

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Robin Paulsbyen

## Bacheloroppgave

# Cooperative learning, og utviklingen av sosial kompetanse

Cooperative learning, and the development of social competence

Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn 2014

2.semester-2017

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA  NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA  NEI

---

## Norsk sammendrag

Tittel: Cooperative learning, og utviklingen av sosial kompetanse	
Forfatter: Robin Paulsbyen	
År: 2017	Sidetall: 38
Emneord: Cooperative learning, samarbeidslæring, sosial kompetanse, læringsmiljø, samarbeid og sosiokulturell læring.	
<p>Denne kvalitative undersøkelsen tar for seg temaet Cooperative learning, og hvordan metoden kan være med på å utvikle den sosiale kompetansen til elevene i skolen. Den sosiale kompetansen til elevene er en grunnleggende forutsetning for at de skal kunne forholde seg til og handle i en sosial virkelighet, hvor det i økende grad stilles krav til individuelle ferdigheter, og til individets plassering innenfor felleskapet (Utdanningsdirektoratet, 2011). Utviklingen av sosial kompetanse har stor påvirkning på faktorer som læringsmiljø, samarbeidsferdigheter og forebygging av mobbing (Kagan &amp; Stenlev, 2006).</p> <p>Funnene i oppgavene viser at Cooperative learning blir benyttet som et verktøy for å bedre en rekke ferdigheter hos elevene, og ikke bare den sosiale kompetansen. Skolene i denne undersøkelsen utfordrer elevene til å samarbeide, kommunisere og ta avgjørelser i trygge omgivelser, med fokus på å bedre den sosiale kompetanse hos hver enkelt, og læringsmiljøet i klassen.</p>	

---

## Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Cooperative learning, and the development of social competence	
Author: Robin Paulsbyen	
Year: 2017	Pages: 38
Keyword: Cooperative learning, social competence, learning environment, collaboration and socio-cultural learning.	
<p>This qualitative task addresses the topic of Cooperative Learning, and how the method can help develop the social competence of the students in school. The social competence of the students is a basic precondition for being able to relate to and act in a social reality, with increasing demands on individual skills and the individual's position within the community (Utdanningsdirektoratet, 2011). The development of social competence has a major impact on factors such as learning environment, cooperation skills and the prevention of bullying (Kagan &amp; Stenlev, 2006).</p> <p>The findings in this thesis show that Cooperative Learning is being used as a tool to improve a variety of skills, and not just the social skills. The schools in this survey are working on the method in a way that make the pupils challenged to collaborate, communicate and make decisions in a safe environment, focusing on improving the social skills of each individual and the learning environment in the class.</p>	

## Forord

Denne bacheloroppgaven ble til som et resultat av tre år med pedagogikk og elevkunnskap ved Høgskolen i Innlandet. Innholdet i dette faget har vært variert og interessant, men det var i praksis jeg ble kjent med denne oppgavens fokusområde. Dette er en undervisningsform kalt *Cooperative Learning*<sup>1</sup>. Det var måten elevene responderte på metoden som virkelig traff meg, den overveiende gleden og positiviteten til å lære sammen med andre. Da de fikk vite at de skulle jobbe med en struktur fra Cooperative learning, visste de at dette innbar samarbeid, og lite stillesitting. Dette passet klassen utrolig godt, og entusiasmen steg i været. Et viktig punkt innenfor Cooperative learning er utviklingen av sosial kompetanse (Kagan & Stenlev, 2006). Det passet da bra at under arbeidet med innhenting av teori, kom høringsutkastet til Kunnskapsdepartementet (2017) hvor sosial læring og utvikling har fått god plass. Dette virket motiverende, og arbeidet med å undersøke metoden nærmere kunne starte.

Noe av det viktigste for meg ved denne oppgaven var å se på hvordan metoden CL blir tatt i bruk i praksis av lærere og skoler. Derfor vil jeg rette en stor takk til alle informantene som har villig stilt opp på intervjuer underveis, og har gjort det mulig å se nærmere på hvordan metoden påvirker elevene og skolen. Jeg ønsker også å takke veilederen min Lillian Gran for god veiledning og oppfølging gjennom hele perioden. Til slutt ønsker jeg å takke alle medstudentene fra kullet 2014, dere har vært en fantastisk gjeng å arbeide med.

Hamar. Mai 2017

Robin Paulsbyen

---

<sup>1</sup> Cooperative Learning er en overordnet betegnelse for undervisning hvor elevene samarbeider etter bestemte prinsipper med fokus på læring. Den foregår som regel i team, og forskjellige regler og strukturer er med på å gi den optimale effekten av læringen, et av hovedfokusområdene til CL er utvikling av sosial kompetanse (Kagan & Stenlev, 2006)

---

# Innhold

<b>NORSK SAMMENDRAG .....</b>	<b>2</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....</b>	<b>3</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>4</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>7</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV OPPGAVE.....	7
1.2 PROBLEMSTILLING.....	8
1.3 OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	8
<b>2. TEORETISK GRUNNLAG .....</b>	<b>9</b>
2.1 SOSIAL KOMPETANSE .....	9
2.2 COOPERATIVE LEARNING .....	10
2.2.1 <i>Samarbeidslæring i dagens skole</i> .....	11
2.3 LÆRINGSMILJØ.....	12
2.3.1 <i>Skolen og lærerens ansvar</i> .....	12
2.3.2 <i>Skolens kultur</i> .....	13
2.4 SAMARBEID.....	14
2.4.1 <i>Samarbeid mellom lærere og ledelse</i> .....	14
2.5 SOSIOKULTURELL LÆRING .....	15
<b>3. METODE .....</b>	<b>17</b>
3.1 KVALITATIV METODE.....	17
3.2 UTVALG AV INFORMANTER .....	17
3.3 GJENNOMFØRING AV INTERVJU.....	18
3.4 KRITISK BLIKK P� METODEN .....	19

---

<b>4.</b>	<b>PRESENTASJON AV ANALYSE OG RESULTATER.....</b>	<b>20</b>
4.1	SOSIAL KOMPETANSE .....	20
4.2	COOPERATIVE LEARNING .....	22
4.3	LÆRINGSMLJØ.....	23
4.4	SAMARBEID.....	24
<b>5.</b>	<b>DRØFTING.....</b>	<b>27</b>
5.1	FUNN 1: ØKT SOSIAL KOMPETANSE.....	27
5.2	FUNN 2: ØKT LÆRINGSUTBYTTE GJENNOM SAMARBEID.....	28
5.3	FUNN 3: FELLES PEDAGOGISK PRAKSIS, GIR RESULTATER.....	28
<b>6.</b>	<b>KONKLUSJON .....</b>	<b>30</b>
	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>31</b>
	<b>VEDLEGG: INTERVJUGUIDE .....</b>	<b>35</b>
	VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA.....	37

# 1. Innledning

Samarbeidslæring er ikke noe nytt fenomen, Schlomo Sharan (1990) hevder at det innenfor pedagogikk ikke er noe område vi vet så mye om som hvordan samspillet mellom elever påvirker deres læring. Resultater av forskningen rundt dette tilsier at det er den metoden som gir best læringsresultater hos elevene (Referert i Haugaløkken, Johnson, Johnson & Aakervik, 2006).

## 1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Denne bacheloroppgaven omhandler Cooperative Learning (CL), og utviklingen av sosial kompetanse. Interessen og nysgjerrigheten for dette tema er knyttet til en praksisperiode under grunnskolelærerutdanningen. Gjennom undervisningssituasjoner og observasjonssituasjoner fikk jeg et bilde av hvordan metoden påvirket elevene på en positiv måte. Et bråkete klasserom ble ikke sett på som en negativ ting i denne praksisperioden, det ble derimot sett på som en mulighet. De begrunnet dette med at kommunikasjon er et behov, både for barn og voksne. I Abraham Maslows teori om behov bekreftes nettopp dette, hvor kommunikasjon mellom mennesker blir sett på som et viktig behov (referert i Helland, Lillejord, Manger & Nordahl, 2013). Under arbeidet med å forberede til undervisningstimer ble vi utfordret av praksislærer til å benytte oss av metoden Cooperative Learning. Responsen av elevene i undervisningstimene var gode, og interessen til tema ble sterkere. Bacheloroppgaven ga meg en mulighet til å utforske denne plattformen nærmere, og da særlig med fokus på hvordan Cooperative Learning kan påvirke den sosiale kompetansen til elever som får denne type undervisning.

