



HÖGSKOLAN
I HALMSTAD

Lärarprogrammet 300hp

EXAMENSARBETE



Hur fungerar gruppen?

En studie om gymnasieelevers upplevelser av tre grupprocesser och dess påverkan på kunskapsutvecklingen

Therese Andersson och Caroline Nicolle

Utbildningsvetenskap (61-90) 15hp

2014-09-24

Abstrakt

Syftet med uppsatsen har varit att undersöka elevers upplevelser av tre grupprocesser samt vilken påverkan eleverna upplever att grupprocesserna har på elevernas kunskapsutveckling. De studerade grupprocesserna är groupthink, rolltagande och free-riding. Vi har valt att utföra studien genom kvalitativa intervjuer med fyra stycken gymnasieelever för att ta reda på deras upplevelser av grupparbete och grupprocesser. Resultatet av intervjuerna presenteras i kapitel 4. *Analys* i form av citat där vi även har reflekterat över det som sagts. Det visade sig att våra respondenter var medvetna om att grupprocesserna kunde förekomma i en grupp. Dock menade respondenterna att det var endast vissa aspekter av groupthink, rolltagande och free-riding som påverkade deras kunskapsutveckling. Vår slutsats är att samtliga respondenter uppgav att deras kunskapsutveckling mer eller mindre blev påverkad av de olika grupprocesserna. Groupthink påverkade dem minst då de upplevde att de i viss mån kunde bortse från groupthinksyntomen, med undantag av några av få symtom. Rolltagande och free-riding upplevde respondenterna som mer avgörande för kunskapsutvecklingen. Vi upptäckte under studiens gång att respondenterna tyckte att gruppindelning var ett stort problem. För att lösa detta problem menade respondenterna att det var fördelaktigt att lärarna delade in grupperna, ett resultat som vi inte hade räknat med.

Nyckelord: Grupparbete, grupprocesser, groupthink, rolltagande, free-riding, kunskapsutveckling.

Innehåll

1. Inledning.....	3
1.1. Syfte och frågeställning	4
1.2. Disposition.....	4
2. Teoretisk grund.....	6
2.1 Grupparbete och inläring	6
2.2 Interaktivt lärande och socialt samspel.....	7
2.3 Grupprocesser och dess påverkan på grupparbete.....	8
2.3.1 Groupthink	8
2.3.2 Roller och rolltagande	10
2.3.3 Free-riding.....	12
3. Teoretisk tillämpning	15
3.1 Symtom och konsekvenser i groupthink.....	15
3.2 Olika roller.....	16
3.3 Free-riding	17
4. Metod	18
4.1 Vetenskapligt perspektiv	18
4.2 Urval	18
4.3 Avgränsning.....	19
4.3.1 Definition	19
4.4 Datasamlingsmetod	20
4.5 Genomförande	21
4.5.1 Forskningsetiska principer	22
4.6 Dataanalys.....	22
5. Analys.....	24
5.1 Tankar om groupthink och dess påverkan på kunskapsutvecklingen.....	24
5.1.1 Sammanhållning.....	24
5.1.2 Utrymme och bemötande i gruppen	26
5.1.3 Jämförelse med andra grupper och synen på negativ kritik.....	26
5.1.4 Undanhållning av information.....	28
5.2 Övergripande jämförelse av groupthinksymtom	29
5.3 Medvetet rolltagande och en gynnsam kunskapsutveckling?.....	31
5.3.1 Att välja och byta roller.....	32
5.4 Vad lär sig free-ridern och hur påverkar hen de andra?	34
5.4.1 Motivering och gruppstorlek.....	34
5.4.2 Påverkan på kunskapsutvecklingen.....	39
5.5 Sammanfattning.....	40

6. Avslutning	41
6.1 Slutsats	41
6.2 Diskussion	42
7. Källförteckning.....	44
Bilaga 1 -Intervjuguide.....	47
Bilaga 2 - Rolltest.....	50
Bilaga 3 – Informationsbrev	54

1. Inledning

I dagens skola finns det många olika arbetsformer och olika redskap att använda sig av vilket gör att lärarna har många möjligheter att variera sin undervisning. Ett omdiskuterat arbetssätt hos både lärare och elever är grupparbetet.

Grupparbete innebär att två eller flera elever har en uppgift som de skall lösa gemensamt. Det kan vara ett temaarbete eller ett ämnesövergripande projekt, ett experiment, parvis träning av glosor eller en gemensam bilduppgift. (Hensvold 2006:48)

I Granströms & Hammar Chiriacs artikel "Grupparbete - arbetsform med dåligt rykte" framkommer det att det ökade användandet av grupparbete på fel sätt har haft negativ effekt på eleverna socialt och kunskapsmässigt (2011). Granström och Hammar Chiriac hävdar att orsaken till detta ligger i lärarnas bristande kunskap i hur de undviker att grupperna påverkas av de negativa gruppfenomen som kan uppstå. Några vanligt förekommande gruppfenomen är groupthink: den negativa påverkan från gruppens konformitet, rolltagande: vilka roller och vilket ansvar varje elev tar i gruppen, samt free-riding: en försämring av individuella prestationer till följd av minskat eget ansvar. I uppsaten har vi valt att fokusera på just dessa tre gruppfenomen eftersom den forskning vi bekantat oss med just benämner gruppfenomen som en primär orsak till att grupparbete inte uppnår önskat resultat (Granström & Hammar Chiriac 2011).

Grupparbete som metod härstammar ifrån Vygotskijs sociokulturella förhållningssätt kring barns lärande i samspel med andra. Det sociokulturella perspektivet betonar samspelet mellan kommunikation och lärande (Säljö 2000:115). Den närmaste utvecklingszonen innebär att elever lär sig genom interaktion med andra elever, förutsatt att de innehar olika kunskaper som de kan delge varandra (Bråten & Thrumann- Moe 1998:104). Det är dessa tankar som har influerat dagens skola och inte minst styrdokumentet som betonar vikten av att eleverna ska fostras till samverkande demokratiska medborgare.

Eleverna ska i skolan få utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar och att arbeta både självständigt och tillsammans med andra. Skolan ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper och förhållningssätt som främjar entreprenörskap, företagande och innovationstänkande (Lgy11 s. 7).

Det framgår att eleverna bör lära sig att samarbeta och arbeta i grupp både för att tillgodose sig förmågan att anpassa sig och förbereda sig för ett kollektivt samhälle med demokratiska värderingar. Som nämnt ovan skriver Granström & Hammar Chiriac (2011) att de önskade effekterna av grupparbete idag oftast inte uppnås. Dock hävdar de att grupparbete kan gynna

elevernas sociala förmågor och ämneskunskaper i fall grupparbetets ramar utformas på rätt sätt och att eleverna får förutsättningar att lyckas (2011). Ur ett sociokulturellt perspektiv är fördelarna med grupparbete tydliga, då eleverna får utvecklas med hjälp av varandra, de negativa aspekterna är inte lika lätta att urskilja utan verkar uppstå i själva gruppkonstellationerna och genom yttre eller inre social påverkan.

I denna omdebatterade arbetsform återges ofta lärarens perspektiv och de fördelar som grupparbete avser ha på kunskapsutvecklingen. Därför vill studera de åsikter och tankar som eleverna har på några av de fenomen som kan uppstå och som påverkar gruppen. Vi vill även undersöka vilka uppfattningar eleverna har kring de hinder som dessa fenomen kan utgöra för lärandet. Vi är intresserade av huruvida eleverna är medvetna om vad groupthink är och dess påverkan på gruppen. När det gäller roller undrar vi om kunskapsutvecklingen påverkas av den roll eleverna tar. Dessutom frågar vi oss huruvida free-riding är ett problem för alla medlemmar i gruppen eller enbart för den som inte gör något. Kanske kan elever som använder sig av free-riding trots allt utveckla kunskap.

1.1. Syfte och frågeställning

Syftet med uppsatsen är att studera hur elever upplever sin kunskapsutveckling i grupparbete utifrån aspekterna groupthink, rolltagande och free-riding.

Uppsatsen baseras på följande frågeställningar:

- Vad har eleverna för tankar kring groupthink, rolltagande och free-riding?
- Hur upplever eleverna att dessa aspekter kan påverka deras kunskapsutveckling?

1.2. Disposition

I det här kapitlet presenterar vi kort hur vi har valt att disponera de olika områdena i uppsatsen samt kortfattat vad de olika kapitlen behandlar.

I kapitel 2. *Teoretisk grund* lyfter vi den tidigare forskning som finns inom ämnet samt redogör för innebörden av grupparbete och de gruppprocesser vi avser att studera. 2.4. *Teoretisk tillämpning* beskriver hur vi valt att konkretisera vår Teoretiska grund till en användbar teori inför vår egen uppsats. I kapitel 3. *Metod* redogör vi bland annat för vårt vetenskapliga förhållningssätt, vårt urval, vilka forskningsetiska principer vi har haft samt hur vi har genomfört vår uppsats. I kapitel 4. *Analys* presenterar vi våra intervjuer genom att citera våra respondenter samtidigt som vi analyserar de uppgifter som framkommit under

intervjuerna. I kapitel 5. *Avslutning* besvarar vi vår frågeställning genom att föra en avslutande diskussion där vi redogör för de slutsatser vi har kommit fram till utifrån analysen av vårt resultat.

2. Teoretisk grund

Olika begrepp för att definiera grupparbete förkommer i det här kapitlet, då vi valt att behålla forskarnas egna begrepp när vi redogör för deras forskning.

2.1 Grupparbete och inläring

I Lgy11 framgår det att eleverna bör lära sig att samarbeta och arbeta i grupp både för att tillgodose sig förmågan att anpassa sig och att förbereda sig för ett kollektivt samhälle med demokratiska värderingar. Utifrån detta är det inte svårt att motivera grupparbete som arbetssätt i skolan. I boken *Samarbetsinläring* (1998) använder Pasi Sahlberg och Asko Leppilampi begreppet samarbetsinläring och hävdar att vi lever i ett samhälle som snabbt förändras. Vi är mer beroende av att samverka med andra för att kunna hantera nya situationer. Sahlberg och Leppilampi menar därför att det är ännu viktigare att träna elevernas samarbetsförmåga i skolan. Det är därför viktigt att eleverna förstår att gruppens resultat är beroende av alla medlemmars insatser och att alla hjälper varandra genom sitt egna aktiva deltagande (Sahlberg och Leppilampi 1998:70). Sahlberg och Leppilampi hävdar att eleverna inte har fått tillgodogöra sig de färdigheter de behöver för att arbeta i grupp innan grupparbetet inleds och eleverna har därför inte kunskaper om hur ett bra grupparbete ska genomföras. (Sahlberg och Leppilampi 1998:73). Även Björn Nilsson skriver om detta i *Samspel i grupp* (2005) och poängterar att en fördel med att arbeta i grupp innebär att eleverna löser problem, får fatta beslut och genomföra dem, får hantera konflikter och att arbeta effektivt för att uppnå de satta målen. Det är viktigt att vara medveten om att variationen är oändlig när det gäller genomförandet av uppgiften och att olika grupper får fram olika resultat trots att uppgiften och kontexten är densamma (Nilsson 2005:145).

Då Nilsson (2005) och Sahlberg och Leppilampi (1998) tar upp det samhällsfostrande syftet med grupparbete så belyser Inger Hensvold i en rapport från skolverket: *Elevaktiva arbetsmodeller och lärande i grundskolan* (2006) att grupparbete inte förekommer i någon större utsträckning i skolorna. Hensvold redovisar forskning som tyder på att den tid som avsätts för grupparbeten i skolan har minskat. Hon menar att det är cirka 10 % av den totala undervisningstiden som används till grupparbete jämfört med 18 % på 1960-talet och 24 % på 1980-talet. Denna tidsfördelning visar sig även stämma väl överrens med internationella studier (Hensvold 2006:47). Ett flertal internationella studier visar att lågpresterande elever vinner både kunskapsmässigt och socialt då kooperativa arbetsmetoder används (Hensvold 2006:15). Trots detta menar Hensvold att lärare i det svenska skolsystemet varit skeptiska till

grupparbete som didaktiskt verktyg. Detta menar Hensvold kan bero på att grupparbete oftast inte innebär något egentligt samarbete eleverna emellan, utan någon i gruppen löser uppgiften åt alla andra (Hensvold 2006:49). Hensvold refererar till en studie av Granström som undersökt vilken arbetsform elever i grundskolan anser att det lär sig mest genom. Eleverna ansåg sig få ut mest kunskap då grupparbete användes som metod och eleverna fick chans att diskutera med varandra (Hensvold 2006:52). Hensvold lyfter problematiken att grupparbete ställer stora krav på både läraren och eleverna. Hensvold menar att det finns en rädsla inför att använda grupparbete som metod från lärarnas sida, då det i samband med grupparbete är svårt för läraren att kontrollera det som sker i varje grupp. Vidare belyser Hensvold det faktum att för att ett samarbete ska fungera vid grupparbeten är uppgiftens utformning och lärarens kommunikation med eleverna helt avgörande (Hensvold 2006:16). I sin avhandling *Grupprocesser i utbildning -En studie av gruppers dynamik vid problembaserat lärande* (2003) hävdar Eva Hammar Chiriac att det krävs att eleverna får lära sig att arbeta i grupp för att det ska bli ett lyckat resultat för alla och menar därigenom att ett grupparbete inte uppstår bara för att läraren föser ihop elever och ger dem en uppgift. Dock säger hon att en av de viktigaste faktorerna till grupparbetets genomslag i utbildningsväsendet har varit ekonomiskt. Med det menar hon att duktigare elever har fått lära de svagare eleverna och därigenom fått rollen en slags extra lärare (Hammar Chiriac 2003:12).

2.2 Interaktivt lärande och socialt samspel

Anders Jakobssons studie *Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp – en processtudie* (2001) visar att det finns en nära koppling mellan socialt samspel och en ökad kunskapsutveckling. Han har i sin studie utgått från en sociokulturell och socialkonstruktivistisk teori och menar att lärande sker i interaktion och samspel mellan elever (Jakobsson 2001:15f). Det är genom samtalet och kommunikation som lärandet uppstår då olika individer försöker förstå varandra. Syftet med undersökningen är att ta reda på vilka faktorer och situationer som påverkar elevers kunskapsutveckling under ett problemlösande och informationssökande arbetssätt samt att ta reda på hur samarbetet och interaktionen mellan elever påverkar deras kunskapsutveckling vid problemlösning i grupp. Jakobsson (2001) menar att synen på lärande inom en del ämnen, till exempel naturvetenskap är individkonstruktivistisk, vilket innebär att kunskap ses som en individuell process och där mentala och kognitiva modeller av världen används. Dock finns det kritik mot detta synsätt eftersom sociala eller affektiva påverkningar i lärandeprocessen bortses eller inte betonas (Jakobsson 2001:62). Resultatet av Jakobssons studie visar att kunskapsutvecklingen hos

flertalet elever var god och att det var det effektiva samarbetet som låg till grund för denna kunskapsutveckling. Det framkom att det var genom diskussion kring ny och intressant fakta som väsentliga och tydliga frågeställningar kunde skapas (Jakobsson 2001:232). Studien visar att det finns en skillnad mellan framgångsrika och mindre framgångsrika elever då de klarar av att såväl dra nytta av samarbetet som att omvandla dessa samarbetsituationer till en mer kreativt och effektivt arbetssituation. Jakobsson (2001) hävdar att det framgick tydligt i studien att de elever som genererar en bra samarbetsituation också ökar möjligheten att hitta och bearbeta viktig och relevant information. Jakobsson drar slutsatsen att elevernas kunskapsutveckling gynnas av att eleverna själva får välja arbetssätt, lärstrategier och organisationsform utifrån de sätt de själva anser att de lär sig bäst på, alltså deras individuella läratynder.

