



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a paper published in .

Citation for the original published paper (version of record):

Siotis Ekberg, C. (2018)

Ibland leka lika barn bäst: en metod för gruppindelning av studenter

Högskolepedagogisk debatt, (2): 35-49

Access to the published version may require subscription.

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-19095>

Ibland leka lika barn bäst

En metod för gruppindelning av studenter

Camilla Siotis Ekberg

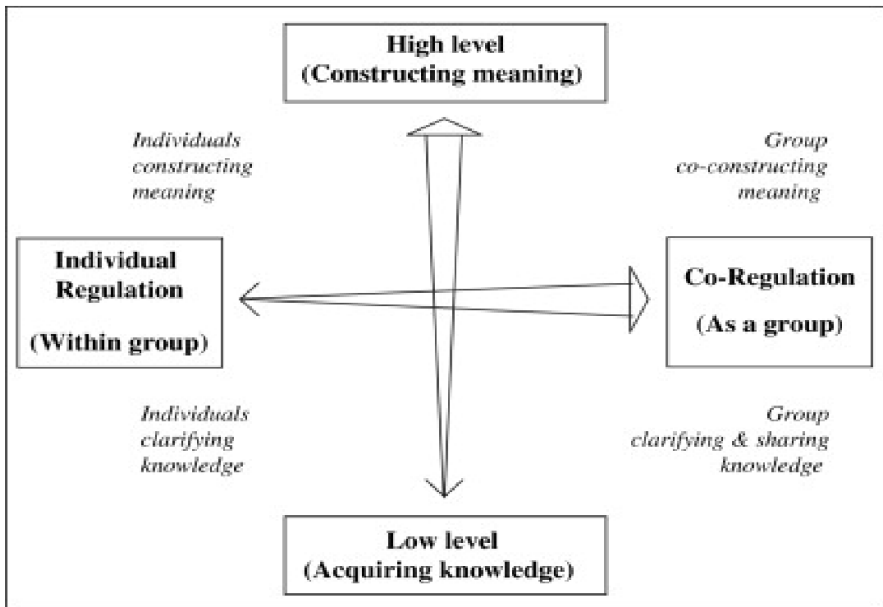
Grupparbete har många funktioner i de utbildningar som erbjuds inom högre utbildning. Behovet att arbeta i grupp går som en röd tråd genom livet för de flesta människor. Det är inte så många yrkesverksamheter som är inriktade på att en ensam person levererar någon form av produkt, även om dessa också finns. Följaktligen är tillvägagångssättet att arbeta i grupp en metod som behöver tränas på i utbildning – från de tidigaste skolåren och hela vägen uppåt.

I den här artikeln diskuterar jag något om förutsättningarna för grupparbete och synen på detta inom högre utbildning, för att sedan ta upp en metod för att genom ett frågeformulär skapa grupper med förutsättning att samarbeta mer harmoniskt. Denna process har funktionen att medvetandegöra studenterna om olika mål med grupparbete. Den enskilde studentens mål med grupparbete och uppfattningar om kontexten för detta har visats vara av betydelse för studentens strategier för att uppnå detta mål (King, 1998). Gruppindelningsmetoden som presenteras här har provats på en kursomgång på det beteendevetenskapliga programmet vid HKr. Studentgruppen där metoden användes var signifikant mer nöjd med sitt grupparbete än en grupp på samma program som året före gjort grupparbete med i övrigt samma instruktioner och kriterier.

Grupparbete

Det ses gärna som ett ideal att den produkt som en grupp levererar ska vara överlägsen den produkt som en ensamt arbetande kan leverera. Två huvuden är klokare än ett, och ännu bättre är då fyra huvuden. Men detta ideal motsvarar inte alltid vad man upplever – vare sig som student eller som lärare. Aktiviteter för lärande i grupp kan vara begränsade till ett utbyte av information på rent konkret nivå mellan de deltagande och till ett hoplappande av texter där innehållet inte får någon tankevärd höjd av att ha producerats av personer med olika kunskaper och infallsvinklar (cf Salonen, 2005).

Förutom att utföra någon form av uppgift, måste en grupp ägna sig åt att reglera arbetsprocesser och helst också de meningsskapande processerna på ett annat sätt än när den arbetar ensam, se figur 1.



Figur 1. Volet och Mansfield (2006).