Inspirasjonen til denne oppgaven er hentet fra Kagan & Stenlev (2006) og Haugaløkken et al., (2006). Mye av teorien rundt CL er hentet fra Amerika, hvor de arbeider med flere typer av begrepet, mens vi på norsk bare har oversettelsen samarbeidslæring. Denne oppgaven vil da benytte seg av begrepet CL, og samarbeidslæring om hverandre, ettersom CL er varemerket til Kagan & Stenlev (2006). Måten man ser på elevers læring i CL, tar utgangspunkt i sosialkonstruktivistisk læringsteori bygd på Lev Vygotskijs (2001) modeller for læring. Vygotskij mente at indre prosesser, kom som en følge av ytre aktivitet sammen med andre. Det er i denne prosessen at mennesker skaffer seg et råmateriale for indre prosesser, og på denne måten kan utvikle seg. Han mente at det er de ytre aktivitetene i det

praktiske liv som påvirker det psykologiske i barn og unge, det er disse prosessene som gir utvikling. Vygotskij (2001) mente at læring skjer overalt, men er avhengig av sosiale rammer. Derfor var det interessant å se på hva slags påvirkning CL som metode har på utviklingen av sosial kompetanse.

## 1.2 Problemstilling

I arbeidet med å utarbeide en problemstilling ble mange vurderinger gjort. Ønsket med oppgaven var å se nærmere på bruken av CL i skolen, og hva det kan gi til elevene. Med den erfaringen jeg har skaffet meg gjennom å undervise i CL, og min interesse for metoden har ble følgende problemstilling formulert:

*«På hvilken måte kan Cooperative Learning være med på å utvikle sosial kompetanse i skolen».*

For å løse denne problemstillingen falt valget på å se nærmere på hvilke faktorer som påvirker CL, og ut i fra dette dele inn i kategorier i teoridelen.

## 1.3 Oppbygging av oppgaven

I kapittel 2 presenteres det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Det blir lagt vekt på teori om de fire kategoriene Cooperative learning, sosial kompetanse, læringsmiljø og samarbeid. Videre blir sosiokulturell læring kort omtalt.

Kapittel 3 er metodekapitlet i oppgaven, hvor det blir gjort rede for valg av informanter og metode. I delen som følger blir det greiet ut om hvordan intervjuet ble gjennomført. Videre blir metoden, og gjennomføring av intervju sett på med et kritisk blikk.

Presentasjon av resultater og analyse blir gjort rede for i kapittel 4. Her presenteres funnene fra intervjuet ut i fra de ulike kategoriene, dette blir så koblet opp mot teorien. Denne delen blir etterfulgt av drøfting i kapittel 5, hvor funnene blir sett i lys av sosiokulturell læring. I kapittel 6 blir det ut i fra analysen av resultatene, og drøftingen konkludert opp mot problemstillingen.



---

## 2. Teoretisk grunnlag

### *«Cooperative learning og utviklingen av sosial kompetanse»*

CL er en overordnet betegnelse for undervisning hvor elevene samarbeider etter bestemte prinsipper med fokus på læring. Den foregår som regel i team, hvor forskjellige regler og strukturer er med på å gi den optimale effekten av læringen. Et av hovedfokusområdene til CL er utvikling av sosial kompetanse (Kagan & Stenlev, 2006).

### 2.1 Sosial kompetanse

Skolen har et todelt mål, et for utvikling av skolefaglige ferdigheter, og et for utvikling av personlige ferdigheter- derav sosial kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Garbarino (1985) definerer sosial kompetanse ut i fra at fokuset ligger på individets tilpasning til det miljøet det befinner seg i. Han beskriver begrepet som et sett ferdigheter, holdninger og kunnskaper som er helt nødvendige for å mestre situasjoner en kan forvente å møte i det sosiale miljøet man er en del av. I en forlengelse av dette mener han det vil øke trivselen, og fremme fremtidig utvikling. Elever som mestrer ulike sosiale situasjoner vil ha et godt utbytte interaksjonen. De som derimot mangler disse kunnskapene, kan i verste fall til å få en motsatt effekt, og elevene vil få dårligere trivsel, negative holdninger og stagnering i utvikling (Garbarino, 1985). Resultatene i en studie gjort av Ogden (1995) viste at elever som uttrykte problematferd ofte hadde lav sosial kompetanse og skolefaglige problemer. I den samme studien ble det lagt vekt på at utvikling av den sosiale kompetansen, kunne påvirke de skolefaglige problemene og problematferden i en positiv retning.

Nordahl (2010) beskriver skolen som en sosial arena for barn og unge, og ikke bare en undervisningsarena. Elevene verdsetter i følge Frønes (2006) sosial aksept og vennskap hos medelever høyere enn de verdsetter skolen. Med en forventning fra skolen om at elevene skal prestere godt faglig, og med et press hos elevene at de skal lykkes sosialt, blir det ofte noen som faller utenfor. Weissberg og Greenberg (1998) forklarer den sosiale kompetansen som at individet må ha kontroll på tanker, følelser og atferd for å lykkes sosialt. For å kunne lykkes i ulike sosiale settinger trenger elevene trening, både i kommunikative situasjoner i skolen, og i sosiale interaksjoner utenfor skolen. Tilegnelse av sosial kompetanse kan være

vanskelig for den enkelte elev, om eleven gjentatte ganger opplever negative konsekvenser under interaksjon med andre elever, kan dette føre til at utviklingen av sosial kompetanse stagnerer. Dette kan videre føre til segregering fra vannegjengen, ensomhet og faglige problemer (Kostøl, Nordahl, Sunnevåg & Aasen 2010).

Skolens oppgave er å gi elevene en arena hvor de kan videreutvikle den sosiale kompetansen de innehar fra før (Læringssenteret, 2003). For når elevene øker den sosiale kompetansen blir inngangen til det sosiale jevnalderfellesskapet kortere (Ogden, 2001). Elever som tidligere følte ensomhet, utrygghet og mistriivsel kan få føle på opplevelsen av samhørighet, trygghet og trivsel i det sosiale fellesskapet med jevnaldrende (Nordahl, 2010). Dagens skole bygger derimot på den tradisjonelle og individbaserte kunnskaps- og atferdspåvirkningen (Læringssenteret, 2003). Det vil si at hoveddelen av undervisningssituasjonene elvene er involvert i, foregår individuelt, enten i form av tavleundervisning, eller i form av individuelle arbeidsoppgaver (Klette, 2003). Den ordinære undervisningen gir gode faglige resultater hos det vi kan kalle A4 eleven. Dette er eleven som passer inn i systemet, og klarer å sitte rolig, rekke opp hånda og arbeide selvstendig. Det vil si at de elevene som ikke passer inn kan falle fra i gjennom skolesystemet, da de ikke fungerer faglig og sosialt slik skolen ønsker (Kagan & Stenlev, 2006).

## 2.2 Cooperative learning

I boken *Cooperative Learning* av Dr. Spencer Kagan & Jette Stenlev (2006) blir bakgrunnen for begrepet omtalt. De forklarer at samarbeid om læring ikke er noe nytt, men begrepet CL er utviklet den siste delen av det 20. århundret. Innenfor fagområdet er det ulike retninger, utviklet av en rekke forskere. CL har derfor ikke bare en definisjon, men felles for de fleste av definisjonene er at læring foregår i små grupper, med fokus interaksjon mellom elever, og fokus på utvikling av sosiale kompetanse (Haugaløkken et al., 2006; Kagan & Stenlev, 2006). CL tar utgangspunkt i flere teoretiske perspektiv, blant annet teori knyttet til sosial avhengighet, kognitiv utviklingsteori og atferdsteoretiske synsmåter (Haugaløkken et al., 2006). Det er spesielt den kognitive utviklingsteorien som setter sitt preg på dagens utforming av CL. I Kagan og Stenlev (2006) står det at blant annet at læringssynet innenfor CL baserer seg på sosialkonstruktivistiske ideer, hvor Vygotskij's tanker om at læring er en sosial prosess som blir til i interaksjon med andre er i spissen. Dette er ikke bare Vygotskijs

---

tanker, men en gjennomgående oppfatning innenfor de ulike sosiokulturelle retningene (Lillejord 2013).

### **2.2.1 Samarbeidslæring i dagens skole**

Mange lærere i dagens skole mener bestemt at undervisning hvor elevene sitter i grupper ofte fører til uro og ukonsentrasjon. De har også en manglende tro på at samarbeidslæring kan fungere bedre enn arbeid individuelt. Dette stemmer overens med deres erfaringer innenfor området, gjerne fra når de selv var elever eller når man har gruppearbeid i undervisningen (Hjertaker, 1990). Dette trenger ikke være feil, for når man benytter seg av samarbeidslæring vil det naturlig nok bli noe mer støy. For at samarbeidslæring skal fungere må også forberedelsene som læreren har være gode. I følge Haugaløkken et al., (2006) må læreren omarbeide planer slik at samarbeid blir lettere, man må også tilrettelegge samarbeidsøker ut i fra spesifikk behov og rammefaktorene som klassen har. Kagan og Stenlev (2006) argumenterer for at man må kartlegge og analysere eventuelle samarbeidsproblemer med sikte på å forbedre elevenes samarbeidsferdigheter. Gjør man dette vil man som lærer ha tilrettelagt for grunnelementene i samarbeidslæring.

