

Gruppearbejde i folkeskolen

Erfaringer og inspiration fra
aktionslæring om gruppearbejde



Indhold

-
- 3** INTRODUKTION
Hvordan styrker man elevernes udbytte af at arbejde i grupper?
-
- 5** METODE
Sådan har vi gjort
-
- 8** CASE: Konstruktive erfaringer med gruppearbejde
Stilladsering af elevernes samarbejde og opgaveløsning, gør eleverne trygge og aktive i gruppearbejdet
-
- 13** ERFARINGER FRA TO SKOLER
Fysiske remedier kan støtte eleverne i gruppearbejdet
-
- 16** Q&A OM GRUPPEARBEJDE
5 Spørgsmål til forsker Ed Baines
-
- 18** CASE: Bedre deltagelsesmuligheder for alle elever
Procesværktøj giver eleverne et sprog for deres samarbejdsproces og klæder dem på til projektarbejdet
-
- 22** CASE: Elevinddragelse
Eleverne formulerer selv kriterier for det gode samarbejde i grupper
-
- 27** KORT FORTALT
Det gode gruppearbejde
-
- 28** KOM GODT I GANG
Prøv metoden selv
-
- 31** Litteraturliste
-



INTRODUKTION

Hvordan styrker man elevernes udbytte af at arbejde i grupper?

Gruppearbejde er en undervisningsform med potentiale til at styrke elevernes faglige udvikling, sociale relationer og evne til at planlægge og gennemføre en opgave sammen med andre. Men det gode gruppearbejde opstår ikke af sig selv. Det kræver fx, at læreren introducerer opgaven tydeligt, sætter klare rammer for arbejdsprocessen og stilladserer samarbejdet.

Danske folkeskolelærere er blandt de lærere i OECD-landene, der oftest tilrettelægger deres undervisning som gruppearbejde (OECD, 2019). Og det er ifølge forskningen gode grunde til, for gruppearbejde har et særligt potentiale til både at styrke elevernes samarbejdskompetencer og kvalificere deres arbejde med det faglige stof (Frykedal & Chiriac, 2014). Det skyldes bl.a., at eleverne kan afprøve deres egen forståelse, forklare stoffet for hinanden og argumentere for deres synspunkter over for hinanden (Blatchford, Kutnick, Baines, & Galton, 2003). Men det er også en undervisningsform, som er forbundet med en vis usikkerhed. Hvad sker der, når læreren vender ryggen til? Får alle elever nok ud af gruppearbejdet? Det er spørgsmål, som trænger sig på blandt de lærere, der har deltaget i Danmarks Evalueringsinstituts (EVA's) udviklingsforløb om gruppearbejde.

I udviklingsforløbet har lærerne afprøvet forskellige metoder for at styrke elevernes kompetencer til og udbytte af at arbejde i grupper. En udfordring, der gik igen, var, at elever, der arbejder i grupper, ikke deltager ligeligt i arbejdet. Lærerne fortæller, at der ofte er nogle elever, som tager styringen, mens andre stempler ud. De indsatser, lærerne arbejdede med for at skabe bedre deltagelsesmuligheder, handlede bl.a. om at sikre tydelighed om opgaven, at rammesætte arbejdsprocessen, stilladser samarbejdet og at inddrage eleverne i overvejelser om, hvad det gode gruppearbejde kræver.



Tre udgivelser om gruppearbejde

EVA har med undersøgelsen *Gruppearbejde i folkeskolen* sat spot på, hvordan gruppearbejde praktiseres. Undersøgelsen formidles i tre udgivelser (se oversigten nedenfor). I to hæfter sætter vi fokus på hhv. lærernes og elevernes perspektiver på gruppearbejde. Den tredje udgivelse i undersøgelsen er dette inspirationskatalog, der bygger på data fra et aktionslæringsforløb lavet i samarbejde med lærerteams fra fem folkeskoler.

Inspirationskataloget går tæt på undervisningsforløb, hvor lærere har afprøvet nye greb i forhold til at styrke gruppearbejdet. Inspirationskataloget giver gennem ord og billeder konkrete eksempler på, hvordan udfordringer med gruppearbejde kan gribes an, og hvilke erfaringer de deltagende lærere har gjort sig. Der indgår tre forskellige elementer i kataloget:

• Aktionslæring som metode

Få indblik i, hvordan lærerne har anvendt aktionslæring til at udvikle arbejdet med gruppearbejde på side 5. Vil I selv prøve kræfter med metoden, finder I en guide bagerst i kataloget.

• Erfaringer fra aktionslæring om gruppearbejde

Gruppearbejde er en kompleks undervisningsform, der kan udvikles og arbejdes med på mange måder. Vi går tæt på lærerteamenes erfaringer fra aktionslæringsforløbene. Få indblik i arbejdet med at gøre gruppearbejdet konkret med fysiske remedier i eksempler på side 13. Dyk ned i de tre cases, hvor vi går helt tæt på undervisningen, på side 8, 18 og 22. Eller læs om det gode gruppearbejde, kort fortalt, på side 27.

• En forskers blik på udvikling af gruppearbejde

En gruppe engelske forskere har samarbejdet med lærere om at undersøge, hvordan gruppearbejde bedre kan understøtte elevernes læring. Forsker og psykolog Ed Baines giver på side 16 indblik i erfaringerne fra projektet.

Inspirationskataloget henvender sig til primært til lærere og lærerstuderende, men også til pædagogiske ledere.

3 udgivelser om gruppearbejde

Gruppearbejde i folkeskolen.

Læreres perspektiver på en udbredt og udfordrende undervisningspraksis

Læs om læreres perspektiver på en udbredt og udfordrende undervisningspraksis. Hæftet giver også et overblik over udbredelsen af gruppearbejde i folkeskolen.



Gruppearbejde i folkeskolen.

Elevers perspektiver på en udbredt undervisningspraksis

Bliv klogere på, hvordan eleverne oplever arbejdsformen, og hvordan du understøtter et godt gruppearbejde set med elevernes øjne.



Gruppearbejde i folkeskolen.

Erfaringer og inspiration fra aktionslæring om gruppearbejde

Dyk ned i forløb, hvor lærerteam arbejder med at udvikle elevernes gruppearbejde, og få inspiration til jeres eget udviklingsforløb.



Gruppearbejde i folkeskolen

EVA har i 2019/2020 sat fokus på gruppearbejde på folkeskolens mellemtrin og i udskoling. Formålet med undersøgelsen er at kvalificere lærernes arbejde med at udvikle elevernes faglige og sociale kompetencer gennem gruppearbejde. Som første element i undersøgelsen har EVA undersøgt udbredelsen af gruppearbejde, samt hvordan og med hvilke formål lærere tilrettelægger undervisning, hvor eleverne arbejder i grupper. Som andet element har EVA undersøgt elevernes perspektiver på gruppearbejde. Det tredje og sidste element i undersøgelsen er et udviklingsprojekt, hvor EVA har fulgt lærerteam fra fem skoler, der afprøver nye måder at arbejde med de udfordringer, de møder i anvendelsen af gruppearbejde som undervisningsform.

METODE

Sådan har vi gjort

Lærerteam fra fem skoler har deltaget i EVA's udviklingsprojekt om gruppearbejde i folkeskolen. Udviklingsprojektet var tilrettelagt som et aktionslæringsforløb, hvor lærerne afprøvede nye tiltag, når deres elever skulle arbejde i grupper.

EVA har i efteråret og vinteren 2019/2020 gennemført et udviklingsprojekt tilrettelagt som aktionslæringsforløb. Fem forskellige lærerteam på mellemtrinnet og i udskolingen har deltaget.

Udvikling gennem aktionslæring

Formålet med udviklingsprojektet har været at understøtte og undersøge lærerteams arbejde med gruppearbejde i undervisningen. EVA har i samarbejde med eksterne eksperter faciliteret et aktionslæringsforløb og fulgt fem lærerteam, der har afprøvet nye måder at tilrettelægge og gennemføre gruppearbejde på.

Hvert lærerteam afprøvede én eller flere selvvalgte aktioner relateret til gruppearbejde. Aktionerne tog udgangspunkt i de specifikke erfaringer og konkrete kontekster, som kendetegnede det enkelte lærerteam og dets klasse. Det betød, at aktionerne varierede, fordi det var forskellige forhold, de enkelte team var optagede og udfordrede af eller nysgerrige på, og som de havde lyst til at arbejde med at udvikle.

Hvad er aktionslæring?

Aktionslæring er udvikling af praksis i praksis. Aktionslæring er en metode, hvor praktikere i fællesskab eksperimenterer med, observerer og reflekterer over praksis. Formålet er at blive klogere på og forbedre praksis.

Kilde: Bayer, Plauborg & Andersen, 2007.

Aktionslæringsforløbets indhold

Aktionslæringsforløbene bestod af en opstartsworkshop, tre besøg hos hvert team samt en afsluttende erfaringsopsamling.

• Opstartsworkshop

Input og ny inspiration til at gennemføre undervisning med gruppearbejde.

• Første besøg på skolen

Opstartssamtale med skolens ledelse. Teamet formulerede den aktion, de fandt meningsfuld og gerne ville afprøve i praksis.

• Andet besøg på skolen

Gennemførelse af aktion og observation i undervisningen. Efterfølgende didaktisk samtale med teamet om aktionen og formulering af ny aktion.

• Tredje besøg på skolen

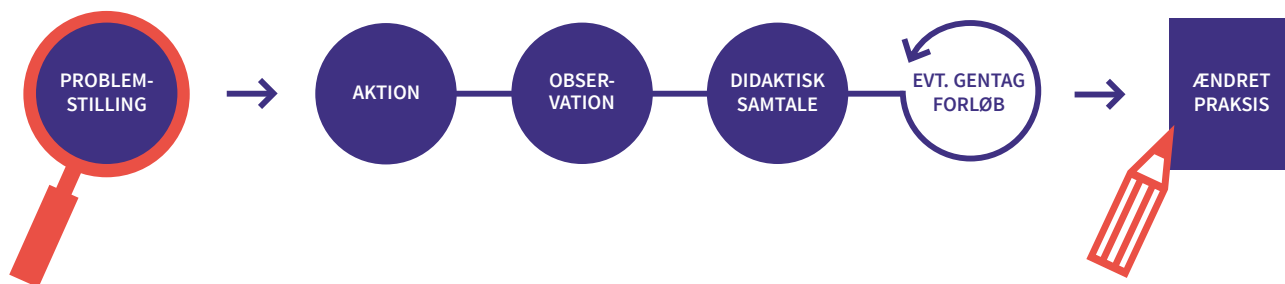
Gennemførelse af aktion og observation i undervisningen. Efterfølgende didaktisk samtale med teamet om aktionen. Afsluttende samtale, hvor teamet fik mulighed for at dele sine erfaringer med ledelsen.