2.3 Grupper och dess påverkan på grupparbete

Varje grupp går igenom olika grupperprocesser som både skapar förutsättningar och hinder i arbetsprocessen. Nedan kommer forskning som tar upp tre av dessa grupperprocesser behandlas.

2.3.1 Groupthink

Socialpsykologen Irving L. Janis myntade begreppet groupthink på 70-talet för att benämna en förekommande problematik som kan uppstå i grupper. Grupper har i likhet med individer brister och de kan på så sätt både ta fram de bästa och de sämsta sidorna hos varje enskild individ (Janis 1982:3). Janis påpekar att de gjorts undersökningar som visar att grupper reagerar på ett annat sätt än enskilda individer vid extrema situationer så som kollektiv panik eller övervåld. Dock menar han att det är mycket mer vanligt att ett motsatt fenomen uppstår i grupper, nämligen ett tillstånd av konformitet och kollektiva missräkningar av eventuella risker. Groupthink syftar till att beskriva en försämring av en individs mentala effektivitet, verklighetsprövande och moraliska omdöme som uppstår som ett resultat av det gruppträck som finns inom gruppen (Janis 1982:9).

Janis redovisar i *Groupthink– Psychological Studies of Policy Decisions and Fiascoes* (1982) åtta stycken symtom som förklarar vad groupthink är och hur det tar sig uttryck (Janis 1982:174). Det första symtomet är en övertro på gruppen och på gruppens kraft och moral, där Janis hävdar att flertalet eller alla gruppmedlemmar har en illusion om att gruppen är osårbar. Vilket leder till en överdriven optimism som uppmuntrar gruppen att ta extrema risker. Symtom nummer två innebär att gruppen inte ifrågasätter gruppens inneboende moral vilket innebär att gruppmedlemmarna inte tänker på de etiska och moraliska konsekvenserna som deras beslut kan medföra. Symtom tre visas genom att gruppmedlemmarna ignorerar

eller rationaliserar negativ information genom bland annat bortförklaringar. Det fjärde symtomet baseras på gruppens stereotypa åsikter eller bilder av motståndarna, till exempel att de är onda, svaga, dumma. Detta gör att gruppen får en okritisk och subjektiv syn på världen eller situationen och handlar därefter. Det femte symtomet tar sig uttryck genom självcensur där en medlem inte säger emot gruppen trots att den är oense med gruppen. Symtom sex innebär en delad illusion om att den medlem som inte uttrycker sin åsikt i själva verket är enig med gruppen. Symtom sju innebär en direkt press på den medlem som uttrycker starka argument mot gruppens stereotypiska åsikter eller åtaganden för att minska dennes tvivel och motargument. Det åttonde och sista symtomet är att vissa medlemmar skyddar resten av gruppen från kritisk information som kan skada gruppens effektivitet och moral i deras beslutfattande (Janis 1982:175). Konsekvenserna av att dessa symtom uppstår i en grupp är att gruppen fattar felaktiga beslut och risken blir stor att de misslyckas utföra det som var gruppens huvudsakliga syfte. Konsekvenserna av de ovan nämnda symtomen blir att gruppen inte kommer klara av att göra en fullständig faktainsamling eller forskning av alternativa lösningar och deras insamling av avvikande åsikter kommer bli bristfällig. Dessutom kommer gruppen att misslyckas med att utforska riskerna med det valda alternativet och de kommer att misslyckas med att ompröva tidigare avvisade förslag. Ytterligare konsekvenser blir dåligt informationssökande och partisk hantering av den information som finns tillgänglig samt en oförmåga att utforma en plan för eventuella oförutsedda händelser (Janis 1982:175).

I *Infotopia* (2008) tar Cass R. Sunstein också upp och ställer sig frågande till om genomsamma diskussioner och samarbete verkligen leder till bättre beslut och ökad kunskap. Sunstein menar att många grupper misslyckas på grund av samarbete istället för bristen på det. Sunstein har formulerat fyra problem som kan uppstå i ett samarbete i grupp. Det första problemet är de fördomar vi har vilket kan orsaka misstag. Detta tar sig uttryck i gruppssammanhang då grupper har en benägenhet att överdriva mer och vara överdrivet självsäkrare än individuella individer. Det andra problemet är att kunskap som bara innehas av några enskilda personer oftast inte tas i beräkning, såvida det inte rör sig om en person med ledarposition, vilket leder till att nyttig och bra kunskap kan komma till spillo. Det tredje problemet innebär att en gruppmedlem inte delger den kunskap eller information den har då detta kanske går emot det som resten av gruppen har uttryckt och personen tror att detta därför inte är av relevans eller tillför något. Det fjärde problemet benämns som gruppolarisation och syftar till att de åsikter som från början fanns blir befästa och mer extrema inom gruppen och genom det samtal som gruppen fört (Sunstein 2008: 75ff).

Karin Forslund Fyrkedal närmar sig aspekterna av groupthink i skolan och tar upp i avhandlingen *Elevers tillvägagångssätt vid grupparbete – om ambitionsnivå och interaktionsmönster i samarbetsituationer* (2008) elevers förutsättningar när det går in i ett grupparbete. Vidare undersöker Forslund Fyrkedal elevers syn på grupparbete som metod och hur de gör för att anpassa grupparbetet så att det stämmer överens med deras ambitionsnivå. Det finns olika förutsättningar för att ett grupparbete ska fungera och Forslund Frykedal menar att en av dem är att gruppmedlemmarna är beroende av varandra för att kunna genomföra arbetet. Forslund Frykedal refererar till Reynolds som påvisar att ett viktigt syfte med grupparbete är att låta eleven själv få möjlighet att styra över sitt eget arbete och lärande, då lärande uppnås i en social kontext har grupparbete en större möjlighet att påverka lärandet än vad individuella arbetsmetoder har (Forslund Frykedal 2008:3). Forslund Fyrkedal drar i sin avhandling slutsatsen att ömsesidig tillit mellan gruppens medlemmar är en viktig förutsättning för att eleverna ska utveckla sitt eget lärande. Vidare hävdar Forslund Fyrkedal att det är avgörande att eleverna kan reflektera över sina egna insatser i grupp för att kunna stödja varandra och därigenom kunna ta såväl ett individuellt samt gemensamt ansvar för uppgiften (Forslund Fyrkedal 2008:134). Forslund Fyrkedal hävdar att de elever som fått utbildning och träning i samarbete och grupprocesser kände en större samhörighet med gruppen och därigenom kände de sig mer motiverade att genomföra grupparbetet. De var även bättre på att uppmärksamma sina kamraters behov och därigenom hjälpa varandra i en mer integrerad kommunikation (Forslund Fyrkedal 2008:131).

Forslund Fyrkedal fortsätter resonemanget i artikeln *Lära i samarbetsituationer* (2009) där hon utvecklar aspekten med ambitionsdifferens. Den ambitionsdifferens som uppstår i gruppen som resultat av olika ambitionsnivåer ligger som grund för elevernas handlingar i grupparbetet, detta då eleverna är beroende av varandra och gruppens bästa samtidigt som de vill uppnå deras egna personliga ambitioner i arbetet. Eleverna försöker således förändra den beroendeställning gruppen har till varandra. I samband med uppgiftens utformning har de väldigt svårt för att ändra på medlemmarnas olikheter. Därför försöker de istället inverka på gruppens sammansättning för att därigenom försöka få gruppens ambition att stämma bättre överens med den egna (Forslund Fyrkedal 2009).

2.3.2 Roller och rolltagande

Det finns olika sätt att benämna och kategorisera roller. Vi har valt att begränsa oss till Jerns (2005) och Malténs (1992) definitioner som vi redogör för nedan.

Stefan Jern skriver om hur de roller vi tar i en grupp blir avgörande för gruppens resultat. Rollerna vi tar bygger på andras förväntningar, egna behov samt talanger. De roller vi tar i ett grupparbete har således en speciell funktion och de olika rollerna värderas olika högt. Det är inte enbart personligheten som avgör vilken roll som tas i gruppen utan rollen avgörs ofta utifrån den specifika situationen. Jern menar även att rollerna är en bra utgångspunkt att arbeta utifrån för att komma vidare då det skulle uppstå samarbetssvårigheter och konflikter inom gruppen (Jern 2005:93). Arne Maltén skriver i *Grupputveckling* (1992) om rollens betydelse i grupparbetet och menar att rollerna är beroende av varandra. Varje roll har ofta en motstående roll, och alla roller bygger på antingen uttalade eller underförstådda förväntningar (Maltén 1992:33). Maltén menar även att det är omgivningens förväntningar på individen som påverkar dennes utveckling. Positiva förväntningar genererar en högre prestationsnivå hos individen precis som negativa förväntningar skapar en lägre prestationsnivå. Detta är något som ofta syns i skolans värld menar Maltén och då i synnerhet hos de elever som har särskilda behov. Lärare och klasskamraters tankar och förväntningar om en elevs eventuella misslyckande bidrar till att försvåra för individen att faktiskt lyckas med uppgiften (Maltén 1992:36f).

Det finns olika typer av roller men Jern (2005:102f) hävdar att det finns ett antal djuproller eller teamroller som frekvent återkommer i olika typer av grupperingar inom skolundervisningen. Denna upptäckt gjordes av den norske psykologen Poul Moxnes 2001. Varje individ har en fallenhet att alltid inta samma slags roller och det ter sig som att rollerna är ett nödvändigt ont i alla grupparbeten. Ibland räcker det med endast en sagd mening eller en liten handling från en gruppmedlem för att gruppen ska applicera en viss rollförväntning på denne personen. Jern definierar teamrollerna som en blandning av personlighet och roll. Teamrollen kategoriserar ett beteendemönster över hur en individ uppträder, handlar och samspelar med andra i en grupp. En iakttagelse är att alla grupper behöver en variation av olika rolluppsättningar för att kunna utföra den angivna uppgiften. Jern (2005:103) utgår och redogör för den metod som Belbin utvecklade 1996 för att mäta de styrkor som olika individer har samt vilken relation och roll de antar i ett grupparbete. Grundtanken är att det finns nio olika roller fördelade inom tre kategorier. De tre kategorierna är: *Handlingsinriktade*, *Personinriktade* och *Kunskapsinriktade* roller. Om alla gruppmedlemmar skulle anta roller ur en och samma kategori kommer det bli svårt för gruppen att fullfölja och genomföra sin uppgift. De roller som ligger inom kategorin handlingsinriktade är: *Formare*, *Genomförare* och *Avslutare*. Under de personinriktade rollerna finns: *Samordnare*,

Lagspelare och *Resursutforskare*. Slutligen i kategorin kunskapsinriktade roller finns: *Tänkare*, *Kontrollör-utvärderare* samt *Specialist* (se de olika rollernas kännetecken under kap. 3 Tabell 2). Jern (2005:105ff) hävdar att det är vanligt att en person antar fler än en roll i en grupp för att fylla ut de funktioner som de olika rollerna har. Att lära känna varandra i en grupp tar tid och därför är inledningsfasen viktig och avgörande för nybildade grupper. Om en person i gruppen skulle bete sig på ett opassande sätt är det inte säkert att det har med dennes personlighet att göra då roller och förväntningar inom en grupp kan frammana ett visst beteende (Jern 2005:109).

Elever och lärares syn på grupparbete går även att finna i examensarbetet ”Elevers och lärares syn på gruppbaserat arbete” (Johansson 2011). Johanssons resultat visar de negativa aspekterna med grupparbete. Till största del rörde det sig om gruppdynamiken och rollfördelningens negativa påverkan på gruppens funktionalitet, det vill säga när det finns gruppmedlemmar som förhindrar gruppen att utföra det tänka arbetet. Detta kan röra sig om samarbetssvårigheter, bristande intresse för uppgiften eller avsaknaden av en drivande medlem som kan axla ledarrollen. Johansson visar på att lärarna även är av den åsikten att rollfördelningen är den främsta orsaken till problemen med grupparbete och betonar vikten av att grupperna indelas på rätt sätt från början för att gynna arbetsprocessen (Johansson 2011:32).

2.3.3 Free-ridning

Free-ridning är inte ett fenomen som står för sig själv utan står i relation till både groupthink och rolltagande då dessa gruppprocesser i viss mån antingen lämnar utrymme för free-ridning eller försvårar det. Fenomenet free-riding härstammar utifrån det experiment som Otto Ringelmann gjorde i 1900-talets början (Svedberg 2012:110). Experimentet baserades på en dragkamp och visade att den totala kraftansträngningen hos varje individ sjönk ju fler som deltog. Den minskade kraftansträngningen som observerades skedde omedvetet. Svedberg (2012:110) utvecklar resonemanget och drar parallellen till handklappning där en enskild individ klappar händerna hårdare i en liten publik än vad den gör i en större församling. Detta för att engagemanget och ansvaret hos den enskilde individen är tydligare ju mindre gruppen är. Kraftansträngningen eller effektiviteten hos en individ är svårt att mäta men Svedberg hävdar att den effektivitet som behövs för att lösa en uppgift ligger mellan cirka fyra till tio gruppmedlemmar (Svedberg 2012:112). Det finns individer som medvetet väljer att anstränga sig mindre då de befinner sig i en grupp. När en minskad kraftansträngning sker till följd av

ett medvetet val kallar Svedberg det för free-ridereffekten. Eva Berg och Klas Erald Borges skriver om free-ridereffekten i sin projektrapport *Examination-utveckling av examinationspraxis genom aktionsforskning* (2005). De hävdar att free-riders är personer som handlar utifrån sitt eget bästa då det finns en gemensam resurs. Enkelt uttryckt innebär free-riding att ju fler personer som ansluter sig till en grupp ju mindre ansträngning behöver var och en göra. Med andra ord utnyttjas inte en eller flera medlemmars fulla potential. Berg och Erald Borges refererar till Hardin som uttryckte en rädsla mot att det saknades metoder för att undvika att enskilda individer agerar på egoistiska grunder. Därför efterfrågades en utveckling emot mer individualisering av kollektiva resurser. Detta tankesätt har lett fram till att det har utvecklats olika former av samarbeten där det blir tvunget att ta hänsyn till hur andra agerar och tänker för att kunna lösa uppgiften. Berg och Erald Borges betonar dock att det finns många tillfällen då den individuella vinsten av att samarbeta inte lönar sig för den enskilde individen.