Tanken bak CL er at elevene skal lære i interaksjon med hverandre (Kagan & Stenlev, 2006). Dette gjør man gjennom bruk av ulike strukturer som gir læreren noe legge opp undervisningen etter. Elevene skal samarbeide for å løse gitte oppgaver ut i fra de prinsippene som ligger bak CL. Disse er samtidig interaksjon, positiv innbyrdes avhengighet, individuell ansvarlighet og lik deltakelse. Det er bare når alle disse prinsippene følges at CL fungerer optimalt (Kagan & Stenlev, 2006). I følge Holubec, Johnson og Johnson (2002) vil man ved bruk av samarbeidslæring heve de faglige prestasjonene til alle elevene samtidig som man skaper bedre relasjoner innad i klassen. De viser også til positive påvirkninger på læringsmiljøet. Det er ingen andre undervisningsmetoder som påvirker alle disse områdene til samme tid (Kagan & Stenlev (2006). For å gjøre arbeidet med å la elevene samarbeide lettere, kan organiseringen av klasserommet ha stor betydning (Haugaløkken et al., 2006). I det tradisjonelle klasserommet sitter elevene en og en, eller to og to i retning mot tavlen. Et CL-klasserom kjennetegnes ved at elevene sitter i grupper på fire i retning mot hverandre, med et skråblikk mot tavlen. På denne måten gjør man samarbeid lettere, ettersom ommøbleing av klasserommet ikke er nødvendig. Dette har

positiv effekt på undervisningen, i tillegg til klassens miljø som helhet (Kagan & Stenlev, 2006).

## 2.3 Læringsmiljø

Læringssynet i CL baserer seg på sosialkonstruktivistiske ideer. Mange av ideene stammer fra Vygotskijs tanker om at læring er en sosial prosess som blir til i interaksjon med andre. Først gjennom selve samhandlingen, og deretter gjennom tankevirksomhet og refleksjon (Lillejord, 2013). For at en slik samhandling mellom elever skal være optimal kreves det et godt læringsmiljø i klassen.

Læringsmiljø er i følge Imsen (2016) alt som skjer i klassen. Lærerens undervisningsformer, innholdet i undervisningen, samt valget av organisering og strukturering av lærestoff.

Begrepet dekker i tillegg administreringen av eleven og deres aktiviteter. Innvevd i aktivitetene finner vi de sosiale relasjonene mellom læreren og eleven, og elevene mellom hverandre. I følge Læringsmiljøsentret (2017) er det ingen elever som er like, og de trenger ulike forhold for å kunne utvikle seg. De mener at et læringsmiljø hvor fokuset ligger på motivasjon og mestring, med en støttende relasjon til læreren, vil være forhold som er med på å styrke elevens muligheter for utvikling.

### 2.3.1 Skolen og lærerens ansvar

Ansvar for organisering av innhold og undervisningsform ligger hos læreren, i tillegg til kunnskaper rundt dannelse av en positiv læringskultur i klassen (Haregreaves, 1996). Skolen er med på å påvirke hvilke holdninger og tanker som ligger til grunn for den enkelte klasse. En positiv skolekultur blir viktig i en slik sammenheng. Barr (2011) beskriver skolekultur som et sett av tradisjoner, verdier og forestillinger utviklet over lengre tid i den enkelte skole, og som virker inn på elevens deltakelse i skolen. En kultur i skolen som tilsier at endring er noe negativt, vil påvirke den enkelte lærer, som igjen påvirker den enkelte klasse. Peter Senge (1999) arbeider med 5 disipliner innenfor arbeidet med skoleutvikling og skolekultur. Skal skolen lykkes i arbeidet med å endre en negativ trend, må disiplinene følges. Rektor må sørge for at alle kan oppleve personlig mestring innenfor nye områder, samtidig utarbeide felles visjoner og mål for skolen. De mentale modellene beskriver Senge (1999) som dypt integrerte kulturer eller forestillinger mennesker innehar. De må bli tatt

---

fram og analyseres, slik at skolen kan jobbe med et felles syn modellene. Teamlæring bygger på de felles visjonene som skolen har bygd opp, og er viktig i utviklingsfasen til skolen. Den siste disiplinen til Senge (1999) er systemtenkning, den integrer og smelter sammen de ulike disiplinene til en teori og praksis.

### **2.3.2 Skolens kultur**

Kulturen på skolen, og lærerens evne til å organisere og strukturere undervisning har stor påvirkning på læringsmiljøet (Barr, 2011). Lærerens væremåte og klasseledelse er et annet ledd i kjeden av faktorer som påvirker elevene, klimaet i klassen, og læringsmiljøet (Drugli, 2012). Evnen læreren har til å kommunisere med elevene former relasjonen læreren vil kunne få til den enkelte elev. Undersøkelsen til Dansk Clearinghouse (2008) viser at det er lærerens relasjonskompetanse som har størst påvirkning på elevens læring. Etter dette er det evnen til god klasseledelse og den faglige kompetansen læreren innehar som har størst påvirkningskraft på elevens læringsprosess (Nordenbo mfl., 2008). I boka *Livet i skolen* argumenteres det for at etter hjemmet er det ingen arena for utvikling, som er så viktige for barn og unge, slik skolen er (Drugli & Nordahl, 2013).

Relasjonen læreren har til elevene sine har mye å si. Ved å utvikle en god relasjon til elevene sine, gjør læreren arbeidet med forberedelsene til undervisning lettere (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Relasjonen kan også gjøre det enklere for lærer å legge til rette for utvikling av ulike sosiale egenskaper som empati, samarbeid og ansvarlighet. Læreren gjør det ut i fra hva slags egenskaper eleven innehar fra før, og erfaringen en selv har på området (Drugli, 2012). En kontinuerlig satsing på relasjonsbygging, styrking av læringsmiljø og arbeid med å forebygge og håndtere mobbing vil ha positive ringvirkninger på en stor del av elevene, spesielt med tanke på utvikling av sosial kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

## 2.4 Samarbeid

«Hvis du har et eple og jeg har et eple og vi bytter, har vi begge fortsatt ett eple. Men hvis du har en idé og jeg har en idé og vi bytter, vil vi begge ha to ideer.»

(George Bernard Shaw, 2017).

I boka *Samarbeid i skolen*, har forfatterne kommet med en definisjon på hva begrepet inneholder, de mener at samarbeid innebærer at man arbeider sammen for å nå et felles mål, og at i samarbeidssituasjoner vil deltakerne strebe etter resultater som er fordelaktige for seg selv, og alle andre i gruppen (Haugaløkken et al., 2006). I følge (Strandberg, 2008) foregår samarbeid på ulike nivåer. Det kan være en samarbeidsgruppe mellom lærere som prøver å utvikle en læreplan, eller en gruppe elever som forbereder seg til en fremføring. Det de ulike nivåene, og sammensetninger av grupper har til felles er at de ønsker at de andre også skal lykkes, i tillegg til seg selv. En slik samhandling i skolen vil gi både barna og de voksne en kraftfull plattform for utvikling og læring (Strandberg, 2008).

Når og hvor elever samarbeider i skoleundervisning styres i all hovedsak av læreren (Hjertaker, 1990). Det å samarbeide i seg selv trenger ikke gi økt faglig eller sosial kompetanse. Et godt samarbeid kjennetegnes ved at gruppen ønsker å nå et mål sammen, at individene i gruppen har klare roller og forventninger til hverandre parallellt med støttende holdninger og god kommunikasjon. For det er kvaliteten på samarbeidet som avgjør effekten på læringen sammen med andre (Battistich, Delucchi & Solomon, 1993). I Haugaløkken et al. (2006) har de sett nærmere på over 100 utviklingsarbeider hvor individuelle, samarbeidspregete og konkurransepregete arbeidsmåter har blitt sammenlignet. I undersøkelsen så de på ulike faktorer som prestasjoner, motivasjon, sosial støtte og sosial kompetanse. Resultatet av denne sammenligningen viste at samarbeid fortrinnsvis foran konkurransepreget og individuelt arbeid fører til bedre prestasjoner og større produktivitet, samt flere støttende, omsorgsfulle og forpliktende relasjoner. De nevner i tillegg bedre psykisk helse, høyere sosial kompetanse, mer realistisk selvoppfatning og en generelt bedre evne til å takle motgang og stress.