• Afsluttende erfaringsopsamling

Seminar, hvor lærerteam delte erfaringer på tværs af de fem forløb og i en fælles analyseproces indkredsede de vigtigste pointer.



Aktionslærings-modellen



De deltagende lærerteam

4. årgangsteam	Svartingedal Skole
5. årgangsteam	Kildevældsskolen
5. årgangsteam	Holte Skole
7. årgang dansk fagteam	Munkekærskolen
8. årgangsteam	Skolen ved Sundet

Læs mere om aktionslæring som en vej til udvikling i bogen *Aktionslæring. Læring i og af praksis* af Martin Bayer, Helle Plauborg og Jytte Vinther Andersen fra 2007.

Bagerst i dette inspirationskatalog finder du en række gode råd til, hvordan I på din skole kan prøve kræfter med aktionslæring.

Navne på elever i inspirationskataloget er fiktive.



Samarbejde med eksperter

Eksterne eksperter inden for udvikling gennem aktionslæring har været tilknyttet projektet.

De tre eksperter er:

- Marianne Brodersen, lektor, ph.d., Professionshøjskolen Absalon, uddannet cand.mag. i pædagogik.
- Marianne Gjelstrup, tidligere lærer, læse-skrive-konsulent, Ishøj Kommune.
- Jytte Vinther Andersen, tidligere lærer, udviklingskonsulent og forfatter til bøger om aktionslæring og klasseledelse.

Eksperternes rolle har været at facilitere de didaktiske samtaler, hvori teamet dels har arbejdet med at identificere en problemstilling og formulere sin(e) aktion(er), og dels med udgangspunkt i observationer af undervisningen har forholdt sig undersøgende, nysgerrigt og lærende til egen praksis.

EVA's rolle har været at drive projektet. EVA er metodisk og indholdsmæssigt ansvarlig for de produkter, projektet er mundet ud i.



CASE

KONSTRUKTIVE ERFARINGER MED GRUPPEARBEJDE

Stilladsering af elevernes samarbejde og opgaveløsning gør eleverne trygge og aktive i gruppearbejdet

På Kildevældsskolen havde eleverne på 5. årgang begrænsede erfaringer med at arbejde i grupper, og lærerteamet ønskede at give eleverne konstruktive erfaringer med at arbejde sammen. Det gjorde de ved at modellere typer af samarbejde, give eleverne individuel forberedelsestid forud for gruppearbejde og understøtte elevernes samarbejde gennem hjælpespørgsmål og feedbackark.

”Nu går vi til konfliktoptrapning: En elev er forsvundet fra sovesalen i nattens løb...” Ordene kommer fra Fie, der er i fuld gang med at forklare sin klassekammerat Isak, hvordan hun vil opbygge sin gyserfortælling. Isak lytter interesseret til Fies fortælling. Da hun er færdig med at fortælle om en klasse, der er på lejrskole, hvor en elev forsvinder, men til sidst dukker op igen, kigger Isak i sine papirer og spørger Fie, hvordan hun vil gøre sin gyser uhyggelig, hvad der er vendepunktet i historien, og om hun har tænkt på en titel.

Eleverne sidder fordelt to og to ved borde i klassen. Foran sig har de hver især et A3-ark, som er fyldt med håndskrevne noter om historiens opbygning, samt et ark med spørgsmål, som hjælper dem med at udfylde rollen som ”kritisk ven”. Det summer ved alle bordene i klasseværelset, hvor eleverne på skift fortæller om deres gyserhistorier og stiller hinanden spørgsmål om anslag, personkarakteristik og meget mere.

BAGGRUND OG PROBLEMSTILLING

Lærerne savnede at få hul på det mere strukturerede gruppearbejde

Lærerteamet for 5. årgang på Kildevældsskolen har forud for udviklingsforløbet været tilbageholdende med at sende eleverne ud i grupper, fordi de har erfaringer med, at det ikke er alle elever, som deltager lige aktivt.

”Når jeg sendte dem ud i en gruppe, så er det typisk de samme mønstre, de falder i. Nogle tager teten og ordner og organiserer, nogle sidder lidt og afventer, og der er nogle, som ikke laver noget, og nogle som prøver så godt de kan, men zapper ud og ind. Hvordan kommer man ud over det?”

Lærer

Når teamet tidligere arbejdede med gruppearbejde, var der ofte tale om korte, afgrænsede opgaver. Lærerne havde flere forbehold over for at lade eleverne arbejde i grupper i længere tid: Ville nogle elever falde igennem, fordi de ikke kunne følge med fagligt? Ville der opstå for meget uro – eller måske endda ballade? Og kunne lærerne sikre et trygt læringsmiljø i grupperne, når de ikke kunne være til stede hele tiden? Samtidig så lærerne et potentiale i at udvikle elevernes samarbejds-kompetencer, og de ville derfor udforske, hvordan de kunne tilrettelægge et mere struktureret gruppearbejde.

AKTION

Stilladsering af gruppearbejde

Som led i udviklingsforløbet valgte teamet at udarbejde en aktion, som knyttede sig til et danskfagligt forløb om gyserhistorier. Det betød, at eleverne allerede var godt i gang med forberedelserne af deres gyserhistorier, da aktionslæringsforløbet gik i gang. De havde arbejdet med berettermodellen og været på udflyt til en befæstning for at samle

indtryk til det fysiske miljø for den gyserhistorie, de skulle skrive. Eleverne havde noteret deres idéer i et skriveark, som var struktureret efter berettermodellen. Lærerne ville nu bruge gruppearbejdet til at lade eleverne dele deres idéer med hinanden, give feedback og få nye idéer, inden de skulle i gang med at skrive (figuren på side 10 giver et overblik over aktionens dele). I aktionen lagde lærerne især vægt på to didaktiske greb:

- 1 At give eleverne individuel tænke- og skrivetid forud for samarbejdet
- 2 At give eleverne strukturerede roller i gruppearbejdet.

Det første greb havde til formål at gøre eleverne så velforberejdede til gruppearbejdet, at alle fik bedre mulighed for at byde aktivt ind. Det gjorde teamet ved at give eleverne tid til og mulighed for at tænke over, hvordan de ville byde ind, inden samarbejdet startede.

”Vi oplevede, at mange i den klasse havde svært ved bare at tage hånden op, hvis ikke de havde tid til at tænke sig om. Det er både de elever, som er generte og stille, som får tid til at forberede sig. Det er også de elever, som kan have det fagligt svært, som får tid til at komme på banen på en helt anden måde ved at have den dér tænke-skrive-tid, inden selve gruppearbejdet går i gang.”

Lærer

Det andet greb havde til formål at fordele taletiden mere ligeligt mellem eleverne. Det sikrede lærerne ved at give alle eleverne erfaringer med både at fortælle om deres egen gyserhistorier og at lytte aktivt og kunne stille spørgsmål, når en anden elev fortalte om sin historie.

Det var lærernes håb, at aktionen ville få flere elever til at deltage mere aktivt, udtrykke deres idéer og diskutere dem med deres klassekammerater.

Bliv klogere på samarbejdskompetencer

Læs om, hvilke samarbejdskompetencer der ifølge litteraturen og de lærere, der deltog i EVA's undersøgelse, styrker elevernes gruppearbejde. Bliv også klogere på, hvordan du konkret kan understøtte elevernes samarbejdskompetencer i *Gruppearbejde i folkeskolen. Læreres perspektiver på en udbredt og udfordrende undervisningspraksis* (EVA, 2020a: 22).

ERFARINGER OG UDBYTT

Aktive elever, der giver plads til hinanden

Da eleverne var færdige med forberedelserne og startede gruppearbejdet, observerede lærerne, at eleverne indlevende fortalte hinanden om deres gyserhistorier og interesseret spurgte ind til hinandens idéer. Læreren, som underviste klassen, bemærkede efterfølgende, at "snakken gik godt, og de var interesserede i hinandens arbejde. De var både sociale, samarbejdede og fik et fagligt udbytte."

Gruppearbejdet blandt eleverne på 5. årgang synes altså at bære præg af elever, der taler og lytter til hinanden – med en høj grad af åbenhed. Gruppearbejde er en arbejdsform, som kræver, at eleverne har kommunikative kompetencer og både kan tale og lytte til hinanden. Derudover må eleverne have relationelle kompetencer, som gør dem i stand til at være åbne over for hinanden. Det er også en styrke, når eleverne har organisatoriske kompetencer til i fællesskab at strukturere deres samarbejde (EVA, 2020a). Men hvordan fik lærerne understøttet disse forskellige kompetencer, så de gik op i en højere enhed i en kort aktion?

En analyse af observationer fra undervisningen og de didaktiske samtaler med lærerne peger på, at især tre didaktiske greb understøttede elevernes gruppearbejde:

- **Tydelig instruktion.** Det blev gjort klart for eleverne, hvordan de skulle gribe opgaven an.
- **Gruppearbejdet er del af et længere forløb.** Gruppearbejdet byggede på elevernes tidligere arbejde med deres gyserhistorier.
- **Stilladsering med roller og hjælpeark.** Lærerne stilladserede elevernes gruppearbejde med klar tidsstyring, strukturerede roller og hjælpeark med spørgsmål.

De tre didaktiske greb udfoldes nedenfor.

Tydelig instruktion

Lektionen indledes med tydelig instruktion, hvor lærerne skaber kobling til tidligere aktiviteter og gør det klart for eleverne, hvad de skal i gang med og med hvilket formål.