En from förhoppning är att personer som kan ha svårt att komma igång med att arbeta ska dras med i en kollektiv rytm när det gäller ett grupparbete. Ofta blir processerna dock snarare sådana att deltagarna blir frustrerade över varandras insats. De blir också frustrerade över att själva arbets- och kommunikationsprocesserna tar tid från produktionen av uppgiften som ska levereras. Eller att vissa deltagare upplever att produkten inte motsvarar deras kompetens som enskild individ.

Inte sällan upplever man i gruppen att vissa individer "åker snålskjuts" på de andra gruppmedlemmarnas arbete och får ett godkänt betyg utan att ha gjort någonstans i närheten av sin andel av arbetet. Känslan av att något orättvist försiggår och att belöning (betyget) kan fås av en "fuskande" kurskamrat retar lätt gallfeber på studenter som upplever att det är de som gör jobbet. Här är det inte heller så enkelt som att irritationen nödvändigtvis baserar sig på korrekta bedömningar om i hur stor grad olika personer i praktiken utfört arbete, utan bedömningen är i hög grad påverkad av tendensen att fokusera på vad man själv bidragit med och underskatta andras arbete (se ex vis Caruso, Epley och Bazerman, 2006).

Grupparbete i högskolan

Vid högskolestudier riktar sig arbetet i grupp mot att få ett godkännande för arbetets resultat och läraren blir gruppens motpart. Missnöje på någon front med grupparbetet leder ofta till att någon eller några tar kontakt med läraren och att åtgärder av något slag förväntas vidtas. En del studenter har haft så dåliga erfarenheter av grupparbeten att de redan från början kräver att få arbeta ensamma – och påpekar man för dem att de då får göra mycket mer arbete som individer, så menar de att det spelar dem ingen roll.

Ur utbildningssynpunkt så är ju meningen med grupparbeten inte i första hand att mer material ska produceras än vid enskilda arbeten. I goda fall blir nivån förhöjd på produkten genom samarbete och sammanslagning av kunskaper och förmågor från flera personer. Det är också viktigt att gruppen bildar en social miljö som kan ge med input och stimulans än en ensam lärare eller handledare kan. Men minst lika viktigt är att träna studenten för ett yrkesliv där man inte alltid arbetar enskilt, som nämnts tidigare. En forskargrupp är ju exempelvis just en grupp, även i det akademiska arbetsfältet – och det med goda skäl.

De mest spännande möjliga vinsterna med arbete i grupp är om man genom grupparbete kan förhöja kvalitén på resultatet på ett sådant sätt att "helheten blir mer än summan av delarna" eller att studenter kan lära sig av varandras kunskaper och sätt att ta sig an uppgifter. Men studentens tillvaro är ofta fokuserad på att likt en akademisk Tarzan svinga sig från tentamen till inlämning till grupparbete för att få sina högskolepoäng – garanten för att kunna få CSN-medel och därmed mat på bordet. De flesta har säkert också en önskan om att lära sig och kunna gå ut i ett yrkesliv med en rimlig och användbar kompetens, men det händer att detta kommer lite i bakgrunden. Terminernas framåtskridande och examinationernas rytm tenderar att ge ett fokus på det näraliggande och på effektivitet i det som studenten ser ska åstadkommas närmast.

Kort sagt så blir fokus för grupparbete i högskolan inte sällan att "det ska bli gjort" och för en del personer att "det ska bli en väldigt bra produkt". Detta kan mycket väl gälla för både studenter och lärare. Men huvudsyftet med högskolans verksamhet är att studenten ska lära sig – och i framtiden kunna prestera. För detta behövs att denne redan i sin högskoleutbild-

ning visar att den kan presentera något som är bra, men balansen mellan produktens kvalitet i sig och lärandet kan tänkas vara olika beroende på vilken nivå studierna ligger. På de tidigare nivåerna är lärandet viktigare, och även lärandet av processer, som exempelvis att kunna arbeta i en grupp med andra.

Fokus för gruppuppgiften och ett kontraktliknande förfarande

Jag som lärare är mest intresserad av att en student lär sig av de olika former för undervisning och uppgiftsrelaterat arbete som vi har under deras utbildning. Därutöver måste det finnas en gräns, en ribba som prestationen inte får underskrida, oavsett om det skett ett lärande eller inte. Det här är legitima krav som jag har på studenterna i min yrkesroll. Däremot måste jag inte kräva att en gruppprodukt är av högsta möjliga klass. Ett sådant krav, framförallt på lägre nivåer, kan hindra lärandet. Däremot är det rimligt att själva arbetsprocesserna också är i fokus för bedömning, dels för deras betydelse som färdighet och dels för att aktiva bidrag givetvis krävs av varje student som ska bli godkänd.