### 2.4.1 Samarbeid mellom lærere og ledelse

For at elevene skal få en best mulig opplæring, trengs det samarbeid fra ledelsen til personalet, og samarbeid mellom lærere innenfor samme fagfelt og på tvers av fag (Senge,

---

1999). I hvilken grad det foregår samarbeid på tvers av de ulike nivåene, preges av læringskulturen i skolen, og hvordan ledelsen legger opp til arbeid rundt dette (Nordahl, 2010). Andy Hargreaves (1996) arbeider med fire former for læringskultur, individualisme, samarbeid, påtvunget kollegialitet og balkanisering. Hver av formene gir en særegen måte å jobbe på for læreren, med varierende resultater. I sin analyse av de ulike formene finner han svakheter og styrker hos hver av dem, og han foreslag til bedring er en bevegelig mosaikk. Det vil si at en kan bevege seg mellom de ulike formene for samarbeid, og på den måten tilpasse det bedre for alle involverte (Hargreaves, 1996).

I følge Johnsen (2008) ønsker lærere å bruke mindre tid til fellesmøter og planlegging for skolen som helhet. De ønsker heller å bruke mer tid på undervisningsrelaterte oppgaver, faglig relaterte møter og kompetanseutvikling. Skoler som lykkes i arbeidet med samarbeid mellom lærere og ledelse, er de som har fokus på inkludering og arbeider som et "vi" (Kagan & Stenlev, 2006). Rektorene ved slike skoler styrer ikke skolen, de leder. De er inkluderende og deltakende i læreren og elevene sin hverdag. I Haugaløkken et al. (2006) beskriver de hvilke egenskaper en rektor må ha for å kunne lede elevene og lærerne mot en bedre skole. Å kunne utfordre dagens situasjon i skolen, og ikke vike unna de problemer som er der er to av punktene. Rektoren må i tillegg inspirere til en felles visjon, og myndiggjøre elever og lærere ved skolen. En annen egenskap er å være en god rollemodell, og å oppmuntre til utholdenhet. Rektoren med alle disse egenskapene vil med god sannsynlighet lede en hardtarbeidende skole til gode resultater (Haugaløkken et al., 2006).

## 2.5 Sosiokulturell læring

«Det et barn i dag kan gjøre med hjelp, kan hun gjerne gjøre alene i morgen.»

(Lev S. Vygotskij, 2001)

Et sosiokulturelt perspektiv på læring er i følge Lillejord (2013) en samlebetegnelse på ulike tradisjoner innenfor pedagogikken, med et felles fokus. Læring skjer når mennesker arbeider med kunnskap i en sosial sammenheng, hvor menneskelig aktivitet, dialog og interaksjon står sentral. En grunnleggende tanke innenfor den sosiokulturelle retningen er at mennesker er født sosiale, det er en medfødt egenskap, og ikke noe en må lære (Imsen, 2016).

Teoretikerne ser på forholdet mellom omgivelsene og individet, og hvordan samspillet mellom dem påvirker hverandre gjensidig (Lillejord, 2013).

En av de mest innflytelsesrike teoretikerne innenfor dette feltet, Lev Vygotskij (2001) forklarer samhandlingen mellom individet og omgivelsene ved at en benytter seg av ulike fysiske redskaper og uttrykksformer som mimikk og språk. Han mener språket er menneskets viktigste kommunikasjonsmiddel, og nøkkelen til forståelsen av menneskers læring og utvikling (Lillejord, 2013). En av Vygotskijs mest kjente teorier handler om begrepet «Den proksimale utviklingssonen». Denne teorien går ut på at eleven bare kan strekke seg til et visst nivå på egenhånd, men med støtte og hjelp av en annen elev eller lærer kan eleven strekke seg enda lenger i søken etter kunnskap. Eleven arbeider først sosialt, før den forsøker å mestre det samme individuelt. Den andre part skal bare være der som et støttende stilas, og veilede den eleven i den riktige retningen (Imsen, 2016).



### 3. Metode

En metode er et verktøy som forteller om hvordan en bør fremskaffe eller etterprøve kunnskap. Bagrunn for valg av metode bestemmes ut fra egnethet, og hvordan en på best mulig måte kan belyse problemstillingen (Christoffersen, Johannessen & Tufte, 2016).

#### 3.1 Kvalitativ metode

Ønsker man å gå i dybden på et tema, se på innhold og betydning er den kvalitative metoden å foretrekke (Postholm, 2010). Det overordnede målet innenfor kvalitativ forskning er å se på fenomener knyttet til personer og ulike sosiale situasjoner i deres virkelighet, for så å utvikle en forståelse av inntrykkene. Innenfor metoden er det intervju og observasjon av et begrenset antall informanter et kjennetegn. Ved intervju stiller man åpne spørsmål, for å få et bredt og helhetlig bilde om tema. En svakhet ved denne metoden er at man sjelden sitter igjen med en fasit, på grunn av antall informanter og eventuell tapt informasjon i prosessen (Christoffersen, Johannessen & Tufte, 2016; Postholm, 2010).

I arbeidet med å belyse problemstillingen ble kvalitativ metode, med et semistrukturert intervju benyttet for å innhente data. Det semistrukturerte intervjuet anvendes når temaer fra hverdagen skal forstås ut fra intervjupersonens eget perspektiv (Brinkmann & Kvale, 2015). Innenfor metoden er det intervjueren eller forskeren som er det viktigste verktøyet, og en søker etter å få frem informantens opplysninger, meninger og erfaringer om tema. Typisk for kvalitativt intervju er at man følger opp informantens utsagn med oppfølgingsspørsmål for å se helheten til personens forståelse av tema (Wideberg, 2001). Derfor ble kvalitativt semistrukturert intervju valgt til denne undersøkelsen, slik at informantenes svar gir dybde og innhold..

#### 3.2 Utvalg av informanter

Informantene til denne oppgaven var to rektorer og to lærere, hvor det er en rektor og en lærer fra hver skole. Det var en rektor fra en 1-7 skole, og en fra en 1-10 skole. En av

årsakene til at disse skolen ble valgt ut som informanter, var deres sosialkonstruktivistiske<sup>2</sup> syn på læring. En annen årsak var at begge skolene benyttet seg av metoden Cooperative Learning, og at de da vil ha erfaring og meninger rundt tema. Det ble opprettet kontakt med rektorene ved skolene med spørsmål om et intervju med rektor og en lærer lot seg gjøre. Dette var mulig å gjennomføre, og skolene var positive til deltakelsen. På forhånd ble intervjueskjema delt, med hensyn til skolenes travle hverdag. Før intervju ble det gjennomgått hva det ville si å være deltakere i undersøkelsen, og samtykkeskjema, med lovnad om konfidensialitet ble undertegnet. Den første samtalen var der for å legge trygge rammer rundt intervjuet, og forsikre informantene at ingen kan bli kjent igjen ved gjennomlesing av oppgaven (Brinkmann & Kvale, 2015).

### 3.3 Gjennomføring av intervju

Spørsmålene fra intervjuet tar utgangspunkt i fire kategorier: Sosial kompetanse, læringsmiljø, Cooperative Learning og samarbeid. Ut i fra kategoriene ble det stillt spørsmål rettet mot lærerens hverdag i en tabell, og rektorens i den andre. Valget falt på å dele inn etter kategorier på grunn av muligheten til å få svar på problemstillingen, og få med relevant informasjon rundt temaet. Spørsmålene (vedlegg 1) har fokus på lærerens oppfatning og erfaringer av metoden, i tillegg til ledelsens oppgave i organiseringen av undervisning (Postholm, 2010).

Metoden benyttet i denne undersøkelsen var et semistrukturert intervju med båndopptaker. Intervjuet ble gjennomført som en individuell samtale, med spørsmål ut i fra intervjueskjema. Det ble også benyttet oppfølgingsspørsmål, der svarene til informantene var for entydige i forhold til ønsket svar. Under arbeidet med å strukturere, og analysere resultatene av intervjuet ble informantenes navn anonymisert: («Lærer 1» og «Lærer 2», og «Rektor 1» og «Rektor 2»), slik at det ikke vil være mulig å spore personopplysningene tilbake til individene eller institusjonen de arbeider ved (Brinkmann & Kvale, 2015).

---

<sup>2</sup> Sosialkonstruktivistisk læring har et grunnsyn på at mennesker lærer når de aktivt deltar i kunnskapsprosesser med andre. Læring foregår i sosial sammenheng, og må ses i lys av kulturen, språket og felleskapet individet hører til (Imsen, 2014).