William B. Joyce skriver i artikeln *On the Free-rider problem in cooperative learning* (1999) om problemet med free-riders och hur problemet ska åtgärdas. Han menar att problemet härstammar ur den bristande bedömningen av den individuella insatsen och att grupparbetets arbetsprocess inte räknas med i bedömningen. Detta gör att elevernas motivation försämras och de blir mer benägna till free-riding. Joyce definierar free-riding som ett fenomen där eleverna inte arbetar efter sin potential vilket innefattar både svaga och starka elever. Det går att lösa problemet med free-riders genom några få ändringar i grupp sammansättningen samt genom att modifiera själva arbetsprocessen. Joyce hävdar att det finns en skillnad mellan en grupp elever och en grupp elever i samarbete. Skillnaden beror på ett skifte av ansvar från läraren till eleverna, där rollfördelning, uppgiftsutformning och möjligheter att utveckla färdigheter är avgörande. Joyce fortsätter och hävdar att det går att minska free-riding genom att lägga till vissa "riskmoment" i undervisningen så som att låta eleverna välja grupper, införa individuella quiz i slutet på varje vecka och att låta eleverna rotera i de olika grupperna. Joyce (1999) hävdar att prestationen ökar genom att göra eleverna delaktiga och genom att skapa en känsla av att om den enskilde eleven misslyckas så misslyckas även de andra eleverna.

Forskning som gjorts i skolmiljö och som belyser aspekter av groupthink, rolltagande och free-riding är Hammar Chiriacs & Einarssons studie *Är gräset grönnare i den andra gruppen? – Studenters erfarenheter av grupparbete* (2007). Syftet med undersökningen var att studera studenters uppfattningar kring grupparbete och vad de tycker är positivt respektive negativt. I

undersökningen kom de fram till en rad positiva aspekter som ökat lärande men också aspekter med mer *studiesocial* inriktning, t.ex. förmågan att samarbeta och effektivisera gruppen. Det övergripande resultatet visar att eleverna ansåg att gruppen erbjöd en trygg miljö och en tillhörighet, något som studenterna beskrev som roligt och att det fanns en positiv anda i gruppen. Vidare visade undersökningen att studenterna såg gruppen som en avlastning samt en bekräftelse på vem de är och vad de klarar av. Homogena grupper ansågs som positivt då gruppmedlemmarna befinner sig i samma situation och har likande värderingar och kunskaper. Dock ställde sig studenterna positiva till även heterogena grupper eftersom olika perspektiv och tidigare kunskap kan gynna utvecklingen. Studenterna menade också att funktionen av de olika rollerna var givande då de kunde fördela arbetet och att de samtidigt var medvetna om vad som förväntades av dem. I studien lyftes även studenternas negativa erfarenheter av grupparbete vilket resulterade i följande kategorier: gruppens sammansättning, gruppklimat, grupprocesser, konflikter, tid samt deltagarnas bidrag. Studenterna i studien menar att för homogena grupper inte leder till något lärande medan att allt för heterogena grupper ökar risken för konflikt. De olika gruppmedlemmarnas delaktighet togs upp där det gavs exempel på personer som tog för stor plats och personer som inte arbetade. Det uppmärksammade problemet med personer som inte arbetade visade att de aktiva eleverna hade svårt för att säga till och ge konsekvenser för den bristande delaktigheten. (Hammar Chiriac & Einarsson 2007). Hammar Chiriac & Einarsson menar att det krävs vaksamma och noggranna lärare som stöd för ett gynnsamt grupparbete. Studien avsåg också att studera studenternas uppfattningar kring hur de andra grupperna fungerar. Resultatet visar att studenterna hade få uppfattningar om hur den egna gruppen förhöll sig till de andra. Studenterna hade en relativt realistisk bild av hur arbetsgången såg ut i de andra grupperna utan att verken hylla eller kritisera sig själva eller de andra grupperna (Hammar Chiriac & Einarsson 2007).

3. Teoretisk tillämpning

Den teoretiska grund vi har presenterat ovan utgör basen för vår teoretiska tillämpning och har mynnat ut i *Tabell 1* och *Tabell 2* samt de utgångsfrågor som rör free-ridning i intervjuguiden (se bilaga 1). Groupthink analyserar gruppens funktionssätt och eventuella problem som den kan ställas inför. Gruppens funktionssätt är dock beroende på hur individerna ställer sig till uppgiften. Individernas val av roller och eventuella free-riders får en direkt påverkan på hur gruppen fungerar.

3.1 Symtom och konsekvenser i groupthink

Vi kommer i studien utgå ifrån socialpsykologen Irving L. Janis begrepp om groupthink och vad det innebär för en grupp och dess arbetsprocess. Här nedan följer en kortare sammanfattning. Vi har valt att sammanställa de åtta symtom som förklarar vad som kan hända med en grupp som påverkas av fenomenet groupthink samt vilka konsekvenser det kan medföra. Denna sammanställning fungerar som stöd i utformandet av intervjuguiden och i analysen av vårt resultat. Det är viktigt att poängtera att vi har anpassat frågorna utifrån respondenternas verklighet och har därför modifierat tolkningen av Janis groupthink teori, då han utformade sina tankar utifrån grupper som både har samverkat under en längre tid och vars beslutfattande innebär större risker. Därför är vi medvetna om att alla symtom inte kan appliceras fullt ut i en skolmiljö men vi anser att det ändå är en intressant aspekt att undersöka.

Tabell 1 Groupthink

Symtom	Konsekvenser
<ul style="list-style-type: none"> • Det finns en övertro på gruppen och på gruppens kraft och moral, flertalet eller alla gruppmedlemmar har en illusion om att gruppen är osårbar, detta leder till en överdriven optimism och uppmuntrar gruppen att ta extrema risker. • Ingen i gruppen ifrågasätter gruppens inneboende moral vilket innebär att gruppmedlemmarna inte tänker på de etiska och moraliska konsekvenserna som deras beslut kan medföra. • Gruppmedlemmarna ignorerar eller rationaliserar negativ information genom bland annat bortförklaringar 	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppen fattar felaktiga beslut och risken blir stor att de misslyckas utföra det som var gruppens huvudsakliga syfte. • Gruppen klarar inte av att göra en fullständig faktainsamling av alternativa lösningar • Gruppens insamling av avvikande åsikter kommer bli bristfällig. • Gruppen kommer att misslyckas med att utforska riskerna med det valda alternativet och de kommer att misslyckas med att ompröva tidigare avvisade förslag.

<ul style="list-style-type: none"> • Gruppen har stereotypa åsikter eller bilder av motståndarna, till exempel att de är onda, svaga, dumma. Detta gör att gruppen får en okritisk och subjektiv syn på världen eller situationen och handlar därefter. • Självzensur: enskilda medlemmar säger inte emot gruppen trots att den är oense med gruppen. • Gruppen har en delad illusion om att den medlem som inte uttrycker sin åsikt i själva verket är enig med gruppen. • Det sätts direkt press på den medlem som uttrycker starka argument mot gruppens stereotypiska åsikter eller åtaganden för att minska dennes tvivel och motargument. • Det finns medlemmar som skyddar resten av gruppen från kritisk information som kan skada gruppens effektivitet och moral i deras beslutfattande. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppen gör ett informationsökande och partisk hantering av den information som finns tillgänglig. • Gruppen har en oförmögenhet att utforma en plan för eventuella oförutsedda händelser.
---	---

3.2 Olika roller

Jerns (2005:103ff) rollbegrepp fungerar som en del i vår teoretiska tillämpning då vi utifrån dessa vill göra respondenterna medvetna om deras rollagande för att de ska kunna reflektera över deras kunskapsutveckling för att tydligare kunna diskutera rollens betydelse för kunskapsutvecklingen. Därför anser vi att vårt val att begränsa oss till Jerns och Malténs definitioner inte har någon större påverkan för vår studie.

Tabell 2 Roller

Teamroll	Kännetecken	Styrkor	Svagheter
<i>Formare</i>	Energisk, social, dynamisk. Handlingskraftig, extrovert, pådrivande. Konfronterande	Viljan att förändra, bekämpa ineffektivitet och självbedrägeri.	Provocerar, irriterar, kränker andra. Otålighet.
<i>Tänkare</i>	Individualistisk, allvarlig, oortodox. Kreativ, ensamspelare. Introvert. Oberoende, klipsk.	Begåvning, fantasi, kunskap. Problemlösningsförmåga	Orealistisk. Struntar i praktiska detaljer, formalia. Glömmer att kommunicera.
<i>Samordnare</i>	Lugn, självsäker, kontrollerad. Mogen pålitlig, delegerande. Respekterad.	Öppenhet för alla bidrag utan att förlora huvuduppgiften ur sikte.	Relativt ointellektuell och ej kreativ. Uppfattas lätt som manipulativ.
<i>Kontrollör/utvärderare</i>	Nyktert oemotionell. Försiktigt strategisk. Allvarlig, långsam, eftertänksam, klok rådgivare.	Urskiljningsförmåga, diskretion, uthållighet. Ser möjligheterna.	Oinspirerad. Entusiasmerar inte andra.

<i>Resursutforskare</i>	Extrovert, entusiastiskt, nyfiken, kommunikativ. Förhandlare, nyfiken på nya idéer. Avslappnad.	Vitalitet. Spårar upp användbara personer, lovande idéer och möjligheter.	Överoptimistisk. Tappar lätt intresset efter entusiastisk inledning.
<i>Genomförare</i>	Välorganiserad, gillar rutiner. Praktisk, effektiv, disciplinerad. Lojal, pålitlig, hårt arbetande.	Organisationsförmåga. Självdisciplin. Praktiskt förnuft. Uthållighet.	Bristande flexibilitet. Långsam acceptans av nya idéer.
<i>Lagspelare</i>	Social, vänlig, känslig. Flexibel, anpassningsbar, diplomatisk. Lyssnande behaglig, omtyckt.	Förmåga att ge gensvar till människor och situationer. Skapar teamkänsla.	Stresskänslighet. Konfliktundvikande. Obeslutsamhet i kriser.
<i>Avslutare</i>	Noggrann, ordentlig, samvetsgrann, ängslig. Detaljnoga, försiktig. Introvert.	Ordhållighet. Kvalitetsmedvetande. Håller löften. Levererar i tid.	Oroar sig för detaljer. Delegerar ogärna. Svårt att släppa efter. Perfektionism.
<i>Specialist</i>	Professionell, självgående, hängiven. Stolt. Ofta intresserad av andra.	Källa för kunskaper och färdigheter.	Snäva bidrag till gruppen. Fastnar i teknikaliteter.

(Hämtad ur Jern 2005:103)

Jern (2005:112ff) redovisar ett rolltest som kan användas för att undersöka vilken roll en individ antar i ett grupparbete, vi kommer i intervjuerna ta stöd av denna (se bilaga 2).

3.3 Free-riding

Svedbergs (2012) och Bergs & Erald Borges (2005) talar om free-ridereffekten och hävdar att varje deltagares engagemang och ansträngning minskar i stora grupper. Svedberg (2012) menar att antalet medlemmar i en grupp innebär en skillnad för effektiviteten i gruppen. Berg & Erald Borges (2005) styrker Svedbergs resonemang och hävdar att metoder för att minska egoistiskt agerande i grupp behövs. Joyce (1999) ger exempel på hur detta ska motverkas, bland annat genom ökat elevansvar vid gruppindelning. Utifrån dessa aspekter har vi valt att undersöka hur våra respondenter upplever free-riding när de arbetar i grupp. Den teoretiska grund vi har beskrivit kring free-riding ligger till grund för våra intervjufrågor men även för hur vi valt att analysera de svar vi fått från respondenterna. Vi vill studera om respondenterna upplever att free-ridingeffekten finns och hur den i så fall påverkar deras kunskapsutveckling.

4. Metod

4.1 Vetenskapligt perspektiv

Vår studie bygger på ett fenomenologiskt förhållningssätt då vi avser att studera enskilda individers upplevelser av ett särskilt fenomen.

Generellt är fenomenologi i kvalitativa studier en term som pekar på ett intresse av att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv och beskriva världen som den upplevs av dem enligt antagandet att den relevanta verkligheten är vad människor uppfattar att den är (Kvale & Brinkmann 2009:42).

Som citatet ovan visar är det här en kvalitativ undersökning. Därför är det viktigt att vara medveten om att det är respondenternas upplevelser av kunskapsutvecklingens påverkan från roller, free-riding och groupthink som är det väsentliga för vår studie och inte hur det faktiskt ser ut. Kvale & Brinkmann (2009:42) betonar att det huvudsakliga är att beskriva det som observeras så exakt och fullständigt som möjligt, då det är viktigare att beskriva hellre än att förklara och analysera. Det finns inom fenomenologin inga direkta anvisningar för hur en analys bör utföras. Syftet är inte att beskriva varje enskild respondents upplevelse av fenomenet utan snarare att hitta det övergripliga och det gemensamma i upplevelserna. Det är därför av stor vikt att vi som intervjuare är lyhörda och uppmärksamma på vad respondenterna säger och dessutom att vi är kritiska mot våra egna antaganden vid intervjutillfället (Kvale & Brinkmann 2009:46). En fenomenologisk studie bortser från de förutfattade meningarna för att ge forskaren möjlighet att verkligen se det som sker.

4.2 Urval

Populationen för vår studie utgörs av gymnasieelever. Vi har gjort ett strategiskt val av en gymnasieskola och en gymnasieklass som får vara representativ för det vi vill undersöka. Vi är medvetna om att en liknande undersökning på en annan gymnasieskola inte nödvändigtvis kommer generera samma resultat och att vår studie samt resultat blir påverkat av den rådande skolkulturen på den valda skolan. Den valda klassen går ett estetiskt program med inriktning på media i årskurs 2. Vi anser att det är viktigt att utföra studien på en klass som är vana vid grupparbete som arbetsform, vilket har påverkat vårt val av klass. Detta är en klass som har stor erfarenhet av att arbeta i grupp och därför hoppas vi att det ska vara till hjälp för vår undersökning av gruppprocessens påverkan på kunskapsutvecklingen. Vi valde att intervjua fyra elever i den utvalda klassen, två killar och två tjejer. Dessa elever utsågs genom ett slumpmässigt systematiskt urval utifrån de elever som visade intresse för att medverka. Detta urvalssätt är positivt eftersom att alla deltog av egen fri vilja. Däremot finns det en risk att de

elever som visade intresse för att medverka är de elever som gillar att arbeta i grupp samt de som är mest ambitiösa. Vi är medvetna om att faran med att göra ett slumpmässigt systematiskt urval med så få respondenter kan resultera i att de upplevelser som kommer fram inte nödvändigtvis är representativa för klassen och än mindre alla gymnasieelever. Dock är generalisering inte relevant för vår studie då vi ur ett fenomenologiskt perspektiv avser att studera och synliggöra respondenternas upplevelser av de studerade problemen. Därför anser vi att ett urval på fyra respondenter ger oss möjligheten att fördjupa oss och ge varje intervju den tid som behövs för att uppnå vårt syfte. Vi motiverar vårt val att fördela intervjuerna på två killar och två tjejer med att vi vill uppnå en jämlik könsfördelning.