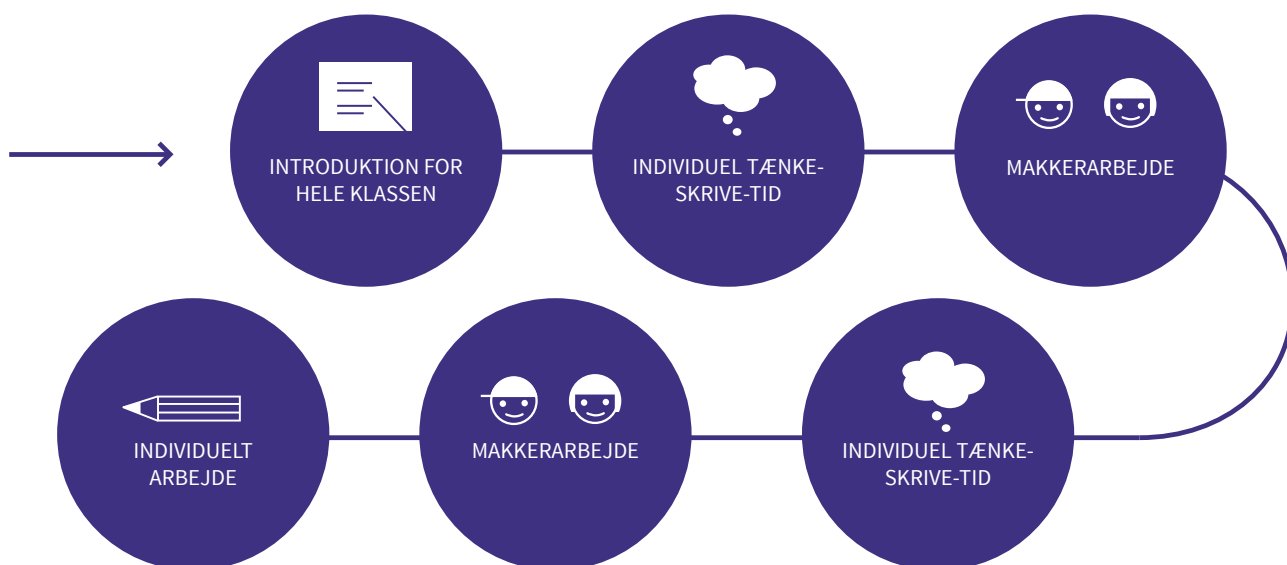
Da eleverne er på plads i klassen, starter læreren med at opridse for eleverne, hvad de skal arbejde med: De skal fremlægge, hvilke tanker de har gjort sig om deres gyserhistorie, for en ven, som skal forholde sig kritisk. De to dansk lærere har tidligere modelleret samspillet mellem en fremlægger og en kritisk ven for eleverne, og det minder den ene lærer eleverne om. Hun minder dem også om deres arbejde med berettermodellen og besøget på befæstningen Ejbybunkeren, der skal inspirere eleverne til det fysiske miljø i deres gyserhistorie. "Indtil nu har jeres idéer været i hovedet og på papiret, men i dag skal I sige dem højt," påpeger læreren. Derefter gennemgår hun målene for dagens gruppearbejde. Eleverne bliver så inddelt i grupper og finder roligt de nye pladser.

Observationer af undervisningen.

Den tydelige instruktion fortsætter, når eleverne skifter mellem aktiviteter gennem hele lektionen. Det betyder, at eleverne hele tiden er klar over, hvad de skal gøre, og går i gang med den nye aktivitet af sig selv.

Gruppearbejdet er del af et længere forløb

Det gruppearbejde, EVA observerer, bygger på elevernes hidtidige arbejde med gyserforløbet, der har bestået af fælles klasseundervisning, udflugt og individuelt arbejde. Lærerne reflekterer over, at de tidligere har brugt gruppearbejde omvendt, nemlig til at forberede eleverne på en fælles klasse-



Figuren viser de elementer, der indgik i aktionen på Kildevældsskolen. Efter fælles introduktion vekslede eleverne mellem individuelt arbejde og makkerarbejde.



diskussion. Det er de ikke ene om, viser EVA's undersøgelse af læreres perspektiver på gruppearbejde (EVA, 2020a). Ifølge lærerne kan gruppearbejde bruges til at lade eleverne tale og øve deres argumenter i mindre grupper, inden hele klassen samles til fælles diskussion. Men lærerne i 5. klasses-årgangsteamet på Kildevældsskolen erfarede, at det også er meningsfuldt at gå den anden vej, så eleverne er grundigt inde i stoffet og allerede i gang med et individuelt produkt, inden de fordele sig i grupperne. Det betyder nemlig, forklarede en lærer, at de har opbygget deres fortælling over lang tid og er begejstrede for at komme i gang med at fortælle om den. En anden lærer uddyber:

” Der var noget indholdsmæssigt, som gjorde, at de havde nogle virkelig fine snakke og var begejstrede: 'Ej, gør du det? Det var en god idé.' Man kunne mærke, at der foregik noget ægte [...] Min pointe er, at det hér virker allerbedst, når man er optaget af dét, man sidder med. Så har man også lyst til at byde ind og høre, hvad den anden siger [...] De nyder at sidde og tale om det, fordi de synes, at det er interessant.”

Lærer

Lærerne var optagede af, hvad der skabte motivation og arbejdsglæde hos eleverne. De påpegede, at emnet spiller en vis rolle, men var også overbeviste om, at elevernes forberedelse, som betyder, at alle kan tale med, er afgørende.

Stilladsering med roller og hjælpeark

Et vigtigt greb i lærerteamets aktion var at give eleverne et stillads for deres gruppearbejde, hvilket kunne gøre dem i stand til at indgå i en fagligt kvalificeret dialog om deres gyserhistorier. Det gjorde lærerne med et stillads af tidsstyring, strukturerede roller, hjælpeark og ved at give eleverne mulighed for at spørge om hjælp hos læreren undervejs.

Inden eleverne gik i gang med deres første gruppearbejde, forklarede læreren de to roller, eleverne skulle skiftes til at indtage:

Fremlæggeren fortæller om sin gyserhistorie med afsæt i sit skriveark. Det er forskelligt, hvor meget eleverne har udfyldt i arket, og læreren påpeger, at nogle elever vil kunne fortælle, hvordan deres historie starter eller slutter, mens andre ved, hvem hovedpersonen er, eller i hvilket miljø handlingen foregår.

Den kritiske ven lytter og stiller spørgsmål til fremlæggeren. Lærerne uddeler et hjælpeark med spørgsmål, eleverne kan bruge, hvis de har behov for noget at støtte sig til.

Lærerteamet var optaget af, at rollerne skulle give tryghed for de elever, som kan have det fagligt svært, og som lærerne derfor var bange for kunne falde igennem, samtidig med at de fagligt stærke elever skulle udfordres. Som lærerens introduktion viser, får eleverne forskellige valgmuligheder. De kan vælge enten at bruge hjælpearket eller at lade være, og de kan fortælle om deres hovedperson, eller de kan brede sig ud og fortælle om flere aspekter af deres fortælling. På den måde giver rollerne på én og samme tid en klar opgave og differentierede muligheder for deltagelse.

Da eleverne gik i gang med at fremlægge for hinanden, oplevede lærerne, at alle elever var aktive. Alle havde noget, de kunne fortælle om, fordi de havde deres noter, som de havde haft individuel tid til at genlæse, og alle kunne stille spørgsmål; om ikke andet kunne de læse spørgsmål op fra hjælpearket, forklarede lærerne. Det betød også, bemærkede lærerne, at elever på forskellige faglige niveauer fik udbytte af at arbejde sammen. Samtidig bemærkede lærerne, at rollerne var nye for eleverne, og at eleverne havde brug for at øve forskellige aspekter af rollerne. Især rollen som kritisk ven udfordrede eleverne. Nogle elever udfyldte rollen som kritisk ven ved at læse hjælpespørgsmålene højt fra arket ét efter ét, også i tilfælde, hvor deres makker allerede havde givet svaret i deres fremlæggelser.

” For nogle elever er hjælpespørgsmålene en stor hjælp, men det kan også blive lidt mekanisk, fordi de bare kører dem igennem. Vi bliver nødt til at lære dem, at spørgsmålene er til at tage udgangspunkt i, men at eleverne skal huske at lytte til makkerens svar og tilpasse deres spørgsmål. Det er også en læringsproces, hvor jo mere de gør det, jo bedre går vi ud fra, at de bliver til det.”

Lærer

Andre elever havde svært ved at begrænse sig i rollen som kritisk ven og forblive spørgende, forklarer én af teamets øvrige lærere:

” Der var faktisk nogle af vores dygtige elever, som havde rigtig svært ved at holde sig til den rolle, fordi de er så vant til, at de lige kan tage over og forklare. Men at give plads til elever – de stille elever, dem, som ikke er vant til at være så meget på banen, mundtligt ved at holde dem i interviewrollen – det var hjælpespørgsmålene også med til, synes jeg.”

Lærer

Lærerne erfarede, at rollerne hjalp med at bryde de mønstre, som kan gøre, at der typisk er én elev, som tager styringen og sætter de andre i gang. Undervisningen fortsatte med at veksle mellem individuel forberedelse og samarbejde med en makker. Efter deres fremlæggelser for hinanden fik eleverne hver et ark samt fem minutter til at tænke over feedback til deres makker og en god idé til at hjælpe makkeren videre med sin gyserhistorie. Derefter skiftedes eleverne til at give og modtage feedback og idéer. Eleverne var nu klar til at skrive på deres gyserhistorie og kunne bruge deres forberedelsesark og makkerens feedback og gode idéer. Lærerne bemærkede, at aktionen både bidrog til at skabe flere deltagelsesmuligheder i gruppearbejdet og var et godt afsæt for elevernes skriveproces.





ERFARINGER FRA TO SKOLER

Fysiske remedier kan støtte eleverne i gruppearbejdet

Konkrete og fysiske remedier kan bidrage til, at flere elever tager del i gruppearbejdet. Det vurderer lærerne på de deltagende skoler. Abstrakte opgaver og udfordrende samarbejder kan blive mere håndgribelige, når grupperne har noget konkret at støtte sig til undervejs.

Flere forskellige forhold kan hæmme elevernes deltagelse, når de arbejder i grupper. Fx kan det være svært for nogle at få hul på opgaven, forstå, hvad den går ud på, og vide, hvordan de kan gribe opgaveløsningen an. Andre føler sig måske hængt af gruppens arbejde, fordi de har svært ved at få en god rolle og ikke får bragt deres kompetencer i spil.

Muligheder for deltagelse set med elevernes øjne

EVA's undersøgelse af elevers perspektiver på gruppearbejde peger på, at elevernes mulighed for at tage aktivt del, når de arbejder i grupper, afhænger af rammerne for gruppearbejdet, gruppens sammensætning og interaktion. Bliv klogere på, hvad der set med elevernes øjne styrker og hæmmer deres muligheder for deltagelse i gruppearbejdet i *Gruppearbejde i folkeskolen. Elevers perspektiver på en udbredt undervisningspraksis* (EVA, 2020b: 13).

Flere lærere peger på, at det i mange tilfælde kan hjælpe eleverne at have fysiske remedier med i gruppearbejdet, fx noget visuelt eller taktilt, som kan støtte elevernes opgaveløsning og samarbejde med de andre elever

På to skoler har lærerteam arbejdet med at bringe fysiske remedier i spil i gruppearbejdet for netop at øge elevernes muligheder for at deltage og profitere af arbejdsformen. På én af skolerne udviklede lærerne rollekort, som guidede eleverne til at prøve kræfter med forskellige roller i en gruppe. På den anden skole byggede grupperne scener fra en roman i legoklodser. Det konkrete byggearbejde åbnede for det analytiske arbejde og bidrog til, at flere elever kom på banen i grupperne.

Læs om skolernes erfaringer i boksene på de næste sider.



