände sig mer hemma när de skrev individuellt arbete.

Grupparbete kan leda till tidskrävande och även destruktiva konflikter. Att förstå varandra och att komma överens eller ”att möta någonstans i mitten” är inte lätt. Olika kunskapsintressen, olika perspektiv, olika erfarenheter och viljor (Chiriac 2005b: 152) möts i grupparbetet. Olika viljor fungerar inte alltid som motiverande. Utbildningen är intensiv och man finner inte stora möjligheter att välja sina gruppmedlemmar inom en kort tid. Då kan grupparbete förvandlas till en negativ erfarenhet, vilket syns i Ericas tidigare grupp. Vissa i gruppen, kan ”verkligt vilja lära sig något” medan vissa andra bara ”låtsas studera”. Vissa kan vilja ha faktakunskap för betyg medan andra kan intressera sig av djupinläringen. Mer erfarna, som ”den auktoritära killen” i Ericas grupp, kan manipulera nya och passiva medlemmar.

Vera kunde ha tappat intresset för skolan om hon inte hade haft ett starkt självförtroende enligt Sanna och Lotta. När gruppmedlemmar inte är beredda att ta del av varandras kunskap, när var och en inte tar sitt eget ansvar samt när man underskattar gruppens gemensamma mål kan grupparbete inte utnyttjas fullt ut för ett bättre lärande, skriver Chiriac med stöd av Jakobson (kap 2.1).

Mina kvinnliga informanter berättade om behovet av distans i grupparbetet. Intima relationer som störde grupparbetet (man pratade så mycket hur det gått ute i Ericas negativa erfarenhet) och överkänslighet inför kritiken (att ta åt sig) var gemensamma punkter i de kvinnliga informanternas utsagor. De kan tolkas som den social responsivitetens negativa aspekter.

Asplund skriver att den sociala responsivitet inte yttrar sig bara på ett positivt sätt, det kan yttra sig negativt också.

Jag anser att man kan titta på skillnaden mellan Ronnys och de kvinnliga informanternas redogörelser med hjälp av kvinnlighet och manlighet. Gilligan (2005) skriver att den moderna kvinnligheten karakteriseras av närhet medan den moderna manligheten kännetecknas av distans till följd av socialisation varigenom man tillägnar sig gruppnormer och värderingar. Hon menar också att pojkarna i regel tvistar mindre än flickor när de leker, för pojkarna är regelstyrda till följd av socialisation. Kvinnlighet ger därmed mer betydelse till intima relationer och emotioner, enligt Gilligan. Detta kan leda till en utökad social responsivitet som kan orsaka destruktiva konflikter i grupparbetet.

6.5 Olika strategier för ett välfungerande grupparbete

Jag kommer att lyfta fram tre olika strategier med hjälp av mina teoretiska utgångspunkter och informanternas utsagor:

Den starke får styra som koordinator (Sanna)
Man bör anpassa sig till varandra (Vera)
Jämställdas dialog (Ronny)

Sanna tillade också att den starka koordinatören ska styra arbetet så att alla starka sidor framtas och sammanställs i grupparbete. Jag tolkar detta som att hon är medveten om grupparbetes möjligheter för att lära tillsammans och av varandra. Hon verkar vara medveten om samarbetets och samtals möjligheter för lärandet. Så vitt jag har förstått bygger hennes kunskapsuppfattning huvudsakligen på kommunikation. Däremot verkar en kommunikation som bygger på dialog vara ansträngande för henne. Hon verkar vara trött på konflikter som kan uppstå i ett grupparbete och hon tror att man kan bekämpa konflikter genom att förena sig runt en stark medlem. Hon förväntar kanske att den starka ledaren ska skapa en demokratisk och effektiv verksamhet där alla ska få möjlighet att yttra sig, komplettera och inspirera varandra och bidra framförallt med sin starkaste sida.

Jag anser att Sannas syn på behovet av en stark ledare ligger nära Garnströms text i *Handbok för grupparbete*. Garnström (2005) fokuserar också på destruktiva krafter i grupparbete. Forskaren föreslår en stark struktur som uttrycker sig med tydliga gruppuppgifter, tydliga normer och gränser samt en stark ledning som gruppleddare för ett välfungerande grupparbete. Den starka ledningen förutsätter också lärarens kontroll eller ledning, se kapitel 2.1.