4.3 Avgränsning

Vi har valt att avgränsa undersökningen till de tre aspekterna: groupthink, roller och free-riding då dessa kan påverka en grupps dynamik och därigenom elevernas kunskapsutveckling. Anledningen till att vi har valt att avgränsa oss just till aspekterna, groupthink, rolltagande och free-riding är att vi upplever de utgör ett intressant komplement till den forskning som redan finns. De är tre redan välkända begrepp som vi finner intressanta att sätta in i just den kontext som vår uppsats behandlar.

I urvalet har vi valt att avgränsa oss till fyra elever inom en specifik klass för att ha tiden och möjligheten att göra så djupa intervjuer som möjligt och där igenom få ett bättre utgångsläge för vår analys. Vi anser att djupintervjuer med fyra elever underlättar intervjusituationen då vi har tid att förklara våra begrepp för att få verklighetsförankrade svar som svarar mot vår frågeställning samt stämmer överens med elevens upplevelse. De negativa aspekterna med vår avgränsning är att vi enbart får några elevers upplevelser och att dessa inte går att generalisera (Kavle & Brinkmann 2009:129). Vårt syfte är dock inte att göra en studie som går att generalisera då vi utgår från ett fenomenologiskt förhållningssätt och avser att studera respondenternas personliga upplevelser.

4.3.1 Definition

I uppsatsen har vi valt att benämna situationer där elever arbetar tillsammans med begreppet grupparbete, i den innebörd som finns definierat i inledningen. Termen groupthink används utifrån Janis (1982) definition kring grupperns sätt att se på sig själva och andra grupper. Vad det gäller roller kommer vi använda de olika termer som nämnts i kapitlet Roller och rolltagande (2.3.2). Definitionen av free-riding går att finna i kapitlet om free-riding (2.3.3.). När vi talar om samtliga fenomenen: groupthink, roller och free-riding, använder vi oss av

samlingsnamnet grupprocesser. Då vi nämner den utveckling som eleverna gör både vad gäller ämneskunskaper som sociala färdigheter så använder vi oss av begreppet kunskapsutveckling. Vi använder termen respondenter för att benämna de personer som figurerar i undersökningen.

4.4 Datainsamlingsmetod

Då vi avser att studera elevers upplevda kunskapsutveckling utifrån fenomenet groupthink, free-riding samt de roller eleverna tar i gruppen använder vi semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod. Fördelarna med semistrukturerade intervjuer är att vi kommer in på djupet i respondenternas upplevelser och kan anpassa oss samt ställa följdfrågor efter varje respondent och dess svar. En annan fördel är att vi kan följa upp eventuella idéer och närma oss respondenternas känslor inför fenomenet. Vi kan också som resultat av att använda semistrukturerade intervjuer få ut svar som vi inte har väntat oss.

Vi är medvetna om eventuella felkällor som kan förekomma under en intervju, därför har vi i beaktning att vår närvaro kan påverka både respondenten och dennes svar utifrån de förväntningar de tror vi har på dem. Dessutom finns risken att respondenterna inte svarar sanningsenligt eftersom de vill framställas på ett visst sätt, omedvetet eller inte. Eftersom frågorna är av subjektiv karaktär och de semistrukturerade intervjuerna anpassas efter respondenterna är jämförbarheten mellan respondenternas svar inte helt tillförlitlig. Vi är medvetna om frågornas betydelse för validiteten i undersökningens syfte. Det gäller att respondenterna förstår vad vi frågar efter och att våra frågor behandlar det vi avser att studera utan att leda eller påverka respondenternas svar. För att säkerställa validiteten i undersökningen har vi initialt valt att genomföra en pilotstudie på två gymnasieelever i vår närhet, varav en kille och en tjej. Utifrån resultatet i pilotstudien omarbetades frågorna för att bättre passa vårt syfte och bli analyserbara och diskutabla utifrån vår frågeställning.

Vid utformandet av våra intervjufrågor utgick vi ifrån Jerns (2005) och Malténs (1992) definitioner av olika roller, Janis (1982) groupthinkbegrepp, Bergs och Erald Borges (2005) samt Joyces (2007) definition om free-riding. Jerns (2005) rolltest (se bilaga 2) fungerar som ett komplement till intervjuguiden och det är ur ett fenomenologiskt förhållningssätt viktigt att påpeka att det rolltest som respondenterna får fylla i under intervjun inte påverkar deras svar. Vi anser att vårt rolltest inte påverkar respondenternas redogörelser för deras upplevelser utan endast förtydligar deras uppfattade rolltagande, för att senare kunna diskutera dess påverkan.

När det gäller groupthink och free-riding kan vi inte anta att eleverna känner till varken termerna eller att de aspekterna kan förekomma inom en grupp. Därför bör frågorna vara utformade på ett begripligt sätt och samtidigt förklara vad det är vi ämnar undersöka. Vi har försökt att utforma öppna frågor som inte styr respondenternas svar samtidigt som de håller sig i nära anslutning till vår frågeställning.

Observationer hade också varit ett lämpligt tillvägagångssätt för vår studie och hade kunnat visa på andra aspekter än vad intervjuer gör. Dock känner vi att denna metod inte fungerar inom vår tidsram då vi för det första har en begränsad tid till vårt förfogande och dessutom inte har möjlighet att anpassa oss på så sätt att vi kan befinna oss på en skola vid exakt det tillfälle då grupparbetet utförs.

4.5 Genomförande

Inom ett fenomenologiskt förhållningssätt är det fördelaktigt att använda sig av en semistrukturerad intervjuform eftersom tillvägagångssättet varken genererar ett slutet frågeformulär eller ett allt för öppet samtal (Kvale & Brinkmann 2009:43). Eftersom vi har valt att genomföra en semistrukturerad intervju använde vi oss av en intervjuguide där det förekom vissa färdiga frågor men där det samtidigt fanns utrymme för följdfrågor och tillägg (se bilaga 1).

Vi tog kontakt med klassens klassföreståndare och informerade henne och bestämde en tid för ett besök där vi presenterade oss och vår studie för eleverna. De intresserade eleverna fick skriva upp sig på en lista, vilket var drygt halva klassen. Vi gjorde ett stratifierat slumpmässigt urval där vi lottade fram våra respondenter ur två kategorier: killar och tjejer. Därefter tog vi kontakt med respondenterna via de kontaktuppgifter de lämnat och bestämde tid och plats för intervju. Tillfället för intervjuerna skedde på skoltid i ett till oss tilldelat grupprum på skolan.

Varje respondent intervjuades enskilt där vi först lät dem fylla i vår blankett om roller (se bilaga 2). Vi sammanställde snabbt rolltestet för att få en bild av vilken eller vilka roller respondenten ansåg att den själv oftast tar. Därefter började själva intervjun med frågor av allmän karaktär som rörde arbetssätten i skolan och vad respondenten själv föredrar. Utifrån den ordning som samtalet tillät gick vi in på följdfrågor som rörde groupthink, rolltagande och free-riding samt vad det kan medföra respektive förhindra för kunskapsutvecklingen. Vi spelade, med respondentens medgivande, in intervjun för att senare kunna transkribera intervjun korrekt.

4.5.1 Forskningsetiska principer

I vår utformning av intervjuerna och i kontakten med respondenterna har vi utgått ifrån Kvale och Brinkmanns (2009:77ff) etiska frågor kring intervjuande. Kvale och Brinkmann tar upp några huvudaspekter som vi har tagit i beaktning under vårt tillvägagångssätt, så som informerat samtycke, konfidentialitet, konsekvenser och forskarens roll. Det innebär att vi i den första kontakten med respondenterna meddelade dem vad syftet med undersökningen var, vårt upplägg samt vad det innebar att delta i vår undersökning. Vi poängterade för våra respondenter att det var frivilligt att delta och att de kunde avbryta deltagandet om och när de så önskade. Eftersom några av de personer som vi avsåg att intervjua var under 18år gav vi dem en informationsblankett (se bilaga 3) för att få målsmanssamtycke. Våra respondenter fick även de ett informationsblad med våra kontaktuppgifter (se bilaga 3). Med konfidentialitet i beräkningarna gjorde vi våra respondenter uppmärksamma på att vi inte kommer avslöja respondenternas identitet. Slutligen vill vi belysa att vår roll och den kännedom vi har kring värdefrågor och etiska riktlinjer också har betydelse för intervjuernas utformning och genomförande samt för resultatet i vår studie. Då det är vi som i slutänden tolkar det resultat som vi fått fram gäller det att vi är vaksamma och så korrekta och representativa för forskningsområdet som möjligt (Kvale & Brinkmann 2009:91).

4.6 Dataanalys

Uppsatsen avser att studera och redovisa de upplevelser som våra respondenter har kring några valda gruppprocesser. Därför har vi valt att presentera och analysera vår data utifrån en sorts textanalys, där vi använder oss av en helhetsanalys som analysmetod. Det innebär att vi har agerat utifrån analysmetodens tre faser (Holme & Krohn Solvang 1997:141). I första fasen valde vi vilket tema eller problemområde som vi önskade fördjupa oss i. Det var utifrån en inläsning på det valda ämnet som vi formulerade vår frågeställning och de intervjufrågor som intervjuerna baserats på, vilket utgör den andre fasen. Den tredje fasen består av hur vi valt att analysera vår data, det vill säga de intervjuer som vi genomfört, vilket vi beskriver i detta stycke. Vårt tillvägagångssätt ser ut på följande sätt att vi metodiskt transkriberat varje enskild intervju för att urskilja eventuella påståenden och uttryckta upplevelser som är aktuella för vårt problemområde. Vi kunde därefter sammanställa dessa i några olika kategorier. Dessa kategorier växte fram ur de frågor som vi använde oss av i intervjusituationen (se bilaga 1) samt hur respondenterna svarade på de olika frågorna. Kategoriernas utformning startade redan vid inläsningen av de tre gruppprocesserna eftersom frågorna är baserade på de symptom som karaktäriserar gruppprocesserna.

Det är under dessa kategorier som vi valt att lyfta de citat som markerat som relevanta. Resultatdelen består i huvudsak av de citat som på något vis kan bidra men en fördjupad förståelse för problemområdet men även vår förklaring och konkretisering av det som respondenterna uttrycker. Vi har försökt att ge plats åt samtliga respondenters uppfattningar samtidigt som vi har gjort en avvägning där vi endast visar på de citat som ger uttryck för det vi avser att studera. Vid användandet av citat är det fördelaktigt att endast använda det bäst beskrivande citatet för att undvika upprepningar men i vårt resultat syftar antalet citat till att visa på olika nyanser i en samma uppfattning (Holme & Krohn Solvang 1997:144). Vi anser att vi genom att låta respondenterna till hög grad komma till tals genom citaten så ökar vi läsarens insyn i forskningsprocessen och respondenternas svar får figurera i resultatet utan allt för stor påverkan från oss. Det är utifrån denna synpunkt som vi även behållit citatet i sin ursprungsform i så stor utstäckning som möjligt, det vill säga att vi har valt att återge respondenternas ord inklusive felsägningar, slang och dialekt (Nylén 2005:14).

5. Analys

I det är kapitlet redovisar vi en sammanställning av de intervjuer vi gjort. Vi har valt att endast presentera de svar som vi anser relevanta för vår studie. Vi jämför och analyser respondenternas svar för att finna det gemensamma och övergripande i deras upplevelser kring grupparbete. För att respondenterna ska förbli anonyma har de blivit tilldelade fingerande namn: Adam, Robert, Ronja och Johanna.

5.1 Tankar om groupthink och dess påverkan på kunskapsutvecklingen

Våra intervjuer visade att ingen av våra respondenter var bekanta med begreppet groupthink men respondenterna visade ändå på en viss medvetenhet kring de olika problem som eventuellt kan uppstå som konsekvens av groupthink. När det gäller grupparbete som metod var tre av fyra respondenter positivt inställda till arbetsformen och uttryckte att de i ett grupparbete vill utveckla sig själva genom att ta del av de andra klasskamraternas förmågor, vilket de hävdade att de också oftast gjorde. Ronja och Johanna menade dessutom att de även lärde sig samarbeta med andra och hur gruppdynamik fungerar, en kunskap som Ronja menar utvecklas för varje grupparbete.

5.1.1 Sammanhållning

Samtliga respondenter uppgav att det var viktigt med en bra sammanhållning men hur sammanhållningen är skiljer sig från gång till gång. Respondenterna var medvetna om olika fördelar med en bra sammanhållning och Ronja uttryckte sig på följande sätt:

Fördelarna med en bra sammanhållning är definitivt att man kan lätt prata med varandra o man känner varandra o man vet vem som kan göra vad bäst o sånt. (Ronja)

Forslund Frykedal (2008) menar att en ömsesidig tillit mellan gruppmedlemmarna är en förutsättning för att lärande ska ske, vilket stämmer till viss del överrens med Ronjas påstående om fördelen med att känna varandra i en grupp. Dock uttryckte Johanna att det inte var lika viktigt att arbeta bra när hon var i samma grupp som sina vänner. Dessutom förtydligade hon senare i intervjun att hon tyckte det var sämre att jobba med sina vänner då en svårare uppgift skulle lösas, eftersom gruppmedlemmar generellt anstränger sig mer då de arbetar med personer de inte känner.

Det är lättare att jobba tillsammans tycker jag, om man känner varann så spelar det inte så stor roll hur bra man jobbar men om man inte känner varann är det rätt viktigt att man jobbar bra.
(Johanna)

Johannas svar går att se ur Janis (1982) tankar kring groupthink som menar på att en grupp med en stark konformitet försämrar den enskilde individens effektivitet och moraliska omdöme. Vilket Johanna uttrycker att hon gör när hon är i samma grupp som hennes vänner, genom att inte jobba bra minskar gruppen hennes effektivitet och hennes moraliska omdöme då det gäller ansvaret för ett lyckat betyg minskar också. Adam svar visar i stället på det som Janis refererar till som en övertro på gruppen när Adam i citatet nedan uttrycker att en nackdel med god sammanhållning är att det finns en risk att de inte tar till sig den kunskap som de borde.

Asså nackdelarna är om allt går bra så har man ju inte lärt sig speciellt mycket... tror jag, att om allt går bra och rätt till så är man nöjd för stunden men det kommer ju inte hjälpa en i det långsiktigt för då har man ju inte lärt sig av alla problem och att alla asså hindren. (Adam)

Gruppen skapar en falsk trygghet över det som de åstadkommit men upptäcker enligt Adam i ett senare skede att de inte tillgodosett sig de kunskaper som en mindre konform grupp hade kunnat generera.

Respondenterna visade på kännedom kring för och nackdelar med bra sammanhållning i en grupp och när det gäller sammanhållningens påverkan på kunskapsutvecklingen resonerade de på följande vis. Ronja menade att gruppen och dess sammanhållning var direkt avgörande för hur hon lär sig och sa "[...] när det vart dåliga grupper... det blir inte lika mycket ordentligt gjort och man lär sig inte lika mycket" (Ronja). Adam uttryckte en likande upplevelse och poängterar i citatet nedan gruppens betydelse för kunskapsutvecklingen.