SVARTINGEDAL SKOLE

Rollekort støtter eleverne i gruppearbejdet

Gruppearbejde kan være en vanskelig arbejdsform

Eleverne i 3. og 4. klasse på Svartingedal Skole er vant til at arbejde i grupper. Men de er ikke så vant til, at grupperne bliver sammensat på tværs af de to klasser, som tilfældet er i dette forløb. Lærerne er derfor opmærksomme på, at nogle formentlig vil mangle den tryghed, der er i at være vant til at arbejde sammen. Lærerne er også opmærksomme på, at gruppearbejde kan være en vanskelig arbejdsform, og at der let kan opstå uro, hvis eleverne har svært ved at deltage.

Rollekort skal øge elevernes mulighed for at deltage

For at skabe en struktur for gruppearbejdet udvikler lærerne rollekort. En lærer i teamet forklarer, at de med rollerne ville give eleverne mulighed for "at træde lidt ud af deres personlige rum og ind i en defineret rolle i stedet". Læreren fortsætter: "På den måde kommer de lidt ud over den generthed og den tilbageholdenhed, der kan ligge i, at man ikke har et dybt fagligt kendskab til hinanden som elever. Vi har ofte oplevet, at når de arbejder i grupper uden at have definerede roller, så er der nogle, der med det samme trækker sig."

Tre roller bliver defineret, og inden gruppearbejdet begynder, får eleverne at vide, hvilken rolle de har fået. Rollerne skifter, så eleverne over tid får erfaring med både at være ordstyrer, som igangsætter gruppens arbejde, idemager, som tænker højt og kommer med ideer og opsamler, som fastholder pointer og opsummerer.



Rollerne er beskrevet på laminerede kort, som eleverne får med sig ud i grupperne. Her står både, hvad de enkelte rollers opgave og ansvar er, og der er anvisninger på, hvordan eleverne kan udfylde rollen. Hvad kan man fx sige og gøre, og hvad er godt at være særligt opmærksom på? Når eleverne har de fysiske kort med sig i gruppearbejdet, bliver de mindet om deres roller, og de kan hjælpe hinanden med at udfylde rollerne.

SKOLEN VED SUNDET

LEGO gør abstrakte analyser konkrete

Svært at bringe alles kompetencer i spil

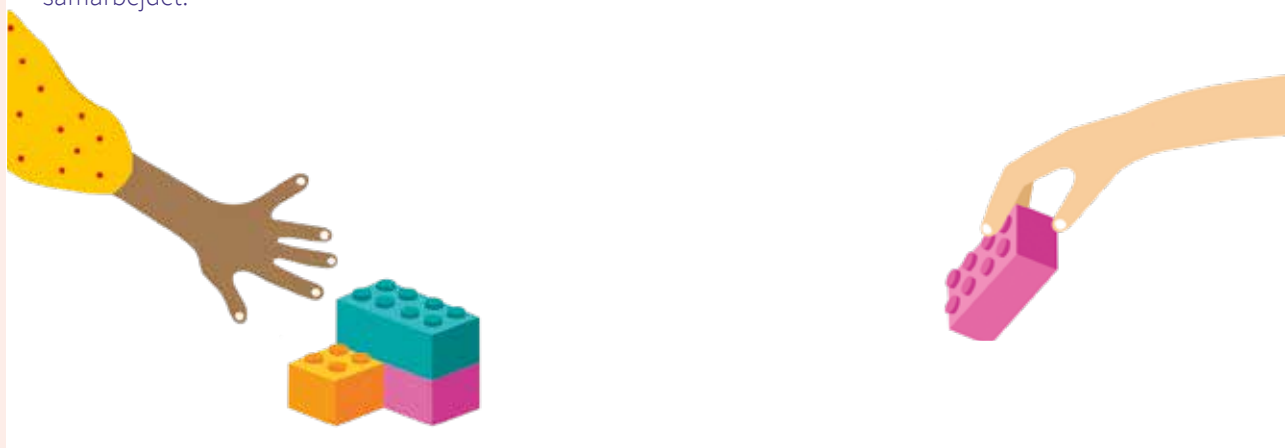
Lærerne i 8. klasse på Skolen ved Sundet havde tidligere lagt mærke til, at det kunne være svært for eleverne at bringe alle gruppens kompetencer i spil. En del elever deltog ikke på hensigtsmæssige måder, når de skulle arbejde i grupper. Lærerne ønskede at afprøve tiltag i undervisningen, som netop ville kunne understøtte elevernes deltagelse, så alles kompetencer blev bragt i spil.

Eleverne prøver kræfter med taktilt og praktisk arbejde

Lærerne beslutter, at en del af arbejdet med at analysere en roman skal foregå ved, at eleverne bygger udvalgte scener fra bogen i LEGO. I gruppen skal eleverne sammen beslutte, hvilken scene de vil bygge. Det kan fx være den, de finder mest spændende, eller den, som har gjort størst indtryk. Herefter skal scenen opbygges i LEGO. Eleverne skal enten filme scenen med indtaling af, hvorfor netop denne scene er relevant, og hvad den handler om, eller de skal fotografere scenen og lave en dertilhørende billedtekst.

Gruppearbejdet skifter karakter, og niveauet hæves

Lærerne erfarer, at flere elever deltager, og at det især fungerer godt for de lidt stille eller forsigtige elever at have noget fysisk og taktilt at arbejde med. "Man kan faktisk hæve det faglige niveau ved at give eleverne mulighed for at fordybe sig i noget taktilt," fortæller en af lærerne som svar på, hvad teamet vurderede, at eleverne fik ud af opgaven. Læreren fortsætter: "I virkeligheden bliver LEGO jo et værktøj til at nå hen til den analyse, de skal lave (...). De får mange flere elementer med og mange flere ting fra historien. De kommer meget mere ind mellem linjerne i historien, fordi de får lov til at omsætte det til et udtryk, der har været igennem deres hænder." Lærerne bemærkede også, at gruppearbejdet skiftede karakter: Jo mere konkret eleverne fik mulighed for at arbejde, jo mere forpligtede virkede de i forhold til at tage del i og ansvar for samarbejdet.



Erfaringerne fra 3., 4. og 8. klasse peger i retning af, at brugen af fysiske remedier, som eleverne kan støtte sig til i gruppearbejdet, kan bidrage til at øge elevernes deltagelse. Lærerne vurderer, at det især gavner de lidt mere stille elever og de elever, der kan føle, at de (enten fagligt eller socialt) har vanskeligt ved at byde ind og blive en del af gruppens arbejde.

For netop disse elever var det hjælpsomt at have noget håndgribeligt at støtte sig til undervejs, forklarer lærerne. De konkrete remedier gjorde det lettere for eleverne at navigere i gruppearbejdet og bidrage til samarbejdet om nogle til tider abstrakte opgaver.

Q&A OM GRUPPEARBEJDE

Fem spørgsmål til forsker Ed Baines



1

Hvorfor er gruppearbejde vigtigt?

At kunne interagere og samarbejde med andre er en vigtig evne at besidde. Det er noget, de fleste børn lærer i mange sammenhænge i løbet af deres opvækst. Men skolen spiller en særlig rolle i forhold til at lære, hvordan man arbejder sammen med andre. Mange undersøgelser viser dog, at elever sjældent træner og reflekterer over, hvilke samarbejdskompetencer de gør brug af og har brug for. Det er vigtigt, at lærere giver eleverne mulighed for at udvikle deres samarbejdskompetencer, som kan gavne deres læringsmuligheder på sigt.

Når lærere anvender gruppearbejde på den rigtige måde, kan det understøtte elevernes læring, motivation og udvikling af samarbejdskompetencer. Dét at skulle samarbejde om at løse en opgave; at skulle diskutere, planlægge og tage beslutninger i fællesskab med andre, gør, at eleverne tænker aktivt over deres viden om og forståelse af det faglige indhold. De bliver tvunget til at sætte ord på, både hvad de ved, og hvad de ikke ved, til forskel fra den mere passive tavleundervisning, hvor eleverne blot lytter til læreren og ikke nødvendigvis er aktivt deltagende. Begge former for undervisning er dog vigtige, når eleverne skal lære.



Ed Baines er ph.d. og underviser i uddannelsespsykologi ved Institut for Uddannelsesvidenskab på University College London (UCL), England. Han er hovedforfatter til håndbogen 'Promoting Effective Group Work in the Primary Classroom', som henvender sig til lærere, der ønsker at udvikle og kvalificere deres brug af gruppearbejde i undervisningen. Bogen er baseret på et femårigt udviklingsprojekt (Social Pedagogic Research into Groupwork; SPRinG), hvor Ed Baines sammen med kolleger fra UCL samarbejdede med lærere om at undersøge, hvordan gruppearbejde bedre kan understøtte elevers læring. Projektets formål var at udvikle konkrete metoder til at øge kvaliteten af gruppearbejde og at evaluere, om disse metoder faktisk styrker elevernes læring og trivsel.





2

Hvordan kan læreren arbejde systematisk med at udvikle elevernes evner til at arbejde i grupper?

Man er nødt til at forberede eleverne på, at de skal arbejde i grupper. Det betyder bl.a., at eleverne skal føle sig sikre i hinandens selskab og vide, hvilke sociale kompetencer der gør dem i stand til at få et positivt og konstruktivt samarbejde med de andre i gruppen. Det er også afgørende for, at gruppearbejde bliver en succes, at eleverne kender formålet og ved, hvad det kræver af dem.

Lærere kan arbejde aktivt med at udvikle elevernes evner til at arbejde i grupper ved at diskutere i klassen, hvilke kompetencer der er afgørende for godt gruppearbejde. Læreren kan med fordel inddrage eleverne i formulering af kriterier for godt gruppearbejde. Inddragelsen af eleverne vil betyde, at de tager kriterierne mere seriøst, gør mere for at følge dem og hjælpe hinanden med at pejle efter de aftalte kriterier. Det kan også bidrage til, at eleverne føler sig værdsat som en del af gruppen. Det er samtidig vigtigt, at man som lærer lader eleverne selv reflektere over gruppearbejder, der har fungeret godt eller dårligt, og hvad det kan skyldes.

3

I jeres bog peger I på, at det er vigtigt, at læreren løbende minder eleverne om de samarbejdskompetencer, de skal udvikle. Hvorfor?

Oftentimes kan eleverne komme til at glemme, at de også skal arbejde med at udvikle deres samarbejdskompetencer, når de skal løse en faglig opgave. De har primært fokus på opgaveløsningen og ser måske ikke værdien af også at blive dygtig til at arbejde sammen og løse problemer i fællesskab. Det er noget, der skal trænes, og derfor er det gavnligt løbende at minde eleverne om, at de også skal have fokus på deres samarbejdskompetencer og det gode gruppearbejde.

4

I bogen beskriver I lærerens rolle som en vejleder. Hvad indebærer det?