Vera fokuserar också på destruktiva konflikter i grupparbete och menar att man ska lära sig att förstå varandra, att anpassa sig till varandra för att möta någonstans i grupparbete. Jag anser att hon ser på grupparbetesresultat som en produkt av konsensusen i gruppen. Hon har ett individualistiskt perspektiv, och betraktar gruppen som en samling av enskilda individer. Jungert (2005) skriver att gruppen kan studeras utifrån fyra olika perspektiv: det individualistiska perspektivet, det interpersonella perspektivet, perspektiv som ser på gruppen som helhet och det intergrupperspektivet. Det individualistiska perspektivet, enligt Jungert (a.a.: 48), betraktar gruppen som en samling enskilda individer.

Vera upplever att hon lär sig bäst genom att arbeta individuellt. Vera är inte direkt emot möjligheter som grupparbete erbjuder till ett bättre lärande, men hon anser inte att hennes gruppkamraters perspektiv har lärt henne något. Hon tänker att man kan möta någonstans i mitten genom att kompromissa men man kan inte lära sig genom att ta varandras perspektiv ”för vi har ju olika perspektiv”.

Jag anser att Veras individualistiska perspektiv tenderar att begränsa öppenheten i grupparbete, då det begränsar kommunikationens möjligheter till en förhandling mellan enskilda individer. Man ska respektera och ta hänsyn till varandra, man ska anpassa sig till varandra, man ska förstå varandras upplevelser för att kunna kompromissa. Hennes individualistiska lärande- och kunskapsuppfattning riskerar att missa interaktionens möjligheter att konstruera en gemensam kunskap samt att utveckla och komplettera sin kunskap med hjälp av varandra.

Jag anser att Ronnys inställning gentemot grupparbete ligger närmare Freires begrepp dialog. Han har ett intersubjektivt perspektiv och fokuserar på samspelet mellan gruppdeltagarna: ”Alla viljor fungerar då alla motiveras på samma gång”. Freire skriver att dialog förutsätter en stark tro på människan, ödmjukhet, solidaritet, respekt, etiskt ansvar och kritiskt tänkande. Hans ord, *ju bra polare man är desto bättre grupp bildar man*, innehåller respekt, ett etiskt ansvar och även kritiskt tänkande. ”Man ska dra sin egen last” så att man kan säga att ”det här jag har gjort i arbetet”. Man ska vara kreativ, motiverad, tolerabel inom gruppen enligt Ronny. Hans optimistiska ställning till grupparbete syns inte som naivt. Han var till exempel kritisk mot sin gruppkamrat som ”försökte ta mer plats” och ”sitta i centrum” i gruppen. ”Vem vill inte ha det?” säger han också. Jag tolkar detta som att hans kritik innehåller förståelse, empati och tolerans. Han menar att ett tydligt ledarskap kan vara nyttigt ”om gruppen inte enas” och ”om det är en slapp grupp”. Ronny har ganska god inställning till grupparbete med stöd av sina positiva erfarenheter. Han upplevde stolthetskänslor under sitt grupparbete, vilket bidrog till att han närmade sig sina gruppkamrater. Lotta och Erica verkar också vara ganska nära den dialogiska inställningen.

Jag kan inte säga att Sannas syn på grupparbete bygger på underkastelse, inte heller hävda att Vera är stängd för dialog. Sanna har en stark inställning till dialog när det gäller solidaritet och empati. Hon var alltid hjälpsam under kontakten. Vera började på högskolan i Sverige utan någon större erfarenhet utav grupparbete, vilket har lett till att hon har haft en dålig erfarenhet av denna studieform. I hennes första grupparbete, som jag skrivit tidigare fanns det en kvinna som bestämde allt och hon lyssnade aldrig på Vera. Det är inte svårt att gissa att grupparbetet skapade skamkänslor hos henne. Hon bortsågs från den första gruppens dominerande medlem och kunde inte säga sitt under grupparbetet. Vera hade även språkproblem och visste inte de nya koderna i det nya landet. Hon satsade på det individuella arbetet och fick bra betyg som stärkte hennes självkänsla. Grupparbetet skapade skamkänslor medan det individuella arbetet skapade stolthetskänslor hos henne. Skamkänslor leder till distansering medan stolthetskänslor leder till närmande. Som jag skrivit kap 3.1 går lärande i kognitiva, sociala och känslomässiga planer. Hennes negativa erfarenheter med grupparbete stärkte hennes kognitiva schema och hennes känslor som stödjer det individuella arbetet. Dock gör hon framsteg och har lärt sig att arbeta i grupp. En mer öppen ställning som dialog kan bli ett ackommodativt lärande och det tycks vara lite svårt för henne speciellt på grund av känslomässiga aspekter. För ett ackommodativt lärande behöver man emotionell energi, se ovan kapitel 3.1.