Ja jo absolut, om man är i ett grupparbete och man vill utvecklas måste så handlar ju allt om hur gruppen är det är ju a och o i hur ett grupparbete kan kunna se ut, och det är det som är det som är det jobbiga eftersom alla har så olika sätt att lära sig så blir ju att vissa mår mycket bättre av att alla är latare än man själv för då måste man ta initiativ eller så finns det en annan som är jättebra på att ta initiativ och som måste sansa sig så att någon annan får ta initiativ. (Adam)

Johannas svar bekräftar tidigare respondenters svar men Johanna menar att en bra grupp genererar mindre ångest över arbetsprocessen och därför kan fokus läggas på att lära sig mer istället för att oroa sig. Även Robert uttryckte att ju bättre gruppen fungerar desto mer lär han sig. Respondenternas svar går i linje med det som Hammar Chicrac & Einarsson (2005) redovisar i sin studie, kring elevers syn på de positiva aspekterna med grupparbete. Där

studien visar på att det är det sociala apsekterna och den goda sammanhållningen i gruppen som motiverar och ökar viljan att lära.

5.1.2 Utrymme och bemötande i gruppen

När det gäller utrymme i gruppen uppgav alla fyra respondenter att de ansåg sig få eller ta den plats de ville ha i grupparbetet. Samtliga uttryckte att de aldrig eller sällan var rädda för att ifrågasätta gruppens beslut eller åsikter. Att ifrågasätta gruppen verkar enligt respondenterna inte leda till några större konsekvenser för den enskilde personen i fråga, dock hävdar Adam att det väldigt ofta uppstår en argumentation och diskussion i gruppen då någon ifrågasätter gruppen. Adam förtydligade och menade att alla i gruppen har olika tankar och åsikter och att det ibland är svårt att medge när någon annans idé är bättre än ens egen.

Man brukar väl alltid tycka att man själv vet bäst, det är ju ens eget sätt att tänka, man har ju valt sitt sätt att tänka för att man tycker det passar bäst men om någon annan säger nått som man inte håller med i så vill man ju gärna försöka motargumentera... asså argumentera emot och debattera med den tills man kommit fram till sin sak, eller ett mellanstadium som man båda är nöjda med men om man faktiskt kan vara lite öppensinnad och se att deras väg är bättre så borde man ju hålla tyst direkt och sluta in den delen. (Adam)

Även Johanna belyser denna problematik då hon menar att hon har svårt att ge plats till andras idéer för att hon oftast anser att hennes egna idéer är de bästa. När vi frågade hur bemöter du personer som säger emot gruppen så svarade hon: ”Tja, jag blir inte sur men jag blir lite hmm ... jag har ju rätt!” Robert hävdade däremot att han inte upplevde att det var negativt att ifrågasätta gruppen och berättade att då det hände brukade den personen idéer ställas emot de andra i gruppen för att sedan bestämma vilken riktning som ska tas. Robert hävdade dessutom att han upplevde att om han inte fått utrymme att uttrycka sig i gruppen så hade hans kunskapsutveckling påverkats negativt. Respondenternas svar visar här på en motsats till det som både Janis (1982) och Sunstein (2008) hävdar, att det i gruppen finns en svårighet för enskilda individer att ifrågasätta gruppens idéer eller moral samt att det sätts press på de som uttrycker en avvikande åsikt för att de ska rätta sig efter gruppen. Dock menar Johanna och Adam att det ibland har svårt för att ge plats åt andra personers idéer och de ger intryck av att ha ledarpositioner i gruppen, vilket sett ur Sunsteins teori om att då det är ledarpersoner som uttrycker en avvikande tanke bemöts oftast den på ett positivt sätt.

5.1.3 Jämförelse med andra grupper och synen på negativ kritik

Precis som i Janis (1982) teori om gruppens inneboende ignorans mot negativ kritik svarade alla fyra respondenter att de upplevde att det är lättare att bortse från negativ kritik och

information när de befinner sig i en grupp än vad det är när de arbetar enskilt. Samtliga respondenter uppgav att orsaken till att det är lättare att bortse från negativ kritik när man är i en grupp beror på att man är inte är ensam ansvarig för besluten eller arbetet, det blir som Ronja uttryckte det lättare att skylla ifrån sig. Adam har ett likande resonemang och uttrycker sig som i citatet här nedan.

Jag tror det beror på hur stor plats man har tatt i gruppen har man vart den ansvarige tar man nog till sig ännu mer negativt i ett grupparbete för då har man ju inte bara satt sig själv i skiten utan även andra men om man har suttit o latat sig under hela processen så kan man ju bara vara glad för att man själv inte gjort felet så man behöver inte ta åt sig. (Adam)

Adam menar att den plats eller roll som man själv har haft i gruppen är avgörande för hur den negativa kritiken bemöts och hanteras. Adams citat går i linje med Forslund Fyrkedal som menar att elever som resonerar kring sin egen insatts i gruppen både tar ett individuellt samt gemensamt ansvar för uppgiften (Forslund Fyrkedal 2008:134). Roberts svar skiljer sig något från de andras då han menar att fördelen men att vara grupp är att den negativa kritiken lättare kan diskuteras efteråt.

Ja det är det, man tar inte på sig det direkt på sig själv utan det är något som hela gruppen tar åt sig och den är det lättare att diskutera det efteråt, vad vi ska förbättra. (Robert)

Robert var också den respondent som använde sig av termen *förbättra* när han talade om kritik medan de andra direkt associerade orden negativ kritik men att något var fel med grupparbetet och att detta fel gick att skylla på någon. Respondenternas svar visar på att det är relativt förekommande att de är kritiska mot varandra i gruppen men när vi frågade dem hur de brukar se på andra grupper skiljde sig svaren något från varandra. Robert var även här den som skiljde sig från de andra respondenterna och svarade att han inte gillade att jämföra sig med andra.

Jag gillar inte att jämföra för att då fastnar vi mer på det och den andra gruppen kanske gör något väldigt bra och då vill vi göra något ännu bättre... och då blir det inte som vi tänkt oss, jag är hellre den som har kvar den första idén som vi kom på i gruppen. Det händer ibland att det kommer andra grupper o kollar o tar men jag brukar strunta i det, det är ju deras fel. (Robert)

Senare i intervjun återkom vi till jämförelse med andra grupper och där förtydligade Robert att han indirekt reflekterat över en påverkan som en jämförelse med andra grupper kan medföra på hans egen kunskapsutveckling då det tar fokus från den egentliga uppgiften och ursprungsidéen. Adam hade däremot en helt annan inställning till jämförelse vilket syn i följande citat.

Asså det är lite så här man vill ha bekräftelse man vill känna ah ok jag gjorde bäst jag var coolest jag var duktigast och det tror jag alla gör liksom för man sen ska kunna somna med ett leende för man behöver lite bekräftelse alltid liksom man gör ju allt för andras skull egentligen [...]. (Adam)

Ronja och Johanna bekräftade att det var vanligt att de jämförde sig med andra grupper dock visade deras svar mer på en jämförelse som syftade på det som de andra grupperna gjort bättre än den egna. Ronja hävdade dock att hon brukade befinna sig i en sorts mellangrupp där hon varken såg sig som bättre eller sämre än de andra grupperna. Adam menade dessutom att det är viktigt att fokusera på det som är bra i både sin egen grupp och i andras för att kunna lära sig av varandra och vara nöjd med sin egen insats. När vi frågade Ronja om hon trodde att hennes kunskapsutveckling blir påverkad av att jämförda sig med andra grupper så svarade hon:

Ja jag tror att man kan bli påverkad, det är mycket bättre att man bara tänker på det man gör. Om man antingen förhöjer sig så blir man lat för att man är redan bäst och om man ses som den sämsta gruppen så orkar man inte göra nått för man är redan sämst. (Ronja)

Johanna hävdade däremot att jämförelsen mellan grupper inte påverkade hennes ämneskunskaper utan mer hennes åsikter kring ett visst ämne.

Det påverkar nog inte så mycket vad jag lär mig men det påverkar vad jag tycker om ämnet. (Johanna)

Citatet ovan visar en intressant synvinkel som skiljer sig från de andra respondenternas upplevelser. Johanna förtydligade att hon fick en sämre inställning till ett visst ämne då en jämförelse visade på att de andra grupperna presterade bättre eller hade bättre idéer. Något som vi tror indirekt även kan påverka kunskapsutvecklingen. Respondenterna visar i likhet med Janis (1982) att gruppens arbetsmoral samt resultat blir påverkat av att gruppen jämför sig med andra. Ronja menade att det påverkade arbetsmoralen negativt genom att en förutfattad mening kan göra att gruppen inte arbetar på grund av hur gruppen ser på de andra eller sig själv genom de andras ögon.

5.1.4 Undanhållning av information

Vi ville veta om respondenterna ansåg att det fanns tillfällen då det var acceptabelt att inte delge viktig information. Vi fann att respondenterna hade kluvna åsikter när det gällde att undanhålla information från gruppen. Robert var den enda av respondenterna som hävdade enkelt att det inte var acceptabelt att undanhålla gruppen något. Adam började på samma spår men ändrade sig och menade att det berodde på vad det handlade om och hur situationen såg ut. Dock handlade hans exempel om att ljuga för att få ett bättre betyg.

Jag tror det beror på det handlar mycket om såhär logiskt tänkande eller känslomässigt tänkande för om man är såhär oh shit nu fick jag reda på precis innan vi ska hålla ett framf... framträdande eller föreläsning och så fick jag reda på att min pollares hund dog men om jag säger det till honom kommer han inte kunna snacka eeh jättedåligt exempel baa men jag spar det till efter redovisningen och då kan man ju även tänka shit vad taskig jag är jag är sämsta kompiserna nånsin jag väljer att ljuga för min kompis bara för att vi ska ha ett lite högre betyg asså det beror ju på allt vad det är som händer och hur det ser ut situationen alltså. (Adam)

Ronja hade ett likande resonemang och hävdade att det kunde vara acceptabelt om det handlade om betyget.

I en nödsituation... om det skulle vara så dan innan och ingen har brytt sig och man bestämmer sig för att man måste skriva om hela arbetet, då är det okej. Fast jag har aldrig varit där men då skulle det vara okej. Om det var ända sättet att rädda betyget typ. (Ronja)

Även Johanna menade att målet med att bli klar med ett arbete och få det betyg som eftersträvas var faktorer som tillät att viss information undanhölls. Här visar citaten att det är vi viss mån förekommande att gruppmedlemmar undanhåller information men i skillnad från Janis (1982) teori så är respondenternas syfte inte att skydda gruppen utan är i stället ett medel för att få ett så bra betyg som möjligt eller för att minska riskerna för att betyget blir påverkat av de rådande omständigheterna.

5.2 Övergripande jämförelse av groupthinksymtom

I *Tabell 3*, som följer här nedan, redovisas respondenternas upplevda symtom i övergripande jämförelse med de symtom som Janis hävdar uppstår till följd av groupthink (se *Tabell 1*). De upplevelser som respondenterna uppgav kring groupthink går i huvudsak emot de symtom som Janis presenterat. Fenomenet groupthink verkar enligt respondenterna till viss del förekomma men det tar andra uttryck.

Tabell 3

Janis groupthinksymtom (1982)	En sammanfattning av respondenternas upplevda symtom
--------------------------------------	---

<ul style="list-style-type: none"> • Det finns en övertro på gruppen och på gruppens kraft och moral, flertalet eller alla gruppmedlemmar har en illusion om att gruppen är osårbar, detta leder till en överdriven optimism och uppmuntrar gruppen att ta extrema risker. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respondenternas övergripande svar visar inte på en övertro på gruppen. Jämförelsen mellan grupperna är ofta resultatriktad men respondenterna angav att de ser de andra grupperna som både bättre och sämre än deras egen.
<ul style="list-style-type: none"> • Ingen i gruppen ifrågasätter gruppens inneboende moral vilket innebär att gruppmedlemmarna inte tänker på de etiska och moraliska konsekvenserna som deras beslut kan medföra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Då respondenterna endast nämnt försämrat betyg som konsekvens av bristen på ifrågasättande upplever de att det är självklart att de kan eller borde ha möjligheten att ifrågasätta gruppen.
<ul style="list-style-type: none"> • Gruppmedlemmarna ignorerar eller rationaliserar negativ information genom bland annat bortförklaringar 	<ul style="list-style-type: none"> • Respondenterna var alla överens om att det var lättare att bortse från negativ information när de var i en grupp. Dock tillade Adam att det berodde på vilken roll i arbetsprocessen man tagit.
<ul style="list-style-type: none"> • Gruppen har stereotypa åsikter eller bilder av motståndarna, till exempel att de är onda, svaga, dumma. Detta gör att gruppen får en okritisk och subjektiv syn på världen eller situationen och handlar därefter. 	<ul style="list-style-type: none"> • Detta symptom gick inte att utläsa ur intervjuerna.
<ul style="list-style-type: none"> • Självrensning: enskilda medlemmar säger inte emot gruppen trots att den är oense med gruppen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Samtliga respondenter uppger att de kan ta plats i gruppen och uttrycka det de vill.
<ul style="list-style-type: none"> • Gruppen har en delad illusion om att den medlem som inte uttrycker sin åsikt i själva verket är enig med gruppen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respondenterna uppfattade oftast att tysta gruppmedlemmar inte var intresserade av en delaktighet i gruppen. Men då de trodde att det rörde sig om osäkerhet så sökte de på olika vägar deras svar.

<ul style="list-style-type: none"> • Det sätts direkt press på den medlem som uttrycker starka argument mot gruppens stereotypiska åsikter eller åtaganden för att minska dennes tvivel och motargument. 	<ul style="list-style-type: none"> • Johanna och Adam upplever att det sätts en viss press så de som ifrågasätter gruppen medan Ronja och Robert menar att de upplever det som ofarligt att ifrågasätta gruppen.
<ul style="list-style-type: none"> • Det finns medlemmar som skyddar resten av gruppen från kritisk information som kan skada gruppens effektivitet och moral i deras beslutfattande. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respondenterna var överrens om att det var okej att undanhålla viss information ifall betygen kunde påverkas negativt.

5.3 Medvetet rolltagande och en gynnsam kunskapsutveckling?

För att lättare kunna diskutera rolltagandets betydelse för kunskapsutvecklingen fick respondenterna fylla i ett rolltest som tidigare nämnts (bilaga 2). *Tabell 4* här nedan redogör för de olika roller som respondenterna vanligtvis tar enligt rolltestet. Några respondenter fick en större fördelning bland rollerna än andra, dock valde vi att fokusera på de två roller som fick högst antal poäng.

Tabell 4

	Formare	Samordnare	Tänkare	Resursutforskare	Kontrollör	Genomförare	Lagspelare	Avslutare
Adam	X		X	X		X		
Robert						X	x	X
Ronja	X	X						
Johanna			X			x		X

*Stort X indikerar den roll som respondenten verkar stämma bäst in på.

* Litet x indikerar roller som respondenten stämmer in på till viss del.

Vid beskrivningen av rollerna svarade samtliga respondenter att de ansåg att rollerna stämde väl överrens med hur de agerade i grupp. Ronja menade att det var lättare att känna igen sig i beskrivningen av rollens svagheter. Adam var den som fick poäng på flest roller och uttryckte

att detta berodde på grupp, ämne och dagsform. *Tabell 4* visar att respondenterna oftast tar olika roller i grupparbete.