Det er vigtigt, at læreren tydeligt forklarer eleverne den opgave, de står over for, og hvilke forventninger læreren har til, hvordan eleverne løser den i fællesskab. Læreren bør dog undgå at detailstyre gruppen. Hvis læreren går for tæt på de små detaljer om hvordan eleverne samarbejder om at løse opgaven, kan læreren tage ansvaret og ejerskabet for opgaveløsningen fra eleverne, og det kan svække elevernes mulighed for at vise, hvad de kan.

Når læreren i stedet observerer en gruppe, giver det læreren mulighed for at forstå gruppens dynamik og elevernes samarbejde. Denne forståelse er vigtig, hvis man efterfølgende skal kunne hjælpe gruppen med at komme videre med en opgave eller overkomme en konflikt på egen hånd. Generelt er det vigtigt, at man som lærer understøtter elevernes egen læring – ikke ved at dirigere, men snarere ved at vejlede elevernes gruppearbejde. Det hjælper eleverne til at blive mindre afhængige af læreren og til selv at tage ansvar. Det inviterer dem til på egen hånd at reflektere over, hvordan problemer løses på bedst mulig vis. Og det er med til at udvikle elevernes sociale kompetencer og styrke deres samarbejdskompetencer og gøre dem dygtigere til gruppearbejde på lang sigt.

5

I bogen anbefaler I lærere at evaluere efter gruppearbejde. Hvorfor?

Det hjælper eleverne med at forstå, hvad der kendetegner godt gruppearbejde, og hvilke kompetencer de skal trække på, når de i fremtiden skal arbejde effektivt og konstruktivt sammen med andre om at løse en opgave. At evaluere afsluttet gruppearbejde understøtter også, at lærer og elever kan løse eventuelle problemer. Det kan være problemer med hensyn til gruppens sammensætning, lærerens rolle i arbejdet eller de opgaver, eleverne har samarbejdet om at løse. Forud for elevernes gruppearbejde kan man som lærer med fordel bede eleverne om at genoverveje, hvordan den seneste undervisningsgang med gruppearbejde forløb. Så de reflekterer over, hvilke samarbejdskompetencer de trænede da, og hvad de skal have fokus på nu.



CASE

BEDRE DELTAGELSESMULIGHEDER FOR ALLE ELEVER

Procesværktøj giver eleverne et sprog for deres samarbejdsproces og klæder dem på til projektarbejdet

På Holte Skole oplevede lærerteamet på 5. årgang, at eleverne ikke deltog ligeligt, når de arbejdede i grupper. Teamet besluttede derfor at udvikle et værktøj, som kunne vise eleverne en klar struktur for deres arbejdsproces og dermed gøre det tydeligt for dem, hvornår og hvordan de hver især kunne bidrage.

På Holte Skole bevæger eleverne i 5.B sig fra deres klasse-lokale ud i projektrum, arbejdshjørner på gangene eller finder sammen om borde inde i klassen. Hver gruppe har en lille stak laminerede kort med sig. Kortene viser forskellige *modes*, svarende til forskellige faser i gruppearbejdet: idéudvikling, planlægning, arbejde og feedback. Fem drenge sætter sig om et bord i et lokale lidt fra klassen. En af drengene siger: "Ok, nu smider jeg planlægningskortet," hvorefter han lægger et kort med ordet *planlægningsmode* på bordet. Gruppens medlemmer går straks i gang med at tale om, hvordan de sammen kan indhente viden om emnet for deres projekt: Optakten til anden verdenskrig. Opgaver i form af spørgsmål, der skal undersøges, bliver fordelt, og gruppen deler sig op i mindre enheder og aftaler at mødes 25 minutter senere. Da tiden er gået, mødes de ved bordet igen, og én elev tager ordet og spørger sin kammerat: "Hvad har du fundet ud af?" Eleverne byder ind på skift og er snart i gang med en diskussion om forskellige landes rolle i krigens opstart. Med fem minutter tilbage bliver der samlet op og lagt en plan for næste gang, inden gruppen går tilbage mod klasseværelset.

BAGGRUND OG PROBLEMSTILLING

Lærerne ville skabe bedre deltagelsesmuligheder for alle elever

Lærerteamet for 5. årgang erfarede ofte, at enkelte elever tog ansvaret for hele gruppen og udførte alt arbejdet, mens andre jævnligt "tjekkede ud", som en lærer formulerer det. Det betød,

at der ikke var lige muligheder for deltagelse og læring for alle elever i gruppen. Eleverne udnyttede samtidig ikke potentialet i samarbejdet, men var mere optagede af produktet og af at blive hurtigt færdige, frem for at gå mere undersøgende og problemløsende til værks, forklarede lærerne. Udfordringerne blev særligt tydelige, når gruppearbejdet strakte sig over længere tid i forbindelse med projektarbejde.

”Nogle elever fór vild, når de prøvede at lave projektarbejde. Selvom vi prøvede at styre det, så var det uoverskueligt for dem, hvad det gik ud på. At kunne tage fat selv var simpelthen for svært.”

Lærer

Lærerne var klar over, at det var en problemstilling, som ikke kun gjaldt for eleverne på mellemtrinnet. De havde hørt fra deres kolleger i udskoling, at det også var svært for de ældste elever, når de skulle arbejde projektorienteret og i grupper til eksamen.

”Så vi havde egentlig en aftale med udskoling om, at vi skulle begynde at træne det hér,” forklarer en lærer. Lærerteamet besluttede sig derfor for at gøre eleverne mere bevidste om, hvad projektarbejde indebærer og gøre dem i stand til at udføre det i grupper.

Arbejds-
mode



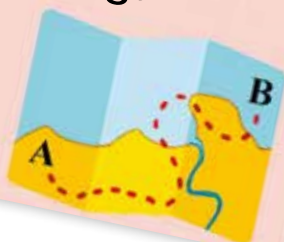
Indsamlings-
mode



Ide-
mode



Planlægnings-
mode



Feedback-
mode



AKTION

Procesværktøj tydeliggør elementerne i projektarbejde

Lærernes tidligere erfaringer med, at nogle elever havde svært ved at bidrage til gruppearbejdet, og at grupperne kunne fare vild i samarbejdsprocesserne, ledte dem frem til en aktion, som handlede om at hjælpe eleverne til at styre processen. Lærerne delte derfor projektarbejdet ind i mindre elementer og gjorde det tydeligt, hvordan eleverne kunne bidrage til hvert element.

” Vi havde en overvejelse om, om det er muligt at tage børnene med op i et metaperspektiv og give dem en erfaring med, at de veksler mellem det konkrete og praktiske og så en gang imellem kigger på 'hvor er vi i den proces, som vi er i gang med nu?' ”

Lærer

Lærerne udviklede et procesværktøj, som skulle gøre arbejdsprocessen mere overskuelig for eleverne. Værktøjet består af de fire førnævnte *modes*, som beskriver forskellige faser i processen. Inden eleverne skulle anvende værktøjet, arbejdede lærerteamet med at konkretisere de fire *modes* sammen med eleverne. Det gjorde lærerne ved først at inddrage eleverne i overvejelser om hver *mode* ud fra spørgsmål som:

- Hvordan er du, når du er et gruppemedlem i dét *mode*?
- Hvordan opfører du dig?
- Hvordan ser det ud?
- Hvad er det for nogle bidrag, du skal komme med?

Spørgsmålene gav afsæt for at konkretisere de fire *modes* med ord og tegninger af, hvordan eleverne skulle arbejde: Når en gruppe er i *idémode*, skal gruppemedlemmerne være åbne og lytte til hinandens idéer. *Planlægningsmode* foregår ved et bord, så alle kan se på et fælles ark. I *arbejdsmode* er eleverne fokuserede og måske opdelt i mindre grupper. I *feedbackmode* giver og modtager eleverne konstruktive forslag til forbedring. Efterfølgende tegnede eleverne kort, som illustrerede de fire *modes*, og de satte dermed deres egne billeder på hver *mode*. Aktionen skulle styrke elevernes samarbejdskompetencer og især deres organisatoriske kompetencer, som handler om at skabe overblik over en opgave og lægge en fælles plan for, hvordan den løses. Målet var at give alle elever bedre deltagelsesmuligheder ved at gøre det tydeligt for dem, hvordan de kunne bidrage.

ERFARINGER OG UDBYTT

Eleverne tager del i den faglige opgave og videreudvikler procesværktøjet

Analyse af observationer fra undervisningen og lærernes fælles refleksioner i teamet peger på, at tre elementer i aktionen især så ud til at støtte eleverne i deres gruppe- og projektarbejde:



- **Metaperspektiv på proces.** Lærere og elever trådte et skridt tilbage og satte ord på de elementer, som tilsammen udgør et projektarbejde.
- **Konkretisering og visualisering.** *Modes* blev beskrevet med handlinger og visualiseret med elevernes billeder.
- **Styring.** I starten styrede lærerne, hvor længe eleverne var i hvilke *modes*. Efterhånden blev det mere op til eleverne.

Metaperspektiv på proces

Den overordnede ramme for aktionen var, at eleverne skulle få et nyt blik på deres arbejdsproces. Det er i sig selv en vigtig brik i udviklingen af elevernes samarbejdskompetencer (EVA, 2020a), fordi at tale om og gøre eleverne bevidste om deres egen rolle i gruppen og samarbejdsprocessen er et skridt på vejen til at udvikle samarbejdet.

Den løbende dialog med eleverne om deres brug af *modes* i projektarbejdet betød, at lærerne kunne inddrage eleverne i udviklingen af værktøjet. *Arbejdsmode*, som dækkede over hele den del af processen, der fulgte efter planlægningen og frem til den færdige præsentation, var blevet for stor og kompleks, bemærker lærerne. I én af grupperne var halvdelen af eleverne gået i gang med at udfærdige en præsentation, mens de andre indsamlede informationer, forklarer en lærer.

” Det var faktisk dét, som vi havde prøvet at undgå: at man bare læste tre linjer og så ville lave en præsentation, inden man egentlig vidste, hvad man skulle præsentere.”

Lærer

Eleverne blev samlet til fælles refleksion over og evaluering af arbejdet med *modes*. På baggrund af evalueringen nåede lærere og elever frem til, at *arbejdsmode* skulle inddeles i yderligere to *modes*: *vidensindsamling* og *produktionsmode*:

” Vi kunne se, at eleverne måske godt ville kunne navigere imellem de forskellige 'modes' selvstændigt i grupperne, men at de skulle have en lidt højere grad af stilladsering.”

Lærer

Eleverne blev altså ikke blot præsenteret for et værktøj, men deltog undervejs i at udvikle det og konkretisere, hvordan det skulle se ud i billeder.