6.6 Förslag för ett fungerande grupparbete

Med hjälp av mina informanternas utsagor (se kap 5.7), tidigare forskning (kap 2) och teorin (begreppen dialog och den närmaste utvecklingszonen) vill jag hävda att ett bra grupparbete kan vara en dialogisk process där alla gruppmedlemmar aktivt deltar och lär sig av varandra med en öppen inställning till varandra. Gruppens resurser samt problemlösnings- och reflektionsförmåga utnyttjas då på bästa sätt för att kreativt lösa en uppgift (kap 2.2). Studenterna bör då ha möjlighet till att delta ända från förberedelsen för grupparbetet och till dess utvärdering, alltså under hela processen.

Mina informanter upplevde att de hade börjat arbeta i grupper med brist på kunskap om grupparbete. Intervjupersonerna upplevde speciellt att de saknade kunskap om gruppval, gruppprocesser och konflikthantering i grupparbete. Detta stämmer med det som tidigare forskning visar: Förarbete underlättar grupparbete. Alla informanter lärde sig att arbeta i grupp och fick mer optimistiska tankar om grupparbete med tiden. Detta stämmer också med tidigare forskning som visar att träning underlättar grupparbete.

I alla de grupparbeten som jag diskuterade med mina informanter var uppgifterna tydliga och välformulerade. Grupparbete följde efter seminariet där man kunde komplettera sitt lärande med hjälp av andra studerandes arbete och såväl deras som lärarens feedback för att övervinna gruppblindhet och ensidighet. Detta följdes av ett individuellt arbete. Allt det här stämmer med det som Malmbjer (2007) rekommenderar.

Jag håller med författaren Malmbjers (2007) och tidigare forskning om att lärarens ledning behövs för ett välfungerande grupparbete. Jag anser att förberedande undervisning om grupparbete kan underlätta grupparbetet. Chiriac (se kap 2.2) menar att uppgiftens utformning är det viktigaste för ett välfungerande grupparbete. Hon menar också att gruppresurser utnyttjas genom gruppprocesser där individen förväntas vara aktiv och engagerande. Dialog kan ge möjlighet till en harmonisk kombination av gruppresurser och gruppprocesser: Både logiken och emotionerna kan stödja varandra, vilket stämmer överens med både Bions tankar (se kap 2.2) och mina informanternas utsagor (kap 5.7). Utformning av uppgifterna och förberedelse för grupparbete kan och bör göras i dialog med studerande. Detta stämmer med Malmbjers förslag för ett välfungerande grupparbete, se kapitel 2.1. Jag kan ytterligare föreslå att kursutvärderingar i slutet av kursen bör innehålla punkter om hur de studerande själva upplevde grupparbeten och vilka förslag de har för ett bättre fungerande grupparbete. Jag håller inte i alla situationer med om behovet av ett formellt gruppkontrakt och ledarskap (Garnström 2005). Gruppkontrakt och ett tydligt ledarskap kan behövas om det är ”en slapp grupp” och ”gruppen inte enas”, med Ronnys ord.

7 Sammanfattande reflektioner

Min studie visar att grupparbete i högre utbildning har en stor potential för ett djupare lärande, då det skapar en möjlighet att lära tillsammans, att lära av varandra och socialiseras (utvecklas) med varandra. Till och med negativa erfarenheter kan leda till lärdomar med hjälp av reflektion. Alla mina informanter upplever att de lärde sig att studera i grupp. Jag märkte att mina samtliga informanter har en stark vilja att säga sitt ord, att vara aktiv i grupparbete. Detta uttrycks genom maktkamp i grupper, såväl genom en vilja att vara aktiv och säga sitt ord som en risk för manipulation och destruktiva konflikter.