5.3.1 Att välja och byta roller

Respondenterna kände alla igen sig i de roller som vi beskrev utifrån rolltestet men när vi gick djupare in på hur de uppfattade sitt rolltagande och ifall de upplevde att de skiftade mellan olika roller fick vi följande svar. Ronja menade att valet av roll ofta påverkades av situationen och vilka hon arbetade med.

Inte kanske alltid inom samma grupparbete men så att jag har olika roller i olika grupparbeten. Om jag gör det med bara kompisar så kan det bli att prestera inte blir så viktigt eller om det är ett ämne där jag inte tycker om läraren så mycket ... då blir det istället att jag gör rollen av den som är lite rolig istället så där istället för att vara den som fixar men ofta är jag den som fixar typ (Ronja).

Citatet visar också att läraren är avgörande för vilken roll som tas och hur grupparbetet utförs. Lärarens påverkan på grupparbetet och gruppindelningen är något som även Johansson (2011) belyser då han har kommit fram till att lärarna insett problematiken med yttre påverkan på rolltagandet. Johansson hävdar att lärarna därför anser att den största risken med grupparbeten är då rollfördelningen i gruppen inte fungerar och därigenom påverkar gruppodynamiken negativt. Ronja förtydligar och säger att detta inte är särskilt vanligt och att hon ofta tar samma roll. Ronja utvecklade och förklarade varför hon tar den roll som hon brukar och belyste vikten av att känna sig nöjd med sin insats.

[...]för att jag har problem med mina kontrollbehov och då blir det att jag tar kontrollen för då vet jag att jag har kontrollen på vad som händer. Sen tycker jag att det är viktigt att man gör sitt bästa sen bryr jag mig inte om, om mitt bästa är ett A eller ett E eller där emellan, det spelar ingen roll var det är på betygskalan, för jag bryr mig inte om betyg eller betygssystemet jag vill bara veta om att jag har gjort mitt bästa. Så i alla arbeten går jag in och arbetar engagerat för jag vill alltid göra mitt bästa. (Ronja)

Rolltagandet kan i detta fall ha att göra med ambitionsnivån som Karin Frykedal Forslund (2009) benämner som en risk i grupparbete då eleverna ligger på olika ambitionsnivå och därför inte klarar av att arbeta tillsammans. Då eleverna har möjlighet att välja olika roller kan de utifrån sin ambitionsnivå anpassa sitt rolltagande. Johanna och Ronja visade på en hög ambitionsnivå och tog därför handlingsinriktade roller för att föra arbetet framåt (Jern 2005). Robert var inte lika säker i sitt val av roller och sa att det inte var något han hade funderat på och menade att det antagligen berodde på att alla andra också hade roller och därför ändrade

han efter den grupp han befann sig i. Att Robert antyder att han byter mellan olika roller i olika grupparbeten styrker Jerns (2005) teori om att där måste finnas roller från alla kategorier representerade inom en grupp, då grupparbetet inte kan fungera om alla antar samma roll.

Beror vilka jag jobbar med, brukar bara bli så verkar som att alla andra har roller också. (Robert)

Johanna svarade däremot att hon inte bytte mellan olika roller trots att rolltestet visade på olika roller. Hon menade att hon alltid tar samma roll, den som genomförare.

Ja, därför jag vet att jag kan göra uppgiften bättre än många andra, eftersom de jag brukar arbeta med inte lika smarta som jag om jag får säga så och jag vill inte helst få så dåligt betyg så då får jag ta tag i det. (Johanna)

Johanna menar på i likhet med Ronja att det är viljan att ha kontroll över arbetet som styr vilken roll som tas. Betyget blir här också en drivande faktor. När vi frågade Johanna om hon tyckte att om hon lärde sig mer på att vara den som genomför och driver så svarade hon:

Ja, jag lär mig mer... jag har ju mina dagar då jag inte heller vill göra något då sätter jag mig bara där och så får de andra göra allting och då är det också ämnen jag inte bryr mig om, och då vill jag inte heller lära mig. (Johanna)

Citatet visar att hon anser sig lära sig mer på att vara den som genomför men att det finns dagar då hon inte vill lära sig något och därför handlar efter det. Dock belyste Johanna senare i intervjun att om hon hamnade i en grupp där hon visste att det fanns andra som vara duktiga och som jobbar då kunde hon luta sig tillbaka och inta en mer passiv roll. Maltén (1992) belyser det faktum att alla roller ofta har en motstående roll och som Johanna är inne på att om en gruppmedlem tar en aktiv och drivande roll finns det utrymme för övriga gruppmedlemmar att ta en mer passiv roll. Adam talar också om den roll där man inte gör något och menar att det inte är en roll som tillför så mycket kunskap.

Nä asså jag tror den dummaste rollen är den när jag inte är intresserad och bara sitter och gör det andra ber mig att göra, för där lär jag mig nog absolut ingenting just för att inte är engagerad utan bara tar emot det och bara skriver utan att tänka på att kasta vidare, då tänker jag inte riktigt på vad jag gör, utan jag gör det bara för att jag måste, för då tror jag inte jag lär mig särskilt mycket alls, inte jag i alla fall. (Adam)

Adam menar att han inte lär sig mycket på att inte vara den drivande, dock förtydligade han att det bara gäller honom. Robert uttrycker motsatsen till detta när han säger att han lär sig mer på att lyssna på vad de andra säger. Det finns däremot en skillnad på att lyssna på sina gruppmedlemmar och att inte göra något. Det Adam beskriver verkar ändå vara någon form

av delaktighet samtidigt påpekar han att han inte lär sig något. Ronja visar i citatet nedan på något helt annat:

Ja det tror jag, jag lär mig bäst när jag är en av dem två [rollerna i *tabell 4*] då känner jag att jag lär mig mest. Inte när jag är sådär lite lat o inte bryr mig för mycket och när det är för många kompisar i gruppen då lär jag mig inte alls så mycket. (Ronja)

Ett återkommande svar hos respondenterna är att en grupp med för många vänner verkar påverka deras arbetsgång negativt i de flesta fall. Frågorna kring vilka roller respondenterna tar ledde oss in på ett annat fenomen, nämligen rollen av dem som inte gör något. Vi kommer i kapitlet nedan gå in på respondenternas upplevelser om free-ridern och vad den rollen gör för kunskapsutvecklingen.

5.4 Vad lär sig free-ridern och hur påverkar hen de andra?

Tre av våra fyra respondenter hävdar att det inte är speciellt ovanligt att det finns free-riders i grupparbeten. Till exempel belyser Johanna att det är vanligt förekommande att det finns personer som inte gör något i följande citat.

Ja, det är nog nästan alltid nån som gör bara nånting, skriver en mening eller nått. (Johanna)

Robert har dock en annan upplevelse och anser att det inte är så vanligt förekommande med free-riders.

Nej, det är inte vanligt att det finns någon som inte vill vara med. (Robert)

Adam menar att det både förekommer och inte förekommer free-riders men att det varierar från ämne till ämne. Speciellt för klassen är deras gemensamma intresse för film vilket också fungerar som en drivkraft. Dock påpekar Adam att free-riders är mer förekommande i teoretiska ämnen.

Inte så speciellt, alltså mest för att vi alla går film blir det ju lite så att alla brinner för samma sak. Men inom de vanliga teoretiska uppgifterna finns det väl alltid någon som typ bara struntar i det men då tror jag de som är fiffiga också förstår att den där sega stenen som bara segar ner och drar ner oss andra så vi kastar iväg den. (Adam)

5.4.1 Motivering och gruppstorlek

När vi bad Adam att utveckla resonemanget med att om någon ”bara segar ner och drar ner oss andra så kastar vi i väg den”, kom vi in på hur free-riders kan motverkas och vilken

betydelse gruppstorleken har för förekomsten av free-riders. Adams förklarar sin metod för att hantera free-riders på följande sätt:

Ää alltså när man har bett personen tillräckligt många gånger och inte liksom deltar och liksom be den personen att dra åt pipsvängen, nä alltså du gör inget bra här så då är det ingen mening att du skall vara här och förstöra för oss och om dom inte accepterar det får man gå till läraren helt enkelt. (Adam)

Citatet visar på att det till en början finns ett visst tålmod inför free-riders men att om det inte blir bättre efter tillsägelser så fungerar läraren som en sista hjälp och en uteslutning ur gruppen kan bli en konsekvens. Joyce (1999) hävdar att free-ridereffekten minskar då en känsla av att ett individuellt misslyckade innebär att hela gruppen misslyckas. Adam säger att free-riders utesluts ur gruppen men sett ur Joyces synsätt kan det å ena sidan tyda på att gruppen misslyckats då någon utesluts men å andra sidan kan det tyda på att gruppen blivit av med ett problem och kan fortsätta och därmed lyckas med arbetet. Respondenterna verkar alla reagera och agera på lite olika sätt då det finns en free-rider med i gruppen. Dock bekräftar Ronja att det är svårt att reagera och hon vidhåller att hon blir irriterad på klasskamrater som inte gör något men menar att hon egentligen inte säger ifrån.

Jag blir irriterad fast jag säger inte alltid att jag blir irriterad utan jag försöker först få med dem om det är hopplöst o det inte går så ger jag dem en uppgift och så i slutändan slutar det ändå med att jag får göra den själv eller nån annan i guppen får göra den så att den ska bli gjord och så ger jag medvetet dem den enklaste uppgiften. För jag vet att den där kommer gå att fixa om personen inte gör det. Men jag brukar inte säga... det borde man kanske, men jag brukar inte säga när folk inte gör nått asså såhär varför gör du inget utan mer kom igen nu vi ska men aldrig att man säger rakt på du gör inget det brukar jag inte göra. (Ronja)

Ronja menar också att det trots tillsägelser brukar bli hon och/eller någon annan i gruppen som får göra hela uppgiften själva utan medverkan från free-ridern. Hammar Chiriac & Einarsson (2007) lyfter också denna problematik och menar att elever överlag är obenägna att straffa de gruppmedlemmar som inte deltar och behöver därför hjälp från lärarna för att hantera detta. Johanna försöker motverka denna aspekt och hon hävdar att hon agerar olika från gång till gång men att hon oftast försöker dela upp arbetet så att alla ansvarar för varsin del.

Hhmm Beror på hur vi lägger upp arbete, men antagligen så jag hade delat upp det så alla fick en del och då hade jag antagligen beroende på hur viktig den delen som den personen hade så hade

jag sagt du får göra den delen och sen hade jag sagt till läraren att hon har fått i uppgift att ta den delen och om den inte kommer in så är det hennes problem och inte mitt. (Johanna)

Detta arbetssätt kan tendera till att ansvaret ökar för varje gruppmedlem men en sådan uppdelning av uppgifter har benägenhet för att resultera i individuellt arbete istället för ett samarbete och därmed minskar fördelarna med grupparbete. I Johannas svar syns det som Bergs och Erald Borges (2005) talar om, att det saknas metoder för att motverka att enskilda individer agerar egoistiskt. Å ena sidan kan de personer som inte är delaktiga ses som egoistiska då de överlåter arbetsbördan till de övriga gruppmedlemmarna, å andra sidan kan de gruppmedlemmar som endast vill göra sin del av uppgiften och därmed inte är villiga att anstränga sig för att gemensamt komma fram till en lösning ses som egoistiska. Vi ville veta hur free-riders kan motiveras till att delta i grupparbetet och två av våra respondenter anser att läraren eller gruppen borde dela upp uppgiften så att alla individer i gruppen får en del var att ansvara för.

Jag vet inte vad man ska göra för att motivera så, men jag tycker ju om när läraren säger att vi ska ha ett grupparbete och ni ska få en punkt var och ni ansvarar för den punkten för då vet dom att jag inte kommer fixa det åt dom utan då vet dom själva att dom ska lämna in. (Johanna)

Johanna visar i de två ovanstående citaten att hon anser att det är viktigt att alla ansvarar för varsin del för att ingen ska komma undan arbetsbördan. Robert påpekade också detta och menade att det var viktigt att alla vet vad de ska göra.

[...] Dela ut uppgifter till alla i gruppen så att den som inte gör nått också får något att göra.
(Robert)

I många grupparbeten kan free-ridning bero på att det är oklart vad som ska göras och både Robert och Johanna är inne på att det måste ändras och samtliga gruppmedlemmar bör vara medvetna om vad som förväntas av dem och vad som ska göras. Hammar Chiriac & Einarsson (2007) redovisar i sin studie att eleverna ser roll-och uppgiftsfördelning som något positivt, då det tydligt framgår vad som förväntas av dem, vilket även våra respondenter lyfte. Adam är däremot inne på att det är olika från person till person hur de motiveras. Han menar därför att vissa skulle kunna motiveras med mer frihet och andra med strängare tag.

Mm det är också olika vilken typ av person för jag tror hälften tror jag det räcker att ge dom extremt mycket frihet, gör precis vad du vill med den här uppgiften, du kan måla en tavla som skall typ symbolisera Hitlers död, eller typ vad du vill, och så finns det den andra hälften där du

skall du måste göra exakt så här, ge dom bara en väg vad dom skall göra och då kan de liksom inte sitta och tänka emellan alternativen i tre veckor. (Adam)

Respondenterna hävdar att gruppstorleken ofta är en avgörande faktor till free-riders. De menar att ju större grupp desto större risk att någon eller några inte deltar i arbetsuppgiften, Ronja säger:

[...] jo det är ganska vanligt att det händer, när man jobbar i stora grupper. Det är inte så vanligt när man jobbar två o två eller tre o tre men när man jobbar i grupper där man är kanske fem och då blir det lätt att en känner vi är fem stycken alla fem behöver inte göra nått. (Ronja)

Även Adam är inne på samma spår menar att gruppstorleken är A och O men att den bör anpassas till efter uppgiftens utformning:

Ja absolut för där är också en sån där extrem, alltså det måste ju spela stor roll vilket projekt det är för det finns ju alltid någon sweet spot-känsla till exempel, det är ju omöjligt att göra, eller nä omöjligt, alltså det är ju inte så enkelt om 18 personer skall vara tillsammans och svara på 3 frågor. Då är det ju lite lättare att gör mindre grupper och sen är det ju inte enkelt för två personer att göra en långfilmsproduktion så jag tror det handlar mycket om att det finns, alltså man får anpassa storleken på gruppen efter uppgiften? (Adam)

Dessa två citat visar på gruppstorlekens betydelse för arbetsmoralen i gruppen och stämmer väl överrens med Bergs och Erald Borges (2005) påstående om att ju fler medlemmar en grupp har desto mindre utnyttjas alla medlemmars potential.

På frågan om varför det finns personer som inte gör något i gruppen kommer respondenterna in på det faktum att somliga försöker slippa undan i hopp om att få samma betyg som resterande gruppen.

För att dom vet att dom andra kommer göra det och dom kommer få exakt samma betyg. (Johanna)

Ett resonemang som stämmer överrens med Joyces (1999) tankar kring att bristande individuell bedömning ger utrymme för free-riding. Adam tror emellertid att orsaken till free-riders även kan bero på att dessa personer är ointresserade eller att personen är lat eller har en dålig dag. Ronja är inne på samma spår men menar även att personens hemförhållande kan ha en avgörande betydelse.