Konkretisering og visualisering

Den aktion, lærerne afprøvede, var knyttet til et forløb om konflikter. I forløbet valgte eleverne selv en konflikt, de ville undersøge og udarbejde en præsentation om. De valgte fx mobning, optakt til anden verdenskrig og politiske demonstrationer. Da vi besøgte skolen anden gang og observerede elevernes projektarbejde, brugte eleverne kort med de fem *modes* til at strukturere arbejdet. Elevernes brug af *modes* hjalp dem til at veksle mellem henholdsvis fælles refleksion og diskussion i gruppen og at strukturere arbejdet med at indsamle viden. Eleverne fik i den indledende planlægning etableret et fælles ansvar for arbejdet, mens opdelingen i mindre enheder hjalp dem med en mere effektiv arbejdsproces. Eleverne vekslede dermed mellem kollaborativt samarbejde, præget af fælles ansvar og fælles refleksion, og kooperativt samarbejde, hvor opgaverne fordeles. Det er en veksling, som kræver overblik over opgaven og er med til at træne elevernes organisatoriske kompetencer (EVA, 2020a).

Overvejelser før eleverne skal arbejde i grupper

EVA's undersøgelse af læreres perspektiver på gruppearbejde peger på, at succesfuldt gruppearbejde starter med, at lærerne overvejer en række vigtige forhold på forhånd, fx hvordan grupperne sammensættes, og hvordan arbejdet rammesættes. Det er med til at klæde eleverne på til at mestre de opgaver, de stilles. Uden disse didaktiske overvejelser kan gruppearbejdet let ende i kaos. Læs om, hvad det er for overvejelser, lærere gør sig, i *Gruppearbejde i folkeskolen. Læreres perspektiver på en udbredt og udfordrende undervisningspraksis* (EVA 2020a: 22).

I arbejdet med de forskellige *modes* bemærkede læreren, at flere elever end vanligt deltog.

”De fik en forståelse for, hvad man skal igennem for at komme i mål med et projekt. Det gjorde, at der var flere af dem, som kunne finde ud af at være aktive i gruppearbejdet. Alle vidste fx, at alle skal have ordet, når man er i idémode, og man må ikke bare skyde de andres idéer ned. Der skal være konsensus, inden man går videre. Det hjalp til, at det var mere ligeværdigt i grupperne, end vi havde oplevet tidligere.”

Lærer

Især de indledende faser var ifølge lærerne med til at skabe bedre deltagelsesmuligheder for alle elever. Lærerne bemærkede, at *planlægningsmode* betød, at alle elever fik en opgave, inden arbejdet gik i gang. Der kunne stadig være elever, som i de fælles refleksioner tog mere styring end andre, men der var ikke nogen, som begyndte at udarbejde præsentationen fra start, fordi de vidste, at der blandt andet først skulle indsamles viden.

Styring

Lærerteamet bemærker undervejs i forløbet, at det har krævet en stram styring at få eleverne til at tage det nye værktøj til sig. I begyndelsen af forløbet satte lærerne en fælles tidsramme, hvor grupperne arbejdede 20 minutter ad gangen, hvorefter de mødtes til en fælles status. De instruerede eleverne i, hvornår de skulle gå i hvilket *mode*, og hvornår de skulle gå videre til det næste. I takt med at eleverne blev mere bevidste om de forskellige *modes*, lagde lærerne op til, at eleverne selv kunne veksle mellem dem – og fx gå tilbage i *planlægningsmode*, hvis de oplevede, der var behov for at justere planen. Lærerne erfarede, at elevernes engagement steg, i takt med at de fik friere rammer og lov til selv at tilpasse processen:

”Der var en del grupper, som virkelig tog kortene til sig og formåede at styre processen meget mere selvstændigt, end vi havde set tidligere. Jeg oplevede flere grupper, hvor der var en meget større lighed i arbejdsindsatsen, og alle – i mange af grupperne – havde en oplevelse af, at de var en vigtig del af gruppen, og de kunne bidrage positivt. Men alene dét, at der måske var to eller tre grupper, som arbejdede mere eller mindre selvstændigt, gjorde, at vores lærerkræfter blev frigjort til at kunne hjælpe de grupper, som havde brug for mere lærerstøtte.”

Lærer

I takt med at eleverne over flere uger blev mere vant til at arbejde med *modes*, faldt det dem mere naturligt at tale om gruppearbejdets forskellige faser og at strukturere arbejdet i tråd med dem. Det betød ikke, forklarer en lærer fra teamet, at det hele gik glat, men der var flere grupper, som var blevet meget selvkørende.



CASE

ELEVINDDRAGELSE

Eleverne formulerer selv kriterier for det gode samarbejde i grupper

På Munkekærskolen ønskede lærerne at gøre eleverne i 7. klasse bevidste om de kompetencer, der er nødvendige for, at samarbejdet i grupper bliver konstruktivt og lærerigt. Derfor involverede de klassens elever i formuleringen af kriterier for, hvad der kendetegner det gode samarbejde. Det førte til, at eleverne tog ejerskab over gruppearbejdet.

Snakken går ved bordene, og det summer i hele klassen. Eleverne sidder to og to og formulerer forslag til, hvordan man kan arbejde godt sammen, når man skal arbejde i grupper. Læreren giver udtryk for, at klassen er vant til gruppearbejde. De sidder ved gruppeborde, og de er trygge ved at arbejde sammen. Men de er ikke vant til at reflektere så direkte og bevidst over, hvad der egentlig gør samarbejdet i grupper velfungerende. Det har de fået til opgave at komme med bud på i dag. Dansklæreren har netop præsenteret opgaven for eleverne og forklaret, at det er nemmere at få gruppearbejdet til at fungere godt, hvis alle ved, hvordan man kan være et godt gruppemedlem, og hvis man selv har været med til at formulere de retningslinjer, man synes skal gælde for gruppearbejdet.

Elevernes forslag kommer frem på smartboardet, i takt med at de skriver dem ind på deres computer. Eleverne går til opgaven med stort engagement. Snart er tavlen helt fyldt med deres bud – og de har mange gode bud, konstaterer læreren.

BAGGRUND OG PROBLEMSTILLING

Lærerne ønskede at styrke elevernes bevidsthed om samarbejdskompetencer

Dansklærerne på årgangen forklarer, at de fra andre klasser har erfaringer med, at når eleverne kommer i 9. klasse og skal danne de grupper, som de skal gå til prøve i, kan der opstå udfordringer. Ikke alle elever kommer i en gruppe, der er god for dem at være i. Det kan enten skyldes, at der ikke er nogen, som ønsker at gå til prøve med dem, eller at eleverne får sammensat deres gruppe ud fra andre kriterier, end hvem de egentlig arbejder godt sammen med. Nogle vælger fx deres bedste ven, og det er ikke nødvendigvis det mest hensigtsmæssige, forklarer lærerne. Men det kan være svært for eleverne at tage stilling til i 9. klasse, hvis det er nyt for dem, fortsætter én af lærerne. Derfor var danske teamet på 7. årgang på Munkegårdsskolen enige om, at de ønskede at styrke elevernes refleksioner over, hvad der egentlig kendetegner det gode samarbejde i en gruppe. Lærerne ville hjælpe eleverne til at blive bevidste om, hvordan de kan arbejde godt sammen og give dem et sprog til at tale om gruppearbejde – og det arbejde ville de gerne igangsætte allerede i 7. klasse.



” Det, som fylder hos os, er, hvordan vi kan hjælpe eleverne til at blive bedre til at finde ud af, hvordan man skal arbejde sammen. Vi står i en situation på 9. årgang, hvor de skal til rigtig mange gruppeprøver, og vi må ikke sige til eleverne, hvem de skal være sammen med. Det må vi ikke – det står i vejledningen. Så de skal selv finde ud af, hvem de er gode til at arbejde sammen med.”

Lærer

Lærerne bemærkede også, at eleverne havde svært ved aktivt at bruge alle de kompetencer, der faktisk var til stede i deres gruppe. Det skyldtes blandt andet, at eleverne typisk arbejdede kooperativt i gruppen, dvs. uddelegerede opgaver til hinanden for derefter at arbejde videre hver for sig og sætte delene sammen til sidst.

” Vi ser tit, at eleverne siger: 'Hvis jeg laver opgave 1, så laver du opgave 2 og du opgave 3, og vi deler lige dokumentet med hinanden i drevet. Så er vi klar.' Men det er ikke at arbejde sammen. Det er lidt hårdt for de overbygningselever, fordi sådan har de arbejdet i mange år.”

Lærer

Eleverne er altså ifølge lærerne vant til at samarbejde på en måde, hvor de arbejder kooperativt og ikke kollaborativt. Lærerne ønskede på den baggrund at afprøve en aktion, hvor de ville styrke elevernes bevidsthed om og refleksion over at samarbejde og øge deres kompetencer inden for denne disciplin. Deres problemstilling lød: Hvilke kompetencer har eleverne brug for, hvis de skal lykkes i gruppearbejdet, og kan elevernes samarbejdskompetencer i grupperne øges på baggrund af den feedback, som gives efter gruppearbejdet?

AKTION

Kriterier for det gode samarbejde i grupper

Aktionen bestod af flere dele, som lærerne forberedte og faciliterede, men som eleverne i høj grad skulle være inddraget i:

- 1 Der skulle udarbejdes kriterier for godt samarbejde i gruppen.
- 2 Kriterierne skulle bruges efter endt gruppearbejde til at evaluere ens eget og gruppens arbejde.

Lærerne ønskede en meget høj grad af elevinddragelse for netop at give eleverne et reflekteret blik på at arbejde i grupper, og for at eleverne skulle opleve kriterierne som deres og dermed vigtige for dem og noget, de ville tage til sig.

Formulering af kriterier

Som forberedelse til undervisningen havde klassens lærer formuleret tre bud på gode kriterier. De tre bud skulle hjælpe elevernes tanker i gang og holde dem på sporet. Det var dog ikke nødvendigvis lærerens bud, som ville blive en del af de fem kriterier, øvelsen skulle ende ud i.

Hurtigt bliver smartboardet fyldt med elevernes bud på spørgsmålet: "Hvad er vigtigst, når man skal arbejde sammen?". To og to har eleverne brainstormet og dernæst formuleret deres svar. Det viser sig, at det er et spørgsmål, som eleverne har mange holdninger til, og de virker optagede af at give deres holdning til kende. Klassen skal nu ved fælles hjælp have køgt de mange bud ned til fem kriterier, som skal guide deres samarbejde. Undervejs spørger læreren ind til elevernes formuleringer: Hvorfor er dette særligt vigtigt? Hvad mener I præcis? Kan disse to bud måske slås sammen til ét, eller lægger de vægt på noget forskelligt? Eleverne forklarer, kommer med eksempler og nuancerer løbende deres formuleringer.

Observation af undervisningen.

I den ene klasse blev følgende kriterier for godt samarbejde i gruppe udvalgt:

1. Alle bestemmer, alle har idéer
2. Tale ordentligt og lytte til hinanden
3. Vi fordeler opgaverne ligeligt
4. Man skal vælge gode makkere
5. Man skal kunne gå på kompromis.