Tidigare forskning påvisar att utformningen av uppgiften, förberedande arbete för grupparbete och lärarens ledning kan bli en effektiv kombination för ett välfungerande grupparbete. Detta realiseras då grupparbete tar hänsyn till det grundläggande behovet och den starkaste motivationskällan sociala band, dvs. människans värde i andras ögon. Grupparbete i detta sammanhang kan utnyttja den sociala responsivitetens konstruktiva aspekter och bekämpa dess destruktiva aspekter. Intima relationer, till och med parbildningar kan då verka som stödande och motiverande till lärande i gruppen, precis som det som hände i Ronnys fall.

Jag anser att ett riktigt grupparbete kan bygga på dialog. Som jag skrivit i kap 3.2 menar Habermas att en oförhindrad och icke-manipulerad kommunikation är ytterst viktig för en demokratisk välfungerande skola, för arbets- och vardagslivet och samhället. Dialog kan beskrivas som en oförhindrad och icke-manipulerad kommunikation som äger rum genom jämställdas tvåvägskommunikation där konversationen mellan parterna utspelas på samma nivå. Den bygger på öppenhet, villighet att ta del av varandras kunskap och perspektiv samt att komplettera sig med varandra. Dialogen kräver solidaritet, empati och kritiskt tänkande också. Därmed erbjuder dialogen ett verktyg för att fullt ut använda kommunikationens möjligheter till lärandet. Begreppen den närmaste utvecklingszonen (Vygotsky), den sociala responsiviteten (Asplund), sociala band (Scheff) kan finna sin mening kring begreppet dialog. Dialogen erbjuder möjligheter till både djup och utvecklande lärande kontra ytinläring och anpassningsstrategier. Dialogen kan möjliggöra att lärandets kognitiva, emotionella, sociala och samhälleliga dimensioner förenas på ett optimalt sätt då lärande får högsta utvecklingsmöjligheter. Därmed kan man finna bättre möjligheter till en samklang mellan individualitet och socialitet, närhet och distans alltså möjligheten till att skapa stabila sociala samband, dvs. ett välfungerande grupparbetet.

Enligt Freire (1975) är människan inte en anpassande och passiv varelse, utan en aktiv varelse som förstår och förändrar världen utifrån sitt intresse. Människan har en förmåga att reflektera, och kan betrakta sig utifrån. Hon är medveten om sin ofullkomlighet och strävar efter att bli en fullkomlig människa. Fullkomlighet kan uppnås genom gemensamt agerande som kan utvecklas genom dialog. Freire beskriver anpassningsstrategier som *bankundervisning* som bygger på förmedlingspedagogik och leder till ytligt lärande (Freire, 1975). Han menar att anpassningsinriktat lärande motverkar integration och leder till alienation:

Integration är ett resultat av förmågan att anpassa sig själv till verkligheten *plus* den kritiska förmågan att välja att förändra den verkligheten. I den utsträckning människan förlorar sin förmåga att välja och är underkastad andras val, i den utsträckning hennes beslut inte längre är hennes egna, eftersom de är resultat av yttre föreskrifter, är hon inte längre integrerad. Hon är snarare anpassad (Freire, 1975, s 45).

Skillnaden mellan anpassningsinriktat- och integrationsinriktat- (Freire) eller förändringsinriktat lärande (Vygotskij) kan kanske ge möjlighet till att söka svar på Lottas fråga: "Vi läser socialpsykologi om konflikter, gruppprocesser och hjälper andra människor i konflikter. Samtidigt kan vi inte lösa konflikter i vår lilla grupp. Jag tycker att det är märkligt". Varför blir det så?

Vygotsky och Freire menar att lärande och kunskap inte är neutrala, utan de är sociala och samhälleliga. Att driva igenom sin vilja i gruppen, i form av manipulation eller olika former av tvång, kan studeras som ett resultat av lärande i det moderna samhället.

Det är kanske den positivistiska uppfattning som den enda sanningen som försvårar kommunikationen i grupparbete. När var och en tenderar att se sin sanning som den enda sanningen kan kommunikationen inskränkas. Man kan då börja utveckla manipulationsstrategier som bygger på envägskommunikation mot varandra. Positivismen som bygger på ett överdrivet rationellt tänkande, logik, nödvändighet och förnuft karakteriseras av den moderna manligheten enligt Beauvoir (2004). Dessa utvecklade sig genom andrafiering, dvs. genom objektivisering av varandra. Man försökte förverkliga sig genom att betrakta varandra som ett objekt, verktyg, medan man betraktade sig själv som subjekt (aktör). Man skapade en manlig kultur, religion och vetenskap enligt Beauvoir. Jag anser att den moderna manliga uppfattningen blir ett socialkognitivt schema för individerna som filtrerar information utifrån, vilket påverkar lärandet. Den fungerar ofta som en dold läroplan som leder till negativt lärande. Dialog som bygger på intersubjektivitet har i detta sammanhang en befriande potential som kan leda till att andrafiering ifrågasätts, och att manipulation i grupparbete samt i mellanmännsliga relationer kan elimineras. Grupparbete kan då gå över kortsiktiga mål av teamwork för näringslivets (se Inledning, s 1) och utveckla sig fullt ut mot ett mer demokratiskt land och en bättre värld.