---

### 3.4 Kritisk blikk på metoden

Ved bruk av et semistrukturert intervju med båndopptaker, slik som det er gjort i denne undersøkelsen, følger det en del etiske overveielser som forskeren står overfor (Postholm, 2010). Brinkmann & Kvale (2015) argumenterer for at kvaliteten på intervjuer ofte diskuteres, men kvaliteten av transkripsjonen sjeldent blir gjenstand for behandling av kvalitativ forskningslitteratur. Under transkribering av intervju forsvinner det mellommenneskelige, kroppsspråk og tonefall faller bort. Dette skjer fordi talespråk og skriftspråk er ulikt, det som i utgangspunktet var en lojal og ordrett transkribering endrer karakter (Brinkmann & Kvale, 2015). En annen utfordring med transkribering av intervju er måten forskeren tolker svarene til informanten. Velger forskeren å skrive ordrett, eller unnlater en å ta med alt (Postholm, 2010).

I denne oppgaven ble intervjuene transkribert ordrett, slik at prosessen ikke skulle ta for mye tid. En etisk overveielser en støter på ved slike undersøkelser er konfidensialiteten til personen og institusjonene som deltar i studien. Som forsker sitter man på et ansvar om å holde opptakene og transkriberingene skjult for offentligheten (Christoffersen, Johannessen & Tufte, 2016). I denne undersøkelsen ble intervju gjennomført med båndopptaker, for så å bli slettet etter transkribering av innhold. Transkriberingen ble lagret eksternt på minnepenn, og kjennetegn ved personer og institusjoner ble holdt unna offentligheten (Brinkmann & Kvale, 2015; Postholm, 2010). Reliabiliteten til undersøkelsen kan diskuteres, hadde en annen forsker transkribert samme intervju, kunne resultatet blitt helt annerledes. Ledende spørsmål og egen tolking er også fenomener som er med på å svekke reliabiliteten til undersøkelsen (Christoffersen et al., 2016).

## 4. Presentasjon av analyse og resultater

I dette kapittelet vil jeg ut i fra intervjuene, presentere resultater i lys av samarbeidsteori og problemstillingen: *«På hvilken måte kan Cooperative Learning være med på å utvikle sosial kompetanse i skolen.»*

### 4.1 Sosial kompetanse

Skolen skal danne hele mennesker (Opplæringsloven, 1998). Dette innebærer utvikling av sosial kompetanse. «Rektor 1» la stor vekt på det sosiale, og mente det var en svært viktig del av undervisningen:

*«Sosial kompetanse er en del av det å bli et helt menneske, du kan ikke bare ha fagkompetanse, du må også ha sosial kompetanse. Når lærerne planlegger sin undervisning, så skal de også ha med seg det sosiale begrepet.».*

Rektor 1

Garbarino (1985) argumenterer for at den sosiale kompetansen er helt avgjørende for at elevene skal trives i det miljøet de er en del av. Det samme gjelder det å føle mestring og utvikling. De andre informantene hadde liknende syn som «Rektor 1» og fremhevet i tillegg sosial læring. Sosial tilpasning blant elevene var et område informantene var opptatt av. Dette handler om at alle skulle trives i skolehverdagen, og ikke føle seg utenfor eller mobbet. Frønes (2006) bekrefter at elevene setter det sosiale, som vennskap og sosial aksept i klassen foran det skolefaglige. Det viktige for skolen og lærerne blir å gi elevene ulike teknikker for enklere å mestre de sosiale utfordringene i skolen, og bedre forutsetningene deres for å føle på sosial aksept og vennskap (Ogden, 2001). Informantene benyttet seg av de samme teknikkene for å bedre elevenes forutsetninger for økt sosial kompetanse, disse var ulike strukturer fra CL, og metoder fra faget «MITT VALG».

*«“MITT VALG” har mye som går på sosial kompetanse, og CL har mye. Gjengripende ting egentlig, hvor strukturer og metoder du bruker for å lære fag, inneholder vesentlige ting som fokuserer på sosial kompetanse. Så har du også de som bare har fokus på å utvikle sosial kompetanse hos eleven, som Classbuildingsøvelser og teambuildingsøvelser.».*

Rektor 2

---

Det «Rektor 2» beskriver er faget MITT VALG<sup>3</sup> og metoden Cooperative Learning. Begge har som mål å øke elevenes sosiale kompetanse, og bedre læringsmiljøet i klassen (Kagan & Stenlev, 2006; Determittvalg, 2017). Lærerne benyttet seg av de samme teknikkene, og det var naturlig å stille spørsmål om de så noen resultater av innsatsen de la ned i arbeidet med sosial kompetanse. «Lærer 1» skildret en situasjon fra egen erfaring:

*«Ja, det første som dukker opp, var en jentegjeng i min forrige klasse som var veldig stille og rolige, ja jeg vil si de var sjenerte og rakk aldri opp hånda. Men etter å ha jobbet med CL i en stund ble de mer og mer trygge, rakk oftere opp hånden, og ønsket å være muntlig aktive i timen.».*

Lærer 1

En liknende skildring kom «Lærer 2» med, et eksempel fra egen erfaring, hvor stille elever har blitt mer aktive. Lærerne poengterte i tillegg at de trodde det var elevene med gode sosiale ferdigheter fra før, som ville få bedre resultater med økt fokus på sosial kompetanse. Kagan & Stenlev (2006) fremhever at alle vil få bedre utbytte av undervisningen ved å bruke metoder fra CL. De går derimot ikke inn på bakgrunnskunnskapen elevene innehar fra før. De to lærerne mente at metodene de benyttet seg av hadde svakheter eller mangler. Blant annet for elevene med atferdsvansker og diagnoser.

*«De elevene med diagnoser eller atferdsvansker ser jeg ikke store utslag på, annet enn at undervisningen blir lettere å delta i ettersom ikke alt er stillesitting og individuelt arbeid. Da må det nok enda mere til.».*

Lærer 1

«Lærer 2» kom med samme konklusjon i forhold til deltakelse i faget «Mitt valg», og ved bruk av ulike strukturer fra CL. Dette er utsagn som går imot forskningen til Kagan & Stenlev (2006) og Haugaløkken et al. (2006), som viser til positive resultater for «Alle» elever. Battistich et al., (1993) argumenterer for at erfaring innenfor bruk av ulike metoder, eller for lite planlagt undervisning kan være med på å senke muligheten for en god

---

<sup>3</sup> «MITT VALG er et program for utvikling av et godt læringsmiljø og læring av sosial og emosjonell kompetanse. Det brukes både i barnehager, grunnskoler og videregående skoler» (Determittvalg, 2017).

undervisning. Dette er mulige årsaker til at lærerne hadde negative forestillinger i forhold til metoden CL, og faget «Mitt valg».

## 4.2 Cooperative learning

For å endre den pedagogiske praksisen ved en skole er det avgjørende at alle er med. Det skal ikke være noe ledelsen har påtvunget kollegiet, men noe de sammen som institusjon har gått inn for, og dannet seg felles mål og visjoner for (Senge, 1999). Ved skolene representert i denne undersøkelsen var begge lærerne enige i at rektorene ved skolene var store pådrivere for metoden, og at de la vekt på at hele kollegiet skulle være en del av den nye praksisen. De beskrev også veien fra å ikke kjenne til CL, til metoden ble satt som viktigste punkt på dagsplanen. I samarbeid med kollegiet utarbeidet «Rektor 2» et klart og tydelig mål for skolen.

*«Det jeg, og vi ønsker, eller har som mål er at metoden er så innarbeidet i barken at vi kan bruke metoden uten å tenke oss om.».*

Rektor 2

For å få til dette må hele skolen være med på å trekke lasset sammen. (Haugaløkken et al., 2006). Dette ble undersøkt i intervjuene ved å stille spørsmålet «Føler du at skolen drar lasset sammen, med tanke på CL?». Lærerne følte at skolen dro lasset sammen, og hovedgrunnen til dette var at ledelsen var en pådriver, men tvang det ikke på lærerne. Det kom også frem at selv om skolen sammen støttet oppunder bruken av CL, var det ikke alle som benyttet seg av metoden i en like stor grad.

Måten «Rektor 1» og «Lærer 1» hadde tok i bruk CL på personalet og foreldregruppa var interessant. De hadde selv måtte jobbe under strukturer fra metoden da de var på kurs, og valgte å gjøre det samme med kollegiet ved skolen. De tok i bruk metoden for å lære personalet om CL, det samme valgte de å gjøre ved et foreldremøte. Dette viser hvor gjennomført arbeidet med metoden er ved denne skolen, og at de hadde satt seg godt inn i teorien, samt de ulike strukturene til Kagan & Stenlev (2006).