I parallelklassen, hvor samme aktion blev gennemført, endte klassen med fem helt anderledes kriterier:

1. Man er til stede (fysisk og mentalt)
2. Alle idéer skal respekteres og høres
3. Alle deltager aktivt
4. Alle får lov at lave og sige noget
5. Man lytter og taler ikke over hinanden.

Kriterierne anvendes

Kriterierne skulle tages i anvendelse med det samme. Det betød, at eleverne noterede kriterierne eller tog et billede af tavlen, så de dermed havde kriterierne fysisk med sig ud i det gruppearbejde, som nu var på programmet.



Klassen har dagen før læst novellen Morgenmad af Kim Fupz Aakeson, og i grupper, som læreren har sammensat på forhånd, skal eleverne nu arbejde med det indre og det ydre miljø i teksten. Grupperne fordeler sig hurtigt i klassen og på gangen, og de tager hul på arbejdet. "Lad os kigge efter det ydre først," begynder én af drengene i gruppen. "Hvem læser højt? Så lytter vi andre." Én af eleverne begynder at læse, og løbende noterer de tre, som lytter, når der kommer beskrivelser, der kan give dem viden om miljøet. De noterer i et fælles dokument, som de alle har adgang til. Der opstår hurtigt snak om, hvad forskellen på det ydre og indre miljø egentlig er. Et par af gruppens medlemmer giver deres bud på en forklaring, og efter et par spørgsmål og lidt diskussion bliver de enige om, hvor de skal notere hvad.

Observation af undervisningen.

Gruppearbejde skal læres

At arbejde godt sammen i grupper kræver en række færdigheder. Det er ikke noget, eleverne bare kan, men noget, de må lære i løbet af deres skoletid. EVA's undersøgelse af læreres perspektiver på gruppearbejde peger på, at et godt gruppearbejde bl.a. forudsætter, at læreren faciliterer og understøtter elevernes arbejde. Læs mere om udvikling af elevernes samarbejdskompetencer og lærerrollen, når eleverne arbejder i grupper, i *Gruppearbejde i folkeskolen. Læreres perspektiver på en udbredt og udfordrende undervisningspraksis* (EVA 2020a: 22).

Feedback på baggrund af kriterier

Umiddelbart efter gruppearbejdet skulle eleverne udfylde en feedbackseddel, som læreren havde udarbejdet på forhånd. Eleverne skulle individuelt vurdere, hvordan de synes, at det var gået med at arbejde ud fra de kriterier, klassen havde udviklet ved timens start. De skulle vurdere både deres egen og gruppemedlemmernes indsats ud fra kriterierne. Tanken med dette var, ifølge læreren, at hjælpe eleverne til at reflektere over samarbejdskompetencerne og måske få blik for, at nogle, der ikke var ens bedste venner, kunne være rigtig gode at arbejde sammen med i faglige sammenhænge.

ERFARINGER OG UDBYTTE

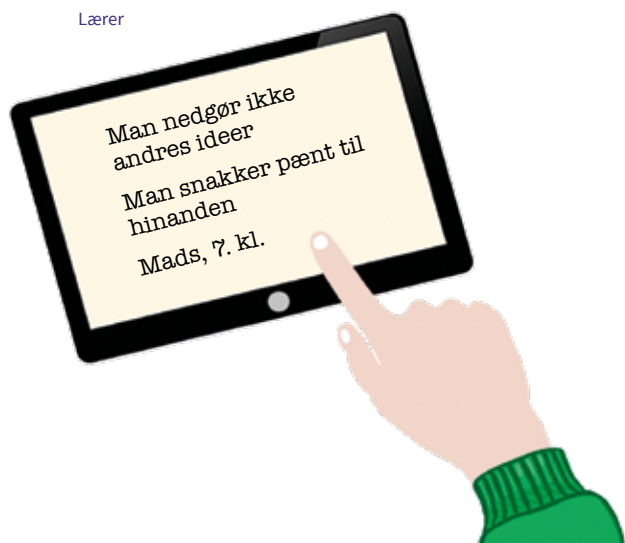
Elevernes engagement og ejerskab øges

Lærerne gav udtryk for, at elevernes motivation for at udvikle kriterierne var bemærkelsesværdig høj. De deltog indlevende og aktivt i formuleringen, de kom med nuancerede forslag, og de argumenterede for deres synspunkter. "Jeg synes faktisk, at eleverne var rigtig gode til at sætte ord på, hvad de synes er vigtigt, når man samarbejder," siger én af lærerne og fortsætter:



”Når de får lov til at sætte ord på og reflektere over, hvad der fungerer, og hvad der er godt, så giver det noget bedre læring, end at vi bare dikterer (...) Den dag var det i hvert fald tydeligt, at de var meget mere på at få noget ordentligt gruppearbejde (...). Her var det noget, som de selv kunne have indflydelse på, og som de kunne være med til at bestemme.”

Lærer



Lærerne gav udtryk for, at eleverne ikke kun var engagerede i at udvikle kriterierne, men at de også var engagerede i det efterfølgende gruppearbejde – måske fordi de med hjælp fra kriterierne fik fokus på, hvad der kendetegner det gode samarbejde.

Der er færre forstyrrelser

”Det gav mere struktur i arbejdet og mindre snak,” er lærerens umiddelbare vurdering efter undervisningen. Hun nøjedes ikke med at vurdere selv, men bad også eleverne om deres tilbagemelding. Eleverne gav udtryk for, at de synes, at gruppearbejdet var lettere den dag, fordi de havde opstillet kriterierne fra start. Læreren bemærker, at det var tydeligt for eleverne, hvad de skulle, og hvordan de kunne agere i gruppearbejdet:

”Man får en meget højere faglighed hos eleverne (...). Altså, når tingene er tydelige, så fungerer det meget bedre.”

Lærer

Ifølge læreren fik eleverne mulighed for at fokusere på opgaven i stedet for at skulle bruge tid på alt det, der meget nemt kan virke forstyrrende i et gruppearbejde. Ved eleverne præcis, hvad de skal, hvem de skal være i gruppe med, og hvordan de skal gribe gruppearbejdet an? Spørgsmål som disse kan fylde meget for eleverne og gøre samarbejdet vanskeligt, hvis gruppens medlemmer ikke er enige. I aktionen på Munkekærskolen var de forstyrrende elementer forsøgt minimeret, og eleverne kunne derfor koncentrere sig om at have fokus på opgaven.



” Det gør også noget ved de opgaver, de får lavet. Altså, jeg kan se, at hvis det virkelig bare spiller i en gruppe, så kan de lave en opgave på ingen tid, som er virkelig god, og de har et rigtig godt samspil, og de har en virkelig god dialog omkring opgaven. Men hvis der er et element, som ikke passer ind i gruppen, så bruger de mere energi på at tale sig fra det og finde ud af, hvordan de skal samarbejde.”

Lærer



Fordi eleverne havde kriterierne i baghovedet og kunne støtte sig til dem, skulle de ikke bruge tid på ”at slibe kanter og lave aftaler,” som en lærer formulerer det. De kunne derimod gå mere direkte til opgaveløsningen.

Flere elever får mulighed for at deltage

Lærerne henviser til, at eleverne ”kom mere på banen” i gruppearbejdet. Kriterierne gav nemlig ikke kun anledning til, at eleverne tænkte over, hvordan de gerne ville have, at resten af gruppen skulle opføre sig. De gav også anledning til, at nogle elever reflekterede over – og fik sagt højt – hvordan de gerne selv ville være i gruppen.

” Der er nogle af de elever, som vi gerne vil løfte op, som faktisk sagde: ’Jeg vil gerne have lov til at sige noget. Jeg vil give mig noget plads til at være med.’

Lærer

Nogle elever gav udtryk for, at kriterierne kunne hjælpe dem til at udfolde sig i gruppen – at kriterierne kunne støtte dem i at deltage og bidrage til gruppearbejdet. Ofte kan der være dynamikker i gruppen, som gør, at nogle elever får mere plads end andre. For nogle elever kan det være svært at byde ind, og de kan opleve, at de får en rolle, hvor de ikke deltager så meget eller så tydeligt. Her viste kriterierne sig at være en støtte.

KORT FORTALT

Det gode gruppearbejde

At arbejde sammen er ikke noget, eleverne bare kan. Det er noget, de skal lære. Arbejdet med at udvikle elevernes evner til at arbejde sammen foregår både i den konkrete lektion, hvor gruppearbejdet finder sted, i løbende samtaler med eleverne og i samarbejdet mellem kollegerne – og helst inden for en fælles retning for hele skolen. Her får du et overblik over, hvordan I kan udvikle elevernes kompetencer til at arbejde i grupper.

1

Overvej hvornår eleverne skal arbejde i grupper

Det gode gruppearbejde starter med lærerens didaktiske overvejelser. Indledningsvist er det vigtigt at overveje, hvad formålet er med at lade eleverne arbejde i grupper. Det kan fx være at give eleverne mulighed for mere individuel taletid, at lade dem øve sig i at løse en opgave i fællesskab eller kvalificere hinandens fremlæggelser, inden de præsenteres for klassen. Det er også afgørende, at læreren overvejer, hvilken rolle gruppearbejdet spiller i forhold til de øvrige aktiviteter i undervisningsforløbet. Skal eleverne klædes fagligt på gennem fælles klasseundervisning inden gruppearbejdet igangsættes, har de brug for individuel forberedelse eller skal gruppearbejdet ruste eleverne til en efterfølgende fælles klasses Diskussion.

2

Vær tydelig i instruktion og struktur

Det er vigtigt for eleverne, at de ved, hvad de skal, inden gruppearbejdet starter. Det skaber tryk og minimerer forvirring, når der er en fælles forståelse af opgaven og rammerne for opgaveløsningen. Læreren kan skabe tydelighed ved at gøre det klart for eleverne, hvilke forventninger de har til processen og produktet.

3

Lær eleverne at samarbejde i grupper

Når eleverne skal lære at arbejde sammen, er det vigtigt, at læreren både taler med eleverne om, hvad velfungerende samarbejde er og giver eleverne erfaringer med velfungerende gruppearbejde. Inden eleverne går i grupper, kan læreren konkret tale med dem om, at det er vigtigt at være god til at lytte, respektere forskellige ideer og lægge en fælles plan for gruppens arbejde. Mens eleverne samarbejder, kan læreren minde dem om det, de talte om inden gruppearbejdet blev igangsat. Efter gruppearbejdet, kan elever og lærer sammen evaluere, hvordan gruppearbejdet gik.

4

Skab deltagelsesmuligheder for alle elever

Eleverne har forskellige forudsætninger for at indgå i gruppearbejde. Alle elever har imidlertid behov for at erfare, at de kan bidrage positivt til gruppens arbejde, og at de har en meningsfuld rolle i gruppen. Derfor er det vigtigt, at læreren stilladserer gruppearbejdet på måder, så alle elever kan deltage med de forskellige kompetencer, de besidder uanset hvilket fagligt niveau, de befinder sig på.