Min studie saknar framförallt lärarperspektiv. Grupparbete är en studentaktiv undervisningsform som bygger på samarbete mellan studenter, men tidigare forskning visar att grupparbete kräver en effektiv ledning av lärare. Lärare formulerar arbetsuppgifter, leder seminarium, handleder, betygsätter och värderar grupparbeten. Läraren kan också intervensera i konflikterna. Förberedningsarbete blir också i stort sett lärares ansvar i grupparbete. Grupparbete blir då inte så mycket billigare undervisningsform som Chiriac (2005c) skriver. Som forskarna också pekar på förlorar lärarens roll inte sin betydelse i grupparbetet, utan ökar och ändras till att bilda ett effektivt stöd för samarbete.

Jag anser att jag kunde ha tagit ett starkare studentperspektiv genom att använda mig av en tydligare dialogisk metod (Freire 1972: kap 3). Som jag skrivit i kap 4.1 definierade jag problemområdet, syftet och frågeställningarna genom att kommunicera med bekanta högskolestuderande, min lärare och min handledare. Det stämmer med en metod som bygger på dialogen fast det var otillräckligt, eftersom det inte var välstrukturerat. Freire (1972: 99) menar att ett sådant forskningsarbete bör planeras i en systematisk dialog med studenterna. Jag kunde ha börjat med ett mer systematiskt dialogiskt arbete med högskolestudenter för att definiera problemområdet, syftet, frågeställningarna och temana för intervjuerna redan från början. Detta kunde ha gett bättre möjligheter för mig att lättare få informanternas upplevelser av och syn på lärande i grupparbete. Som nästa steg för forskning skulle jag vilja ta ett lärarperspektiv genom att intervjua tre eller fyra lärare flera gånger. Jag skulle därefter kunna avsluta intervjuerna med en diskussion där alla mina informanter kunde delta.

Litteratur

- Alvesson, M & Skoldberg, K. (2005). *Tolkning och reflexion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Upplaga 2:1. Studentlitteratur: Lund.
- Alwood, C. M. (red). (2004). *Perspektiv på kvalitativ metod*. Studentlitteratur: Lund
- Andersson, H. & Kaspersen, B. (red). (2003). *Klassisk och Modern samhällsteorier*. Studentlitteratur: Lund.
- Aspelin, J. (1999). *Banden mellan oss*. Symposion. Stockholm.
- Asplund, J. (1987). *Det sociala livets elementära former*. Bokförlaget Korpen: Göteborg
- Asplund, J. (2003). *Hur låter åskan?*. Bokförlaget Korpen. Göteborg.
- Burdett, J.(2007). *Degrees of separation – balancing intervention and independence in group work assignments*. Australian Educational researcher, 34(1), 55-71. Hämtad den 4 februari 2008, från ERIC databas.
- Chapman, H. (2006). *Towards effective group-work in nurse education*. Nurse education today, 26 (4). 298-303. Hämtad den 4 februari 2008, från ELIN databas.
- Chiriac (2005a). "Forskning om grupparbete." I: Chiriac, E. H. & Hempel, A. (red). (2005: 23–45). *Handbok för grupparbete: Att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*. Studentlitteratur: Lund
- Chiriac (2005b). "Grupparbete för alla – mångfald i grupper." I: Chiriac, E. H. & Hempel, A. (red). (2005:151-160) *Handbok för grupparbete: Att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*. Studentlitteratur: Lund
- Chiriac (2005c). "Inledning." I: Chiriac, E. H. & Hempel, A. (red). (2005: 11–19). *Handbok för grupparbete: Att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*. Studentlitteratur: Lund
- Chiriac (2005d). "Olika sätt att arbeta i grupp". I: Chiriac, E. H. & Hempel, A. (red). (2005:61-73). *Handbok för grupparbete: Att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*. Studentlitteratur: Lund
- Dewey J. (2002). *Individ, skola och samhälle*. Natur och Kultur: Borås.
- Dysthe, O. (2001/2003a). "Dialog perspektiv på elektroniska diskussioner." I: Dysthe, O (red). (2001/2003: 295-317). *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur: Lund
- Dysthe, O. (2001/2003b). "Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande." I: Dysthe, O (red),. (2001/2003: 31-89). *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur: Lund
- Egidius, H. (2002). *Pedagogik för 2000-talet*. Natur och Kultur: Stockholm