I beskrivelsene av hvorfor skolen, og lærerne tok i bruk CL, kom informantene med ulike svar. «Lærer 2» var svært opptatt av at metoden ga stor innvirkning på tryggheten i klasserommet, at elevene ble mer bevisst og inkluderende når metoden ble tatt i bruk. De

---

hadde for eksempel fokus på det med å gi oppmuntrende tilbakemelding og ros til hverandre, og hadde hatt egne timer hvor det «å drite seg ut» og å le sammen var i fokus. I forhold til teori om CL, og samarbeidslæring kan utsagnet til læreren støttes (Haugaløkken et al., 2006; Kagan & Stenlev, 2006). Men er det slik at elever får økt trygghet i klasserommet ved å «drite seg ut», eller kan dette også ha motsatt effekt på enkelte elever. Battistich et al (1993) argumenterer for at metoden CL er effektiv til dannelse av trygghet i klasserommet, mot at dette skjer på positive betingelser. Å «drite seg ut» foran klassen er ikke positivt, og kan svekke lærerens stilling, i tillegg til seriøsiteten i klasserommet (Imsen, 2014). Det kan derfor gi mer negative ringvirkninger, enn det gir positive, og på denne måten bryte ned eleven i stedet for å bygge opp.

«Lærer 1» var mer opptatt av aspektet med å variere undervisningen i begrunnelsen. Det ble også lagt vekt på stor aktivitet i klasserommet, og at elevene fikk øve på samarbeid og kommunikasjon seg i mellom. Dette finner en igjen i det som kan bli den nye generelle delen i læreplanverket. Der det står at «*Det er i møte med elevene at lærerne skal fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene trygghet til å ytre sine meninger og si ifra når de er uenige.*» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det var et ønske fra rektorene at samarbeid skulle bli en del av praksisen ved skolen. Lærerne må da legge opp undervisningen slik at elevene skal kunne trives og føle seg trygge. Elevene skal også kunne få kompetanse til å takle vanskelige situasjoner, hvor kommunikative ferdigheter er helt nødvendige (Garbarino, 1985).

### 4.3 Læringsmiljø

Utvikling av et godt læringsmiljø er en av de faktorene som har påvirkning på utviklingen av sosial kompetanse (Kostøl, Nordahl, Sunnevåg & Aasen 2010). Lærerne var veldig opptatte av at det skulle være et godt og trygt læringsmiljø i sine klasser. I arbeidet med å skape et slikt miljø benyttet de seg av de samme metodene. Det var teambuildingsøvelser<sup>4</sup>, classbuildingsøvelser<sup>5</sup> og læringspartner. Dette er metoder som går på samarbeid og sosialt

---

<sup>4</sup> Teambuilding: «at oppbygge rigtige teams, hvor den enkelte er trygg og føler sig som en vigtig og velkommen person i et fælleskab.» (Kagan & Stenlev, 2006. s.31).

<sup>5</sup> «Classbuilding har mange af de samme formål som teambuilding, først og fremmest at skabe tryghed og lyst til at arbejde, men classbuilding har altid en mere fysisk dimensjon.» (Kagan & Stenlev, 2006. s.31).

samspill. En læringspartner er en du sitter ved siden av, som til enhver tid kan støtte deg i arbeidet, eller som du kan samarbeide med. Dette er med på å skape trygghet hos elevene, siden de alltid har noen å støtte seg på (Haugaløkken et al., 2006). Er det slik at en alltid kan ha en læringspartner ved sin side, og er det bra for eleven å bli «avhengig» av en slik makker. Vygotskij (2001) sin forskning støtter oppunder at en kan bruke andre til å strekke seg til neste nivå, det viktige er å ta i mot hjelpen for så å selv utvikle kunnskapen. Det kan da være både sterke og svake elementer ved det å alltid ha en læringspartner.

«Lærer 2» arbeider med strukturer som kalles «icebreakers», dette er små leker fra CL. Strukturene har fokus på å bedre klassemiljøet, og i følge læreren har de som mål å få til en slik struktur hver økt. Dette kan virke som noe overdrevent, ettersom en slik oppbrytning av timen kan få negative konsekvenser i forhold til støy, uro og konsentrasjon (Læringssettret, 2003) Det viktige blir å få med seg alle i overgangene fra den ene aktiviteten til den andre, uten at det blir for mye støy. Dette er en av hovedutfordringene ved denne type undervisning, og noe den blir kritisert for (Haugaløkken et al., 2006).

I forhold til begrepet læringsmiljø er rektorene på det administrative planet. De greier ut om hvordan arbeid med læringsmiljø er strukturert ved de to skolene. Begge forteller at klassemøter, eller klassens time er en viktig arena for å bygge læringsmiljø, og dette skal i følge rektorene forekomme minimum annenhver uke. De poengterer at det skal være et forarbeid til klassemøtene, og dette skal være proaktivt i forhold til konflikter og mobbesaker. «Lærer 2» mener at en fast struktur er viktig, for da vet elevene når de skal ha saker forberedt, og på denne måten kan vanskelige saker komme fram i lyset. Fast struktur skaper i tillegg forutsigbarhet og trygghet hos elevene, og dette er forutsetninger for å kunne stå frem, og gjøre seg selv tilkjenne i klasserommet (Haugaløkken et al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Her kan arbeidet med CL, som lærerne har gjennomført med elevene påvirke i positiv retning. Et godt læringsmiljø kjennetegnes ved strukturert undervisning, med tydelig formulerte læringsmål og klare forventninger til elevenes egeninnsats og deltagelse (Nordenbo mfl., 2008).

## 4.4 Samarbeid

Samarbeid kjennetegnes ved at individene i en gruppe arbeider sammen for å løse en konkret oppgave, der arbeidsoppgavene blir fordelt mellom deltakerne, og hver person blir «forpliktet og ansvarlig» for sin del av oppgaven mot å nå et felles mål (Hjertaker, 1990). På



spørsmålet om lærerne la til rette for slikt samarbeid mellom elevene, beskrev begge hvordan de gjennom organisering av klasserommet, gjorde mulighetene for samarbeid enklere. De tok begge utgangspunkt i en anbefalt organiseringmetode gjennom CL. Det interessante her er at de er uenige i hvordan metoden fungerte. Den ene roser CL-grupper<sup>6</sup> opp i skyene, mens den andre er mer kritisk til denne måten å organisere klasserommet på. «Lærer 2» er positiv, og mener to hoder tenker bedre enn ett, og på grunnlag av dette lar elevene samarbeide hele tiden, bortsett fra i prøvesituasjoner.

*«De sitter i gruppene hele tiden, så selv om jeg legger opp til noe annen aktivitet enn fra strukturene så ender det oftest opp med diskusjon mellom elvene i gruppen. Jeg ber dem også om å hjelpe hverandre så langt det lar seg gjøre, før de spør meg.»*

Lærer 2

Vygotskij (2001) inkluderer denne måten for samarbeid og tankesett i sitt syn på læring, hvor en metode er så innbarket at eleven tar den i bruk på egenhånd. «Lærer 1» var mer kritisk til metoden enn «Lærer 2», på grunn av personlige erfaringer og vanskeligheter ved slik organisering.

*«Det vi ser er at det blir mer prat med CL grupper, og noen blir for eksempel sittende med ryggen til, og det er ikke helt optimalt. Ettersom elevene er såpass små, så er ikke alltid fokuset like godt. I CL-gruppene kan for eksempel pennalet til naboen være nok til at ingen på gruppa får fulgt med.»*

Lærer 1

Det «Lærer 1» beskriver her er problemer som kan oppstå når en organiserer klasserommet på denne måten. Dette strider med resultater av forskningen til Haugaløkken et al., (2006) og Kagan & Stenlev (2006), men blir i Battistich et al., (1993) nevnt som mulige utfordringer en kan støte på. «Lærer 1» valgte her å sette elevene i par, for så å øve på CL-grupper i perioder. Dette er tiltak som kan være med på å dempe støyen og bedre fokuset, samt at elevene fortsatt kan samarbeide i par.

---

<sup>6</sup> CL-grupper er en måte å organisere klasserommet på. Man sitter i firer-grupper, med ansiktet vendt mot hverandre, og sidelengs til tavlen. Det er ofte en rullering av elever hver 4-6 uke. Ofte er det sammensatt av 1-svak, 2-middels og 1-sterk elev, slik at alle har noe å strekke seg etter, og den svake kan få hjelp av de middelse-eleven, uten å bli trykket ned av den sterke eleven. (Kagan & Stenlev, 2006).