5

Overvej lærerrollen, når eleverne arbejder i grupper

Lærerrollen skifter ofte karakter, når eleverne arbejder i grupper. Her er læreren ikke kun formidler af faglig viden, men bliver samtidig vejleder for eleverne, mens de arbejder i grupper. Det er vigtigt at finde den rette balance mellem at være tilgængelig og behjælpelig, hvis eleverne går i stå, men uden at forstyrrer gruppernes arbejdsflow.

6

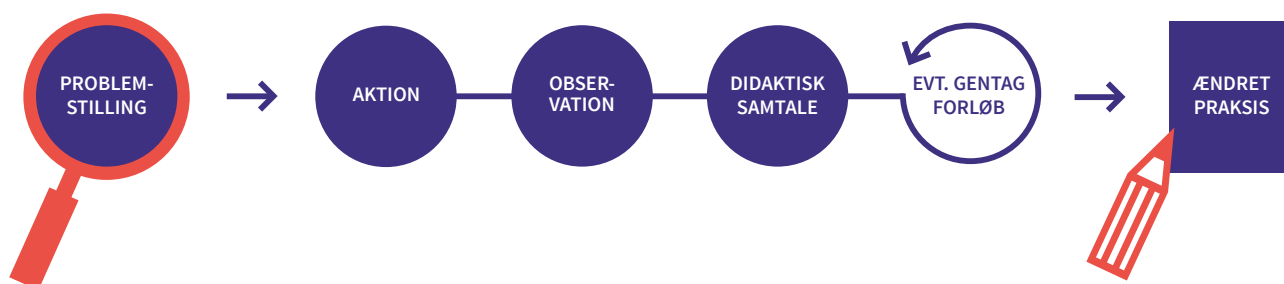
Samarbejd om en fælles retning på skolen

Det er en fordel, hvis hele skolen har en fælles tilgang til gruppearbejdet, fordi det vil skabe kontinuitet i, hvordan eleverne oplever, at lærerne tilrettelægger gruppearbejde på tværs af alle fag. Det er ligeledes en fordel, hvis ledelsen prioriterer og sætter fokus på, at eleverne udvikler deres kompetencer til at samarbejde i løbet af deres skolegang. Det vil styrke lærernes didaktiske arbejde med gruppearbejde som undervisningsform og give dem mulighed for at sparre med kolleger og udvikle en ensartet tilgang til gruppearbejde på hele skolen.

KOM GODT IGANG

Prøv selv metoden

Hvordan kan man tilrettelægge et aktionslæringsforløb, som stiller skarpt på gruppearbejde? Følg de gode råd her på siden og kom godt fra start med udvikling af jeres praksis.



Et aktionslæringsforløb er kendetegnet ved forskellige faser, som lærerteamet arbejder sig igennem sammen. Det er vigtigt at give hver fase opmærksomhed, da de enkelte faser bygger videre på hinanden.

Aktionslæringsforløbets fem faser

1. Formulering af en problemstilling
2. Valg af aktion
3. Gennemførelse og observation af aktioner
4. Didaktisk samtale
Ny praksisrunde – ny aktion
5. Ændring af praksis

1 Formulér jeres problemstilling

Det er en god idé at formulere jeres problemstilling som et spørgsmål eller fokusområde, der skal undersøges. En problemstilling kan fx lyde: "Hvordan får vi grupperne til at gå i gang med at arbejde, uanset hvem de er sammen med?"

Problemstillingen skal være identificeret i praksis, dvs. den skal udspringe af nogle af de iagttagelser, udfordringer eller problemer, I støder på, når I underviser. Spørg jer selv, hvorfor problemstillingen er interessant, og overvej, om problemstillingen giver mulighed for at iværksætte konkrete aktioner.

Sådan gør I

- Start med fem minutters individuel hurtigskrivning, hvor I svarer på spørgsmålet: "Hvilke problemstillinger fra min egen undervisningspraksis kunne jeg tænke mig at arbejde med?"
- Tag en kort runde, hvor I præsenterer de problemstillinger, I hver har noteret.
- Drøft de forskellige problemstillinger og forsøg at skærpe dem, så de bliver så konkrete som muligt.
- Vælg først én-to problemstillinger ud, som I undersøger nærmere ved at indkredse problemstillingen, præcisere den og begrunde, hvorfor den er relevant og meningsfuld for jer.
- Vælg den problemstilling, I lige nu har mest mod på at arbejde videre med i jeres forløb.

2 Vælg en aktion

Jeres aktion kan både være en nærmere undersøgelse af problemstillingen eller et forsøg på at løse problemstillingen ved at igangsætte én eller flere konkrete handlinger. Aktionen skal kunne iværksættes og afprøves i løbet af en kort, afgrænset tidsperiode (én-to lektioner). Aktionen er jeres afsæt for en undersøgende proces, hvor I bevidst prøver bestemte handlinger af i praksis og holder øje med virkningen af dem. Overvej, om I har brug for at kvalificere aktionen ved at få sparring, fx fra en pædagogisk leder, et andet team, en ressourceperson på skolen el.lign.

Sådan gør I

- Overvej, hvilke konkrete handlinger jeres aktion skal bestå af. Ofte vil en aktion bestå af flere mindre elementer.
- Sæt ord på alle delelementer, og skriv dem ned i et fælles dokument. På den måde fastholder I det, I har aftalt, og I får en fælles forståelse af, hvad aktionen helt konkret indeholder.
- Beslut jer for, hvem i teamet der skal afprøve aktionen, mens de andre observerer, og aftal, hvad observatørerne skal kigge efter. Hvordan kan vi se virkningen af aktionen komme til udtryk, og hvad skal vi holde særligt øje med?

3 Gennemfør og observer jeres aktion

Man kan være tilbøjelig til at gøre, som man plejer. Her er det imidlertid vigtigt, at I tør eksperimentere. Tænk på aktionen som en fælles måde at være nysgerrig på det, I gør til hverdag.

Sådan gør I

- Afsæt tid til, at mindst to fra teamet kan observere undervisningen.
- Brug fx observationsskemaet på næste side til at fokusere og fastholde jeres blik på problemstilling og aktion – så I ikke kigger på alt, hvad der sker i klassen.
- Observatørerne bør fokusere på samspillet i undervisningen, ikke kun på læreren. Kig gerne på, hvordan eleverne reagerer på aktionen. Observatørerne bør beskrive frem for at fortolke det, der udspiller sig.

4 Den didaktiske samtale

Den didaktiske samtale er en struktureret samtale, der er karakteriseret ved, at 1) fokus fastholdes på problemstilling og aktion, 2) det er de konkrete undervisningssituationer, der er interessante, og 3) der er forsøg på i fællesskab at sætte ord på og forstå/analysere praksis. Det drejer sig ikke om at vurdere læreren som underviser, men om at få øje på, hvordan undervisningen udspiller sig.

5 Ændret praksis

Som afslutning på aktionslæringsforløbet kan I præsentere ledelsen for de erfaringer, I har gjort jer i forløbet. I kan fx drøfte, hvordan jeres erfaringer kan fastholdes og udbredes til andre lærerteam på skolen, så de også kan få gavn af jeres udviklingsarbejde. Overvej også, hvad I har brug for fra ledelsens side. Hvordan kan ledelsen understøtte, at I fremadrettet har mulighed for at indarbejde de nye indsigter i jeres praksis?

Eksempel på struktur og agenda for den didaktiske samtale

Afsæt minimum én time, og vælg eventuelt én, som har ansvar for at facilitere mødet.

Interview: En lærer fra teamet gennemfører et interview med vedkommende, som har afprøvet aktionen, og hvis undervisning er blevet observeret. Resten af teamet lytter. Brug 10-15 minutter på dette.

Spørg fx ind til:

- Aktionen: Hvad gjorde du konkret og hvorfor?
- Iagttagelser: Hvilke iagttagelser relateret til aktionen gjorde du dig undervejs?
- Egne refleksioner: Hvad får det dig til at tænke nu?

Teamets input: Efter interviewet åbnes der for resten af lærerteamets input og overvejelser. Hvad lagde de mærke til, da de observerede? Var der noget, som overraskede, noget, de undrede sig over, eller som var særligt tankevækkende? Tag en runde, hvor hvert teammedlem kort fortæller, hvad vedkommende hæftede sig ved i observationerne. Brug 15-20 minutter på dette.

Fælles drøftelse: Efter runden bruger teamet 15-20 minutter på i fællesskab at drøfte nedenstående spørgsmål (start fx drøftelsen med tre minutters individuel hurtigskrivning):

- Fortolkning og analyse af iagttagelser: Hvilke refleksioner giver vores iagttagelser anledning til?
- Opfølgning på aktion: Hvad skal vi holde fast i, og hvilke nye handlinger (eller aktioner) skal vi sætte i værk?

Etiske spilleregler for observation og samtale

Selvom det er undervisningen og ikke personen, der er genstand for observation, kan det være en stor mundfuld at invitere observatører ind i undervisningen. For at sikre en god oplevelse er det vigtigt at arbejde ud fra et sæt etiske spilleregler, der kan diskuteres og konkretiseres på forhånd. De etiske spilleregler kunne fx være:

- Vi observerer med respekt og tænker på, hvordan vi gerne selv ville blive observeret af vores kolleger.
- Vi ser efter det, vi har aftalt, og undersøger en mangfoldighed af muligheder for at udvikle undervisningen.
- Vi tager medansvar for den fælles læreproces bl.a. ved at: 1) fordele taletiden, 2) lytte til og udforske den andens perspektiv og 3) bidrage med egen viden og erfaringer.



Observationsark

I kan tage udgangspunkt i dette redskab, når I skal observere hinandens praksis. Medbring et print af observationsskemaet til undervisningen. Fokus bør være på beskrivelser af praksis, så I sammen kan reflektere over dem efterfølgende. Vær så beskrivende som muligt, når du tager noter, og undlad at vurdere.

Undererviser:

Observatør:

Aktion:

Hvad kigger vi efter?

TID	BESKRIVELSE AF UNDERVISNINGSSITUATIONEN	EGNE REFLEKSIONER

Litteratur

Følgende litteratur er citeret i inspirationskataloget

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

Bayer, M., Plauborg, H., & Andersen, J. V. (2007). *Aktionslæring. Læring i og af praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E., & Galton, M. (2003). *Toward a social pedagogy of classroom group work*. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 153-172.

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

EVA. (2020a). *Gruppearbejde i folkeskolen. Læreres perspektiver på en udbredt og udfordrende undervisningspraksis*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2020b). *Gruppearbejde i folkeskolen. Elevers perspektiver på en udbredt undervisningspraksis*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing.

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



**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

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