Dels stora grupper men också hur man har det allmänt, hur mycket man bryr sig om skolan allmänt och det kan ju ha o göra med hur man har det hemma. (Ronja)

Citatet ovan belyser en aspekt som vi inte har funnit i tidigare forskning. Dock har vi valt att redovisa citatet då det visar hur Ronja upplever anledningen till free-ridning. Ronja menar återigen att gruppstorleken är avgörande för att motivera free-riders att delta i grupparbetet.

Jag vet inte men jag tror ofta det kan va situationen hemma och det kan vara svårt att säga vad skolan ska göra åt det för att det handlar om hemmet men man kan kanske försöka... jag tror man blir mer motiverad om man är färre i gruppen för att då måste man göra nått för att det ska bli gjort, har man tur i alla fall så hjälper det (Ronja)

Något vi inte hade räknat med var att respondenterna menade på en möjlig lösning på free-riderproblematiken är att låta läraren göra gruppindelningen. Johanna resonerade på följande sätt när vi frågade om hon föredrar att läraren eller eleverna gör gruppindelningen.

Det beror helt på uppgiften. Vissa dagar sitter jag och verkligen hoppas på att vi ska få välja grupper själva o andra dagar vill jag inte välja själv för ibland vet jag att om jag inte klarar denna uppgiften själv då vill jag att hon ska välja annars kommer jag med mina vänner och då går det inte bra så det beror helt på. (Johanna).

Adam höll i viss mån med om att det är bäst när läraren gör indelningen dock hade han en annan motivering.

Alltså, man vill ju alltid bestämma grupperna själva, men det är ju alltid bästa om läraren bestämmer. Alltså i början av skolterminen tänker jag att då känner inte läraren eleverna så bra, och då är det bättre att ge eleverna lite frihet så de tänker liksom shit vi är egentänkande, jätteduktiga, vi har kontrollen, och när man väl lärt känna eleverna så kan man liksom, vet man själv hur man skall strukturera dom, eftersom man har rätt bra perspektiv utanför elevernas egna små hjärnor. (Adam)

Robert hävdade också att det är bättre när läraren väljer och att det är ett mer rättvist sätt att dela in grupper på. Han menade att det lätt kan bli någon som blir utanför annars och blir tvungen att arbeta med en person som hen inte arbetar bra med. Ronja och Johanna berörde vikten av gruppindelning i samband med diskussionen kring rolltagande, där de menade att det är svårare att arbeta tillsammans med kompisar av olika anledningar och att det därför kan vara fördelaktigt att bli indelad av läraren så de själva inte behöver ta avstånd från vännerna för att lyckas i arbetet. Våra respondenters svar visar tydligt att de har en annan uppfattning kring gruppindelning än vad Joyce (1999) har. Joyce hävdar att det är fördelaktigt att låta eleverna själva dela in sig i grupper för att motverka free-riders medan våra respondenter

säger att de föredrar när läraren gör grupperna.

5.4.2 Påverkan på kunskapsutvecklingen

Robert och Johanna hävdar att deras egen kunskapsutveckling inte blir påverkad av att det finns andra i gruppen som inte gör något. Däremot anser Ronja att hon påverkas negativt då det finns personer i gruppen som inte gör något.

Ja ibland kan det bli svårt att koncentrera sig, blir orolig för dem. 30 % går åt att oroa sig och 70% går åt att jobba. (Ronja)

Adam hävdar dock att han upplever att hans egen kunskapsutveckling i viss mån påverkas positivt då han arbetar i grupper där det förekommer free-riders.

Aa det skulle nog göra mig lite mer strukturerad och ansvarsfull, om man skulle varit i en grupp med två där den ene inte gör ett skit skulle jag nog ta ett ansvar att säga till den personen att jobba och jag får mer kastat på mig. (Adam)

Våra respondenter spekulerade i om free-ridern egentligen kan lära sig något av ett grupparbete och Johanna kom fram till att det beror på ämnet, men att personen i fråga troligen inte lär sig speciellt mycket. Robert kom även han fram till att free-ridern inte lär sig så mycket på att bara glida med.

Nej tror jag inte, för jag tror den personen kanske tycker a det här är inte kul, tycker kanske att det är läskigt ... och så händer det så varje gång. (Robert)

Adam resonerar kring vad free-ridern eventuellt lär sig och kom fram till att om personen ändå är med när gruppen arbetar så borde ju personen lära sig något.

Ää asså jag vet inte, detta är det jobbiga för jag kommer lista ut något när jag är på väg hem, typ shit ”det lär man sig” men just nu kommer jag inte riktigt på någonting man kan lära sig av det, aa nåä. Om man inte då, alltså om man ändå sitter med och kollar när de andra arbetar så är man ju inte helt passiv, då gör man ju ändå någonting i det, så jag vet inte om det funkar på just den kategorin av personer. (Adam)

Ronja hävdar att free-ridern har en viss kunskapsutveckling trots att denne bara glider med i grupparbetet.

Jag tror man kan det om man glider med men om man ändå är intresserad, jag har en kompis som är det, hon gör inget i skolan... hon är jätteintresserad av grejer men bara det hon är specifikt intresserad av... .hon är jätteintresserad av astronomi och då kan hon lära sig jättemycket av ett grupparbete i astronomi fast hon inte gör någonting där för att hon tycker det är intressant men hon tycker inte det är intressant att göra nått. (Ronja)

Våra respondenters svar visar att de har olika upplevelser och tankar kring free-riders och de verkar alla agera på olika sätt för att komma runt problemet och de menar att deras kunskapsutveckling påverkas på ett eller annat sätt av att det finns någon som bara glider med i gruppen.

5.5 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan vi se att det råder en i huvudsak gemensam syn på de tre gruppprocesserna och vilken påverkan respondenterna upplever att det har på dem. De huvudsakliga tankarna kring groupthink var att samtliga respondenter var medvetna om att det fanns både för- och nackdelar med en bra sammanhållning. De menade att en negativ aspekt med för bra sammanhållning var att det då tenderade att bli mer trams vilket ledde till mindre gjort även om det fanns en bra stämning i gruppen. Vidare hävdade respondenterna att de inte ansträngde sig eller lärde sig lika mycket som när stämningen var mer kontrollerad. Respondenterna menade att en sämre sammanhållning kunde kräva mer av gruppmedlemmarna och därmed öka kunskapsutvecklingen. Det framgick även att faktorer som en hög övertro på gruppen, stereotypiska bilder av och jämförelse med andra grupper inte var vanligt, det var främst jämförelse med andra grupper som ibland förekom och då när det gällde redovisningar eller betyg. Samtliga respondenter menade att det var lättare att bortse från kritik i en grupp än vad det är när man arbetar enskilt och var på så sätt eniga med Janis (1982) tredje groupthink symtom. Respondenterna hävdade också att det var acceptabelt att undanhålla information, vilket också går i linje med Janis groupthink symtom dock svarade respondenterna att det endast gällde när det handlade om att skydda betyget.

Respondenternas tankar kring roller skiljer sig något åt, där två av respondenterna svarade att rolltagandet var medvetet och uppfyllde deras behov att ha kontroll över arbetet, eftersom de ansåg att sina egna åsikter var av högre värde. De andra två upplevde att rolltagandet var mer slumpmässigt utifrån hur gruppen såg ut. Respondenterna var medvetna om vad rolltagandet kunde göra för kunskapsutvecklingen och främst när en passiv roll togs, dock menade samtliga respondenter att de någon gång intog rollen som den som inte gör något, trots att de lärde sig minst i den roll samt att den rollen främst togs i sällskap av vänner. Dock svarade respondenterna när vi diskuterade free-riding att de upplevde att det ändå gick att lära sig något genom att endast lyssna, en av respondenterna menade dessutom att han ibland lärde sig mer på att inta en passiv roll och ta del av de andras åsikter. Respondenterna var alla överrens om att free-riding främst förekom vid större grupper och i grupper som i huvudsak bestod av

vänner. Därför menade respondenterna att de föredrog när lärarna gjorde gruppindelningen då de ansåg att gruppernas arbetsmoral blev bättre och möjligheten till kunskapsutveckling ökade.

6. Avslutning

I detta kapitel för vi en diskussion utifrån vårt resultat, den litteratur vi presenterat i teoretisk utgångspunkt samt våra egna tankar kring ämnet.

6.1 Slutsats

Vår utgångspunkt i uppsatsen har varit att ta reda på vilka tankar elever har kring groupthink, rolltagande och free-riding samt hur elever tror att dessa aspekter påverkar deras kunskapsutveckling. Resultatet visar på att respondenterna i huvudsak är av liknande åsikter när de gäller de tre studerade gruppprocesserna. De var inte bekanta med termerna sedan innan men kunde ändå resonera kring dem och de konsekvenser de medför. Respondenterna uttryckte att de inte uppfattade de symtom som rör groupthink i någon större utsträckning då deras svar visar bland annat på att de alla fick både plats att uttrycka sig samtidigt som de uppgav att de lämnade utrymme åt andra gruppmedlemmars tankar. De visade inte på någon markant övertro på gruppen eller att de i stor omfattning undanhöll information ifrån gruppen, med undantag för om betyget var i fara. Respondenterna var alla medvetna om att det sker ett rolltagande i grupp och även att de själva tog en roll. Dock var de inte helt överens om vad detta rolltagande berodde på eller vad det hade för betydelse för gruppen. Däremot visade några av respondenterna på en medvetenhet om vad deras rolltagande kunde betyda för dem själva, till exempel att deras kunskapsutveckling blev lidande beroende på vilken roll som togs. Något som stämmer väl överens med Jerns (2005) resonemang om att olika roller innehåller olika ansvarsområden och på så sätt främjar olika kunskapsområden. Vad det gäller free-riding menade respondenterna att det var förekommande och främst i stora grupper eller i grupper med vänner. Respondenterna uttryckte att free-ridingeffekten också kunde bero på att det fanns en oklarhet i vad som faktiskt förväntades av gruppen och dess medlemmar.

När vi kommer till vår andra fråga om hur gruppprocesserna påverkar elevers kunskapsutveckling så visade respondenternas svar att groupthinksymtomen inte påverkade dem i någon större uträkning. De framhävde att en bra gruppsammanhållning gynnade deras studiero samtidigt som en respondent menade att kunskapsutvecklingen ökade vid en sämre sammanhållning då olika åsikter tvingade fram en givande diskussion. De symtom som

respondenterna främst upplevde var synen på negativ kritik, undanhållande av information samt jämförelse med andra grupper. Det var också dessa aspekter som de också menade kunde ha en påverkan på deras kunskapsutveckling. Kunskapsutvecklingen påverkades utifrån rolltagandet genom att respondenterna upplevde att de lärde sig olika i de olika rollerna. De var alla överrens om att en helt passiv roll inte var gynnsam för deras kunskapsutveckling. Dock menade några respondenter att en handlingsinriktad roll gav dem mer medan en respondent svarade att det kunde vara bra att ta ett steg tillbaka för att lyssna på de andra gruppmedlemmarnas åsikter. Free-ridereffekten hade enligt alla respondenter en påverkan på kunskapsutvecklingen, främst hos den person som är en free-rider men även hos de övriga gruppmedlemmarna. En respondent menade att hennes kunskapsutveckling blev negativt påverkad då mycket av hennes tid gick åt att oroa sig för free-ridern och därför tog energi ifrån uppgiften. Dock hävdade en respondent att hans kunskapsutveckling påverkades positivt av att en free-rider fanns i gruppen då han blev tvungen att själv ta ett större ansvar för uppgiften.

6.2 Diskussion

Precis som Karin Forslund Frykedal (2008) så menar respondenterna att grupparbete kräver träning och att elevernas färdigheter i att arbeta i grupp måste utvecklas. Det är därför viktigt att vara medvetna om vilka gruppprocesser som finns och hur dessa påverkar så väl gruppen som elevernas kunskapsutveckling. Berg och Erlad Borges (2005) har också poängterat vikten av att göra grupparbete till en samarbetsituation där det är nödvändigt att eleverna tar hänsyn till de andra gruppmedlemmarna och deras förmågor för att kunna lösa uppgiften. Resultatet av vår studie visar på att grupparbetet både är en omtyckt samt krävande arbetsform där ämnet och uppgiften styr hur grupparbete mottas av eleverna. Det är därför viktigt att uppgiften är noga planerad och rätt anpassad för syftet. Det visade sig också att när det kom till gruppindelning var det fördelaktigt om lärarna bestämde grupperna, detta för att undvika att eleverna alltid arbetar i samma grupper samt att minska risken för att arbeta med kamrater. Vi ser detta som positivt att eleverna själva uttrycker en önskan om att arbeta med olika personer då det framgår i styrdokumentet att eleverna ska få möjlighet att utveckla sin förmåga att samarbeta med andra. Genom att låta eleverna arbeta i olika grupper kan de bli tvungna att anta olika roller för att uppgiften ska kunna lösas och därigenom får eleverna möjlighet att utveckla nya förmågor och egenskaper. Dock framgick det att respondenterna i huvudsak föredrog att dela upp gruppuppgiften mellan gruppmedlemmarna för att arbeta mer eller mindre enskilt, vilket resulterar i att det väsentliga syftet med grupparbete går förlorat.

Då det ställs höga krav på uppgiftens utformning och tillsammans med den betydelse som läraren har för gruppindelningen, visar det att lärarens kompetens kring grupparbete som arbetsform är ytterst viktig och är rent av avgörande för utgången av grupparbetet. I den rapport som Hensvold (2006) presenterade för skolverket framgår att det finns en rädsla inför grupparbete från lärarnas sida, då det ofta förekommer olika gruppprocesser under arbetets gång och lärarna känner sig inte kompetenta nog att hantera dessa. Det är intressant att både eleverna i Hensvolds rapport (2006) samt våra respondenter hävdar att de lär sig mycket genom grupparbete samtidigt som forskning tyder på att grupparbete i skolan har minskat. Därför anser vi att en ökad kompetens om gruppprocesser hos lärare såväl som elever kan generera en högre kunskapsutveckling. Då samtliga respondenter svarade att de inte var bekanta med de gruppprocessbegrepp som vi presenterade för dem samtidigt som att de var relativt okända för oss och våra kurskamrater vid uppsatsens start visar på att en diskussion kring gruppprocesser inte förekommer i varken dagens skola eller på lärarutbildningen. Den här uppsatsen inleddes med att redovisa den forskning som Granström & Hammar Chiriac (2011) gjort på grupparbete och den påverkan som gruppprocesser utgör på arbetsresultatet. Det är därför intressant att våra respondenter liksom forskningen visar på att det finns en medvetenhet kring gruppprocesser men att det inte finns en rådande diskussion kring hur vi arbetar med och kring dessa i ett skolsammanhang.

Därför anser vi att ett intressant förslag till vidare forskning hade varit: Vilken kompetens känner lärarna att de besitter för att hantera de gruppprocesser som kan förekomma inom ett grupparbete?

7. Källförteckning

Tryckta källor:

Bråten, Ivar & Thrumann-Moe, Anne Cathrine (1998). ”Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis”. Bråten, Ivar (red.) I: *Vygotskij och pedagogiken*. Studentlitteratur: Lund

Holme, Idar Magne & Krohn Solvang, Bernt (1997). *Forskningsmetodik – om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Studentlitteratur: Lund.