- Freire, P. (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Gummessons AB: Falköping.
- Freire, P. (1975). *Utbildning som frihetens praktik*. Gummessons AB: Falköping.
- Fröberg, V. & Jenssen M. & Pobeiga J. (2007). *Jag vill ju lära mig nånting - Ett grupparbete om grupparbetet*. B-uppsats 07.11.22. Pedagogiska Institutionen: Lunds universitet.
- Giddens, A. (1986). *The Constitution of Society*. Polity Press: Cambridge
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Daidalos: Göteborg.
- Goffman, E. (1959/1994). *Jaget och maskerna*. Prisma: Stockholm
- Granström, K. (2005). "Att bearbeta destruktiva krafter." I: Chiriac, E. H. & Hempel, A. (red). (2005: 121-135). *Handbok för grupparbete: Att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*. Studentlitteratur: Lund
- Grönmo, S. (2006). *Metoder i samhällsvetenskap*. Liber: Malmö.
- Hage, J. & Powers, C. H. (1992). *Post- Industrial Lives- Roles and Relationships in the 21 st Century*. SAGE: USA
- Hausstätter, R. N.. Nordkvelle, Y. t (2007). *Perspectives on group work in distance learning*. Turkish Online Journal of Distance Education—TOJDE, v8 n1 (105-113) Jan 2007. Hämtad den 4 februari 2008, från ERIC database.
- Havnesköld, L. & Mothander, P. R. (2003) *Utvecklingspsykologi*. Liber AB: Falköping
- Hedin, A. & Svensson, L.(red) (1997). *Nycklar till kunskap*. Studentlitteratur: Lund.
- Hoel, T. L. (2003). "Ord på vandring: Elever i samtal om texter". (2001/2003). I: Dysthe, O (red),. (2001/2003: 273-293). *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur: Lund
- James, W. (1906). *Lecture II What Pragmatism Means*.
<http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/us/james.htm>
 Hämtad den 5 februari 2008.
- Jane S. Prichard, Robert J. Stratford, Lewis A. Bizo *Team-skills training enhances collaborative learning*. Learning and Instruction 16 (2006). Hämtad den 5 februari 2008, från ERIC databas.
- Jørgensen, M. W. & Philips, L. (2007). *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur: Lund.
- Jungert, T. (2005). "Grupparbete och lärarperspektiv." I: Chiriac, E. H. & Hempel, A. (red). (2005: 47-60). *Handbok för grupparbete: Att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*. Studentlitteratur: Lund
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur: Lund

- Levi, D., Rinzel, L., Cadiz, D. & Cacapit, M, (1998). Effects of education and team projects on student attitudes toward teamwork. Hämtad den 4 februari 2008, från ERIC databas.
- Malmbjör, A. (2007). *Skilda världar*. Department of Scandinavian Languages Institutionen för nordiska språk: Uppsala.
- Maltén A. (1998). *Kommunikation och konflikthantering*. Studentlitteratur: Lund.
- Patel, R & Tebelius, U (red). (1987). *Grundbok I forskningsmetodik*. Studentlitteratur: Lund.
- Peirce, C. S. (1990). *Pragmatism och Kosmologi*. Daidalos: Göteborg.
- Scheff, T. J. (1994). *Microsociology*. The University of Chicago Press: Chicago and London.
- Schwendcke, E. & Andersen, E. S. (1998). *Projektarbete en vägledning för studenter*. Studentlitteratur: Lund
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Prisma. Stockholm.
- Tedenljung, D. (red). (2001). *Pedagogik med arbetslivsinriktning*. Studentlitteratur: Lund.
- Vetenskapsrådet (2006): *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. www.codex.vr.se/oversikter/humsam/humsam.html. (2008-03-24): Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. (1980). *Mind in Society*. Daidalos: Göteborg.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press: New York.