For å få en gjennomført og god pedagogisk praksis ved skolen, trengs det samarbeid på flere nivå (Hargreaves, 1996). Derfor ble det stilt spørsmål om skolen legger til rette for samarbeid mellom lærere. Som et svar på dette forklarte de to rektorene viktigheten av samarbeid, og de mente det var et godt samarbeid innad i de ulike teamene ved skolen. Dette bekreftet de to lærerne for sine respektive team. Rektorene forklarte at det er satt av tid til samarbeid i skoletiden, minst en gang i uken. Dette begrunnet «Rektor 2» med at *«Lærerne og assistentene har ansvaret for hele gruppen av elever (61), og da må samarbeid være i fokus for at ting skal gå i orden og fungere optimalt, dette legger vi selvfølgelig til rette for»*. Her viser rektoren til praksisen i et team ved skolen. Dette viser hvordan lærere, ledelse og assistenter arbeider mot at elevene skal få en hverdag med godt utbytte. Måten dette organiseres på, passer godt med Hargreaves (1996) sitt syn på hvordan samarbeid skal være, samt forskningen til Johnsen (2008) som viser til hva lærere egentlig vil bruke tiden sin på. Det som også er positivt, er hvordan assistenten blir tatt med i denne oppgaven, de har god innsikt i timene ved at de ikke holder undervisningen, men observerer, samt at de følger opp enkeltelever (Nordahl, 2010).

---

## 5. Drøfting

Et utvalg av funn fra undersøkelsen, vil her bli drøftet i lys av sosiokulturell læring. Sosiokulturell læring legger vekt på at læring skjer gjennom anvendelse av språk og deltakelse i en sosial praksis (Vygotskij, 2001). Med det som grunnlagstenkning for samarbeidslæring blant elever vil problemløsningen bli drøftet.

### 5.1 Funn 1: økt sosial kompetanse

Funnene i undersøkelsen viser at CL kan bidra til å øke den sosiale kompetansen blant elever. Parallellt med dette vil metoden kunne bedre læringsmiljøet i klassen. I de undersøkte skolene ga metoden resultater i form av at lærerne så tydelige tegn på at elevene trivdes, og oppførte seg bedre. Dette gjennom aktiv deltakelse i egen læring, og gjennom relasjonsbygging med medelever i klassen (Imsen, 2016). På den andre siden var det svakheter ved metoden, i retning av at den ikke var tilpasset elever med atferdsvansker, og en løsning var å ta de ut av undervisningen. Kunnskapsløftet (2006) legger til grunn at undervisningen skal tilpasses den enkelte elev sine forutsetninger, ut fra det nivået eleven befinner seg på. Vygotskijs (2001) proksimale utviklingszone går inn på at elevene er ulike, og trenger utfordringer for å strekke seg lenger. Han argumenterer i tillegg for at elevene ikke skal ekskluderes fra undervisningen, uansett årsak. Konsekvensen ved å ta eleven ut er at atferdsvansken blir sett på som en «feil» hos eleven. En mulig årsak til at lærerne føler metoden CL ikke fungerer for elever med atferdsvansker, kan være erfaring i bruk av metoden (Brinkmann & Kvale, 2015). Løsning på denne problemstillingen kan være å fortsette arbeidet med CL. For i følge Baker, Grant & Morlock (referert i Lillejord, 2013) finnes det forskning som viser at elever som har dårlige relasjoner til læreren, spesielt de med emosjonelle problemer, vil ha et større utbytte av undervisningen i et trygt klassemiljø med støttende relasjoner fra de andre elevene. En konsekvens av videre arbeid vil gi læreren mer erfaring i arbeidet med å tilpasse undervisningen til alle elevene. Og eleven med atferdsvansker vil kunne delta på lik linje med de andre elevene, samtidig utvikle relasjoner og kunnskaper i samspill med medelevene (Vygotskij, 2001).

## 5.2 Funn 2: økt læringsutbytte gjennom samarbeid

Lærerne benyttet seg av metoden på grunn av samhandlingserfaringen elevene fikk, og at det å samarbeide i seg selv har vist gode resultater i deres undervisning. Samarbeid kan knyttes tett opp mot utvikling av sosial kompetanse, noe metoden CL har spesielt fokus på (Kagan & Stenlev, 2006). Vygotskij (2001) argumenterer for at mennesker lærer raskere, og mer effektivt når man samarbeider med andre mennesker. Det trenger allikevel ikke være helt uproblematisk med samarbeid i skolen, spesielt med tanke på fokus og konsentrasjon hos elevene (Læringssenteret, 2003). I følge Holubec et al., (2002) kan gruppesammensetningen ha mye å si for utbytte av læringen til elevene, men også det generelle læringsmiljøet i klassen. De trekker frem kontinuitet i gruppene, og variasjon i undervisningen som viktige elementer for å opprettholde konsentrasjon og motivasjon hos elevene. Skulle fokus, og mangel på resultater allikevel mangle, kan det i følge Haugaløkken et al., (2006) fungere å arbeide i mindre gruppe i en periode, for å gi elevene noe av den samme erfaringen med samarbeid, samtidig som læreren får mer kontroll over undervisningen.

## 5.3 Funn 3: felles pedagogisk praksis, gir resultater.

Arbeid med å utvikle den sosiale kompetansen hos elevene i en stor sammensatt klasse er en utfordrende jobb for læreren. Dette krever et godt før og etterarbeid i forhold til undervisningen (Haugaløkken et al., 2006). Læreren skal spille på elevenes forutsetninger og evner på en slik måte at det blir en progresjon hos både individet og fellesskapet, da må det legges opp til variert undervisning, hvor ulike arbeidsmåter og metoder blir tatt i bruk (Kagan & Stenlev, 2006). For at dette skal gjennomføres må samarbeid på ulike plan være til stedet, og både den enkelte lærer, assistenter og ledelse må involveres for å få optimalt utbytte. Skolene i denne undersøkelsen viser at dette er mulig å gjennomføre ved at alle blir inkludert i arbeidet med skolens mål og visjoner. Det legges opp til en felles pedagogisk praksis, uten at tvang eller ufrivillighet er involvert. Vygotskij (2001) mener ut utviklingen av gode resultater hos elevene, både faglig og sosialt står på skolens evne til å etablere en god pedagogisk praksis, hvor det å legge til rette for den enkeltes utfoldelse er i sentrum. Skolene i denne undersøkelsen viser på den andre siden ikke noen konkrete løsningsforslag i arbeidet med å tilpasse metodebruken til elevene de betrakter som vanskelige. De valgte heller å ta ut de enkelte elevene det gjaldt eller endre hele undervisningen. Skolen må

---

sammen stille den problemstillingen på dagsordenen, og komme med erfaringer og tiltak som kan være med på å løse situasjonene i klasserommet (Haregreaves, 1996).

## 6. Konklusjon

Hovedfunnene i denne undersøkelsen av Cooperative learning, og påvirkningen metoden har på sosial kompetanse viser at om metoden blir arbeidet med over tid vil den gi resultater (Kagan & Stenlev, 2006). Dette krever variasjon i undervisningen, som må være godt planlagt, og tilpasset den enkelte klasse (Haugaløkken, et al., 2006). Et av funnene viser til variasjon mellom ulike klasser, og at metoden kan gi ulikt resultat fra den ene til den andre klassen. Metoden CL viste også til positive resultater i form av bedring i relasjonen mellom elever, økt trygghet og selvtillit i klasserommet hos de undersøkte klassene. Det blir lagt ned et grundig arbeid i kampen mot mobbing ved skolene i denne undersøkelsen, og strukturer fra CL blir benyttet for å gi elevene bredere kompetanse til å takle situasjoner hvor mobbing kan forekomme (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Videre viste undersøkelsen at CL kan være med på å øke den sosial kompetansen, i tillegg til å bedre læringsutbytte gjennom samarbeid (Kagan & Stenlev, 2006). Problemstillinger de undersøkte skolene viste til var at metoden kan by på vanskeligheter i forhold til elever med atferdsvansker, støy og uro i klasserommet og generell lite erfaring med metoden. Dette er utfordringer hvor det stilles store krav til lærerens evne til å lede klasser, og å tilpasse til alle elever.

Arbeidet med denne undersøkelsen har gitt ny innsikt i metoden CL. I arbeidet med oppgaven har det dukket opp områder kunne sett nærmere på ved videre arbeid. Det ville vært interessant å trekke metoden Cooperative learning opp mot TPO, ettersom dette er et område informantene kritiserte metoden for å være svak på. En annen vinkling kan være å sette metoden opp mot arbeidet med forebygging av mobbing, og hvilke resultater det ville gitt.