Jakobsson, Anders (2001) *Elevens interaktiva lärande vid problemlösning i grupp – en processtudie*. Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö.

Janis, Irving L (1982) *Groupthink – Psychological Studies of Policy Decisions and Fiascoes*. (2.a uppl.) Houghton Mifflin: Boston

Jern, Stefan (2005) ”I grupparbete spelar rollerna roll”. I: Hammar Chiriac, Eva & Hempel, Anders (red.) *Handbok för grupparbete – att skapa fungerande grupparbeten i undervisningen*. Studentlitteratur: Lund. S. 93-120

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur: Lund.

Maltén, Arne (1992) *Grupputveckling*. Studentlitteratur: Lund

Nilsson, Björn (2005) *Samspel i grupp*. Studentlitteratur: Lund

Nylén, Ulrica (2005) *Att presentera kvalitativ data – Framställningsstrategier för empiriredovisning*. Liber: Malmö.

Sahlberg, Pasi & Leppilampi, Asko (1998) *Samarbetsinläring*. Runa förlag: Stockholm.

Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Fritzes: Stockholm.

Sunstein, Cass R. (2008) *Infotopia – How many minds produce knowledge*. Oxford University Press, Inc.: New York.

Svedberg, Lars (2012) *Gruppsykologi – om grupper, organisationer och ledarskap*. Studentlitteratur: Lund

Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Norstedts akademiska förlag: Stockholm.

Elektroniska källor:

Berg, Eva & Ernard Borges, Klas (2005) ”Projektrapport i Examination – utveckling av examinationspraxis genom aktionsforskning”. Lunds tekniska högskola: Lund.

Hämtat från:

<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=1028842&fileOid=1028848>, 2014-04-16

Forslund Fyrkedal, Karin (2008) *Elevers tillvägagångssätt vid grupparbete – om ambitionsnivå och interaktionsmönster i samarbetssituationer*. Linköping Studies in Behavioural Science No. 128. Linköpings Universitet: Institutionen för beteendevetenskap och lärande.

Hämtat från:

<http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:17754/FULLTEXT01.pdf>, 2014-02-06.

Forslund Fyrkedal, Karin. ”Lära i samarbetssituationer” I: Jern, S. & Näslund, J. (Eds.). (2009). *Dynamics Within and Outside the Lab. Proceedings from The 6h Nordic Conference on Group and Social Psychology*, May 2008, Lund, pp 81-93.

Hämtat från:

<http://www.ibl.liu.se/konferenser/grasp/artiklar-som-pdf/1.78243/ForslundFrykedal.pdf>, 2014-02-07

Granström, Kjell & Hammar Chiriac, Eva (2011). ”Grupparbete- arbetsform med dåligt rykte”. I: *Pedagogiska magasinet* 2011-11-10.

Hämtat från:

<http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2011/11/10/grupparbete-arbetsform-daligt-rykte>, 2014- 02-05

Hammar Chiriac, Eva. (2003) *Grupprocesser i utbildning -En studie av gruppers dynamik vid problembaserat lärande*. Linköpings Universitet, institutionen för beteendevetenskap: Linköping.

Hämtat från:

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:251197/FULLTEXT01.pdf>, 2014-03-26

Hammar Chiriac, Eva & Einarsson, Charlotta (2007) ”Är gräset grönnare i den andra gruppen? – Studenters erfarenhet av grupparbete”. Published in *Interaction on the Edge – proceedings from the 5th GRASP conference*, p 70-87.

Hämtat från:

<http://www.ibl.liu.se/konferenser/grasp/grasp-2006/proceedings/1.75181/EinarssonHammarChiriac.pdf>, 2014-03-26

Hensvold, Inger. (2006) ”Elevaktiva arbetsmodeller och lärande i grundskolan -En kunskapsöversikt”. *Forskning i fokus*, nr 30. Myndigheten för skolutveckling.

Hämtat från:

http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikation/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1837, 2014-02-17

Joyce, William B. (1999) "On the Free-rider problem in cooperative learning". Eastern Illinois University: Charleston Illinois

Hämtad från:

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08832329909601696#.U34LOWCKDIU>
2014-04-16

Johansson, Emil (2011) *Elevers och lärares syn på gruppbaserat arbete*. Högskolan Dalarna: Falun.

Hämtat från:

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:567404/FULLTEXT02>, 2014-03-26

Bilaga 1 -Intervjuguide

Våra intervjufrågor är inspirerade från Jerns (2005) tabell kring roller samt Janis (1982) groupthink symptom.

Under intervjun ger vi respondenterna en blankett som de får fylla i utifrån hur de ser på sin egen roll och sätt att agera i grupparbete i ett försök att få eleverna att bli medvetna om de roller den brukar ta för att lättare resonera kring rollens påverkan på kunskapsutvecklingen sen.

Bakgrund:

- Berätta kort om dig själv.
- Berätta om dina erfarenheter om grupparbete.
- Berätta om ett lyckat grupparbete och ett mindre lyckat grupparbete –Varför ?
- Vad tänker du att du vill få ut av ett grupparbete?
- Vad tror du man lär sig på ett grupparbete?

Vad har eleverna för tankar kring groupthink, rolltagande och free-ridning?

Groupthink

- Hur brukar sammanhållningen vara i de grupper du har varit i?
- För- och nackdelar med bra sammanhållning?
- Är det okej att ifrågasätta gruppen?
- Jämför ni er med andra grupper?
- Är det lättare att bortse från negativ kritik/ information när man är i en grupp än vad det är när man arbetar själv?
- Känner du får utrymme att uttrycka dig och dina åsikter i gruppen?
- Om någon inte säger något, antar du att den personen håller med?
- Hur agerar du mot en person som inte är delaktig i diskussionen?
- Vad brukar hända med de personer som säger emot gruppen?
- Finns det några tillfällen då det är okej att inte berätta viktig information för resten av gruppen?

Roller

- Tycker du att de här rollerna stämmer överrens med hur du ser på din medverkan i grupparbete?

- Brukar du byta mellan olika roller?
- Varför tar du den här rollen? Är valet medvetet?

Free-riding

- Tänk dig ett grupparbete där det krävs att ni lägger ner mycket arbete och en person i den gruppen bara sitter med och inte bidrar med något. Hur reagerar du på det?
- Är det vanligt att det händer?
- Tror du att gruppstorleken spelar någon roll?
- Varför tror du att det finns personer som inte gör något i gruppen?
- Vad tror ni man kan göra för att motivera free-riders?

Hur tror eleverna att dessa aspekter kan ha en påverkan på deras kunskapsutveckling?

Groupthink

- Tror du att din kunskapsutveckling (hur mycket du lär dig) blir påverkat av hur ni i gruppen fungerar?
- Påverkans din kunskapsutveckling av de aspekter som vi pratat om tex. Rädsla att säga emot gruppen, plats att uttrycka sig?
- Tror du att kunskapsutvecklingen påverkas utifrån hur ni ser på er egen grupp jämfört med andra?

Roller

- Lär du dig olika i olika roller?
- Har du någon gång reflekterat över vad din roll gör för din kunskapsutveckling?
- Har du olika roller i olika ämnen? Varför- varför inte?

Freeriding

- Påverkans din kunskapsutveckling av att det finns någon i gruppen som inte gör något?
- Om ja- hur då? - Om negativt : hur tycker du att man ska komma åt problemet?

- Tror du att man kan lära sig något av ett grupparbete fast man bara glider med?
- Om ja- hur då?
- Om nej- hur tycker du att man ska komma åt problemet?
- Var föredrar du, att läraren eller att ni elever själva får välja grupper?

Bilaga 2 - Rolltest

Kryssa i de två eller tre meningar som du tycker stämmer bäst in på dig?

De meningar du kryssat i skall du nu poängsätta, du har totalt 10 poäng att fördela mellan meningarna med dina kryss. Fördela poängen så att den mening du anser stämmer bäst in på dig får mest poäng beroende på hur väl du tycker att den mening stämmer överrens med dig och hur du arbetar i en grupp. Du måste dela ut alla 10 poängen! Du kan med fördel utgå från ett grupparbete du har haft nyligen och som du har färskt i minnet.

Vilka påstående stämmer in på dig när du arbetar med andra i ett grupparbete:

Kryssa		Poäng
	Jag är den personen som ser till att organisera arbetet så det blir gjort.	
	Jag är den personen som hittar de fel och missar som de andra inte ser.	
	Jag är den som reagerar mot att mötena spårar ur från huvuduppgiften.	
	Jag är den som kommer med originella förslag.	
	Jag är den som analyserar objektivt fördelar och nackdelar med de andras idéer.	
	Jag är nyfiken på nya idéer och tankar.	
	Jag är den som är bra på att organisera gruppen.	
	Jag stödjer bra förslag som kan leda till att problemet blir löst.	

Vilka påstående stämmer bäst överens med hur du gör för att bli nöjd med ditt arbete:

Kryssa		Poäng
	Jag tycker om att ha stort inflytande på de beslut som ska fattas.	
	Jag trivs bäst när jobbet kräver hög uppmärksamhet och koncentration.	
	Jag försöker hjälpa mina klasskamrater med deras problem.	

	Jag tycker om att tydliggöra de skillnader som finns mellan olika alternativ.	
	Jag brukar lösa uppgifter på ett kreativt sätt.	
	Jag tycker om att diskutera fram en lösning när det finns olika åsikter i gruppen.	
	Jag är mer intresserad av att lösa uppgiften praktiskt än att hitta nya idéer.	
	Jag tycker mycket om att utforska olika uppfattningar och sätt att lösa uppgifter.	

Vilka påståenden stämmer bäst in på dig när gruppen försöker lösa ett komplicerat problem.

Kryssa		Poäng
	Jag håller ett vakande öga på områden där det kan uppstå problem.	
	Jag försöker hitta idéer som kan användas till mer än bara den aktuella uppgiften.	
	Jag tycker om att höra och granska flera olika förslag innan vi väljer ett alternativ.	
	Jag kan samordna och ta vara på andras talanger och egenskaper inför uppgiften på ett effektivt/bra sätt	
	Jag kan behålla ett bra och stabilt arbetssätt oavsett hur stor press det är på gruppen.	
	Jag har lätt att komma på nya lösningar på problem som gruppen har haft under en längre tid.	
	Jag tvekar inte på att framföra mina åsikter och tankar om det behövs.	
	Jag är beredd att hjälpa till i gruppen när som helst.	

Vilka påstående stämmer in på hur du är när du ska lösa en svår uppgift med begränsad tid och du arbetar med personer som du inte känner.

Kryssa		Poäng

	Jag tycker att jag tänker sämre i ett grupparbete.	
	Jag tycker att jag har en förmåga att ena gruppen.	
	Jag tycker att mina känslor oftast inte påverkar mitt omdöme.	
	Jag tycker att jag försöker skapa en effektiv struktur/tillvägagångsätt för arbetet.	
	Jag tycker att jag kan arbeta med alla slags människor, fast de är olika mig.	
	Jag tycker att det är värt att inte vara omtyckt ett tag för att få fram mina synpunkter i gruppen.	
	Jag känner oftast någon som har de specialkunskaper som gruppen behöver.	
	Jag tycker att jag är bra på att uppfatta när det är bråttom.	

Vilka påstående stämmer överens med hur du bidrar till ett grupparbete i allmänhet:

Kryssa		Poäng
	Jag tycker att jag har talang för se vad som behöver göras för att lyckas med uppgiften.	
	Jag tar lång tid på mig för att bestämma hur uppgiften borde lösas men jag har oftast rätt.	
	Jag har många kontakter som viktiga för mitt sätt att arbeta och lösa problemet.	
	Jag är bra på att få alla detaljer rätt.	
	Jag försöker göra ett intryck på gruppmötena.	
	Jag kan se hur nya idéer och mönster kan användas på nytt sätt.	

	Jag ser alla sidor av problemet och mina beslut accepteras av alla.	
	Jag kommer bra överens med alla och arbetar hårt för gruppen.	

Tabell för att se vilka roller respondenterna stämmer in på.

	Forma re	Samord nare	Tänkare	Resurs- utfor.	Kontr./utvä rd.	Genomförar e	Lagspelar e	Avslutar e
1	3:	7:	4:	6:	5:	1:	8:	2:
2	1:	6:	5:	8:	4:	7:	3:	2:
3	7:	4:	6:	2:	3:	5:	8:	1:
4	6:	5:	1:	7:	3:	4:	2:	8:
5	5:	7:	6:	3:	2:	1:	8:	4:
Totalt								

Bilaga 3 – Informationsbrev

Hej!

Vi är två lärarstudenter som just nu skriver vårt examensarbete vid Högskolan i Halmstad där vi vill undersöka elevers inställningar till grupparbeten. Grupparbete är en arbetsmetod som används på olika sätt och vi får ofta höra olika åsikter kring detta arbetssätt. Vi skulle vilja undersöka hur eleverna upplever några olika fenomen som kan uppstå i en gruppprocess och hur de tror att deras kunskapsutveckling blir påverkad av detta. För att studera detta önskar vi göra en intervjustudie med några elever på Sturegymnasiet. Intervjun kommer att vara anonym och elevens namn kommer inte att förekomma någonstans. Frågorna kommer inte vara av känslig karaktär, utan handlar om elevernas syn på grupparbete och hur de upplever kunskapsutvecklingen utifrån några kända aspekter.

I fall ni skulle ha några invändningar emot att vi intervjuar ert barn ber vi er kontakta oss.

Har ni frågor så är ni välkomna att höra av er till oss.

Med vänlig hälsning / Therese & Caroline

Mail: canico09@student.hh.se Tel: 0702-86.....

Mail : theand08@student.hh.se Tel: 0736-78.....

Målsmans underskrift: _____

Hej!

Vi är två lärarstudenter som just nu skriver vårt examensarbete vid Högskolan i Halmstad där vi vill undersöka era inställningar till grupparbeten. Grupparbete är en arbetsmetod som används på olika sätt och vi får ofta höra olika åsikter kring detta arbetssätt. Vi skulle vilja undersöka hur du upplever några olika fenomen som kan uppstå i en grupprocess och hur du tror att din kunskapsutveckling blir påverkad av detta. För att studera detta önskar vi göra en intervjustudie med några elever på Sturegymnasiet. Intervjun kommer att vara anonym och ditt namn kommer inte att förekomma någonstans. Frågorna kommer inte vara av känslig karaktär, utan handlar om ni elever ser på grupparbete och hur ni upplever kunskapsutvecklingen utifrån några kända aspekter.

Du har blivit utvald till intervju och vi hoppas att du vill medverka! Vi skulle vilja göra intervjun inom kort om detta skulle passa dig!

Har ni frågor så är ni välkomna att höra av er till oss.

Med vänlig hälsning/Therese & Caroline

Mail: canico09@student.hh.se Tel: 0702-86.....

Mail : theand08@student.hh.se Tel: 0736-78.....

Caroline Nicolle

Therese Andersson



Besöksadress: Kristian IV:s väg 3
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad
Telefon: 035-16 71 00
E-mail: registrator@hh.se
www.hh.se