---

## Litteraturliste

- Barr, J. J. (2011). The relationship between teacher`s empathy and perceptions of school culture. i *Educational Studies*, 37, s. 365-369. Lokalisert på:  
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03055698.2010.506342?scroll=top&needAccess=true>
- Battistich, V., Delucchi, K. & Solomon, D. (1993). *Interaction Processes and Student Outcomes in Cooperative Learning Groups*. The Elementary School Journal. Lokalisert på:  
<https://www.jstor.org/stable/pdf/1001872.pdf>
- Brinkmann, S., Kvale, S. (2015): *Det kvalitative forskningsintervju*.(3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Christoffersen, L., Johannessen, A. & Tufte, P. A. (2016): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utgave.) Oslo: Abstrakt Forlag
- Drugli, B. M. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Drugli, B. M. & Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven. I T. Helland., S, Lillejord og T, Manger. *Livet i skolen 1* (s.68-101) (2.utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Frønes, I. (2006): *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Garbarino, J. (1985): *Adolescent development. An ecological perspective*. Columbus, Ohio: Charles Merrill
- Grøgaard, B.J., Næss, T. & Opheim, V. (2011). *De gamle er eldst?* Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. (RAPPORT 34/2010). Lokalisert på:  
[https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/nifu\\_ressurser.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/nifu_ressurser.pdf)
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Haugaløkken, O. K., Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Aakervik, Aa. O. (2006). *Samarbeid i skolen*.(4.utg.). Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag

Hjertaker, E. (1990). *Læring gjennom samarbeid*.(2.utg.). Oslo: TANO A.S.

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2016). *Lærerenes verden: innføring i generell didaktikk*. (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Johnsen, U. (2008): *Lærersamarbeid: Fremmede eller hemmende for læreres undervisningspraksis?* Høgskolen i Oslo og Akershus (RAPPORT 12/2008).

Holubec, E. J., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). *Som hånd i hanske: En praktisk innføring i samarbeidslæring*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag.

Kagan, S & Stenlev, J. (2006). *Cooperative Learning- undervisning med samarbejdsstrukturer*. Danmark: Malling Beck forlag.

Klette, K. (red.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet og Norges forskningsråd.

Kostøl, A. Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K. og Aasen, A. M. (2010): *Uligheder og variationer*. Frederikshavn: Dafolo.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Lokalisert på: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Lillejord, S. (2013). *Læring som en praksis vi deltar i*. T, Helland., T, Manger og T, Nordahl. *Livet i skolen 1* (s.177-206) (2.utg.). Oslo: Fagbokforlaget.

Læringsmiljøsentret (2017). *Elever kommer til skolen med ulik bagasje*. Lokalisert på: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/laeringsmiljoe-og-psykisk-helse/>



---

Læringscenteret. (2003). *Utvikling av sosial kompetanse: veileder for skolen*. Oslo: Læringscenteret.

Mitt valg!. (2017). Lokalisert på: <http://www.determinnvalg.no/om-mitt-valg/>

Nordahl, T. (2010): *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Nordenbo, S.E., Larsen, M.S., Tiftkci, N., Wendt, R.E. og Østergaard, S. (2008): *Lærekompanser og elevers læring i barnehage og skole*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Rapport 3. Oslo: BVU.

Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. § 1-1. lokalisert på:  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M.B., (2010) *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassustudier*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplinen: kunsten å utvikle den lærende organisasjonen*. Oslo. Egmont Hjemmets bokforlag.

Shaw, B, G., (2017). *Idè*. Lokalisert på: <http://www.ordtak.no/sitat.php?id=13684>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlag.

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Utvikling av sosial kompetanse: veileder for skolen*. Oslo. Lokalisert på:  
[https://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil\\_Sos\\_kompetanse.pdf](https://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil_Sos_kompetanse.pdf)

Vygotskij, S. L. (2001). *Tenking og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. In W. Damons, I. Siegel, E. & Renninger, K.A. (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol 5. Child Psychology in Practice*, 5th edn. New York, John Wiley.

Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.

## Vedlegg: Intervjuguide



### Individuelt, semistrukturert intervju.

Varighet 15 minutter- 1/2 time.

#### Tema

- Cooperative learning i skolen, ulike faktorer som påvirker læring, utvikling av ulike kompetanser gjennom bruk av CL.

#### Problemstilling

- På hvilken måte kan cooperative learning/samarbeidslæring være med på å utvikle sosial kompetanse i skolen?

#### Form

- Intervjuet vil foregå på kontor/møterom, intervjuer tar notater underveis med fokus på oppfølgingsspørsmål. Det vil bli benyttet lydopptak til senere bruk. Ved intervju slutt blir det en oppsummering, med eventuelle tilleggsspørsmål til intervjuet.

Kategori	Spørsmål ledelse	Spørsmål lærer
Læringsmiljø	På hvilken måte arbeider dere med læringsmiljøet ved denne skolen? Hvilke resultater ser dere av dette arbeidet?	På hvilken måte arbeider du som lærer med læringsmiljøet i din klasse? Hvilke resultater ser du av dette?
Sosial kompetanse	På hvilke måte arbeider skolen med å utvikle elevenes sosiale kompetanse? Metoder? Hvordan arbeider dere mot mobbing	Arbeider du som lærer bevisst på å utvikle elevenes sosiale kompetanse? Hvorfor? Hvilke resultater ser du av arbeidet?  Hvordan arbeider du som lærer

	ved denne skolen?	mot mobbing i din klasse?
Samarbeid	<p>På hvilke plan benytter skolen seg av ulike metoder for samarbeid mellom elever?</p> <p>Legger skolens ledelse til rette for samarbeid mellom lærere, team og klasser?</p> <p>Hvordan støtter og legger skolen til rette for lærere som tester ut en ny pedagogisk praksis?</p> <p>Er det en delingskultur ved denne skolen?</p>	<p>Legger du som lærer til rette for samarbeid mellom elever? På hvilken måte? er det baser på kooperativ læring?</p> <p>Samarbeider du og dine kollegaer aktivt med fokus på å utvikle klassens læringsmiljø, sosiale kompetanse?</p> <p>Legger ledelsen opp til samarbeid på tvers av team/klasser?</p> <p>Er det en delingskultur ved denne skolen?</p>
Cooperative learning	<p>Benytter skolen seg av metoden Cooperative learning?</p> <p>Føler du at skolen dra lasset sammen, med tanke på CL?</p>	<p>Benytter du deg av metoden «Cooperative learning»? hvorfor?</p> <p>Føler du at skolen dra lasset sammen, med tanke på CL?</p>

---

## Vedlegg 2: Samtykkeskjema



### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt**

#### **Bakgrunn for undersøkelsen?**

Formålet med undersøkelsen er å bli bedre kjent med hvordan to skoler i distriktet benytter seg av metoden *Cooperative learning*. Avdekke årsaker til at de benytter seg av metoden, og hvorfor de eventuelt ikke benytter seg av den. Undersøkelsen vil ha spørsmål rettet mot den sosiale kompetansen til elevene, og hvordan den påvirkes eller ikke ved bruk av kooperativ læring ved skolen. Resultatene fra undersøkelsen(intervjuet) vil bli brukt i forskningsøyemed med resultat i en bachelor-oppgave ved Høgskolen i Innlandet.

#### **Deltakelse i studien**

Undersøkelsen vil være intervjubasert, men også innhenting av tall fra elevundersøkelsen og nasjonale prøver kan være aktuelt å bruke i oppgaven. Omfanget av intervjuet er på 10-15 spørsmål (ikke medberegnet oppfølgingsspørsmål). Spørsmålene går under kategoriene læringsmiljø, sosial kompetanse, samarbeid og cooperative learning.

**Datamaterialet** Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Resultatene fra undersøkelsen vil bli behandlet av student med veileder. Intervjuet/resultatet av det vil ende opp i en bachelor-oppgave hvor enkeltindivider ved skolen ikke vil være mulig å gjenkjenne. Skolen som institusjon vil ikke være mulig å identifisere ved gjennomlesing av oppgaven.

Prosjektet/undersøkelsen skal etter planen ferdigstilles innen 01.06.2017. Oppgaven vil ved dette tidspunktet bli levert inn til vurdering. Med et eventuelt godt resultat vil oppgaven bli lagt ut i høgskolens database for oppgaver.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan på vegne av skolen når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om skolen bli anonymisert.

Dersom du velger å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med ansvarlig student Robin Paulsbyen ved Epost: robin.paulsbyen@hotmail.com. Mobil: 45416549. Eller veileder Lillian Gran ved Epost: lillian.gran@inn.no eller Tlf: +47 95 21 129.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)