För att medvetandegöra studenterna om de möjliga mål som de för sin egen del kan ha för grupparbete skapade jag ett frågeformulär som bas för att dela in studenter i grupper. De delades in för att så långt som möjligt vara homogena enligt sina svar på formuläret, men där så krävdes prioriterades ambitionsnivå framför föredragen arbetsrytm. Studenten fick ta ställning till följande alternativ när det gällde ambitionsnivå för ett specifikt grupparbete:

1. Jag vill arbeta med mål att få ut så mycket som möjligt (i termer av eget lärande) även om det innebär att man lägger mer tid på arbetet än vad som "behövs".
2. Jag tänker mig att lägga lite mindre tid på grupparbetet men ändå ta mig tiden med processen att gruppen fun-derar ut vad man vill göra för undersökning.
3. Jag vill ingå i en grupp som får en färdig frågeställning samt föreslagna mätinstrument (vilket spar tid och ger tydlighet, men dock kräver att man samlar in, analyserar och diskuterar data).

I sammanhanget är det viktigt att påpeka att grupparbetet bara kunde ge betyget G som högst, så valet handlar inte om yttre motivation genom en möjlighet till högre betyg.

Förutom att kunna dela in studenterna på basis av deras ambitionsnivå med just detta grupparbete, har jag egentligen lagt in en del förutsättningar, som synes har jag gjort ett ovillkorligt antagande att studenten vill arbeta för att få godkänt på grupparbetet genom informationen i den sista parentes för det val som representerar den minst ambitiösa nivån.

Valen innebär att studenten får ta hänsyn till sina egna mål. Därigenom fokuseras studentens uppmärksamhet på sina egna insatser, snarare än på att misstänksamt bevaka vad andra gruppmedlemmar kan tänkas bidra med – och om de bidrar tillräckligt. Fokus för frågorna blir, genom det möjliga första valet, på de egna processerna och vinsterna i form av eget lärande som kan göras – oavsett gruppproduktens kvalitet och övriga gruppmedlemmars arbete. Fokus för studenten blir därmed mer likt mitt fokus som lärare – att studenten ska lära sig om ämnet och tillägna sig förmågor utifrån de förutsättningarna de har i form av tidstillgång under arbetsperioden och intresset för det specifika ämnet. Studenten fick en klar inblick i att

grupparbetet till stor del handlar om ansvaret för det egna lärandet, snarare än att hålla koll på gruppkamraterna.

Valen får formen av ett tydligt kontrakt som man ingår med läraren, gruppen och även sig själv. Har man valt den lägsta ambitionsnivån, så kan man heller inte reta sig på att andra inte bidrar med mycket input på ett ospecificerat sätt ("andra borde göra mer"), men samtidigt så har alla i gruppen gått in på ett kontrakt, och som student kan man åberopa detta om man tycker att någon sviker den ambitionsnivå som gruppen tecknat sig för.

Förutom ambitionsnivå fick studenterna även teckna sig för en arbetsrytm, vilket annars ofta är en faktor som studenter retar sig på hos varandra. Dessa frågor såg ut såhär:

"När det gäller rytmen i mina bidrag i grupparbetet väntar jag mig att jag (och andra gruppmedlemmar):"

1. I allmänhet är tillgänglig för inlägg respons och ev online dagtid under veckodagar och att jag och gruppmedlemmarna ger bidrag i arbetsprocessen i relativt jämn takt
2. Är mindre regelbundet tillgänglig för arbetsprocessen och ev online-möten och förutser att man i min grupp kommer att göra mindre täta men mer omfattande inlägg

Även i dessa val finns förutsättningar inlagda som talar om vad som krävs – om man arbetar med större intervall mellan sina insatser, så ska dessa i gengäld vara mera omfattande. Samma resonemang som om de första frågorna är tillämpligt här – studenter kan hålla varandra ansvariga för att uppfylla dessa förutsättningar.

Resultat av användandet av gruppindelings- frågorna

Det första uppenbara resultatet av att ha delat in grupper efter dessa frågor var att det nästan inte kom in några klagomål till lärare på grupparbetesprocessen, och att ingen student krävt att istället få göra grupparbetet själv. Det var bara en student som hörde av sig med klagomål, men hon hade valt den minst ambitiösa nivån, så som lärare kunde jag bara upplysa henne om att hon hade felbedömt sig själv. Hon kunde då inte hålla sina gruppmedlemmar ansvariga för att i praktiken dela hennes ambitionsnivå, vilket hon accepterade.

För kursgruppen året före, där gruppindelning hade skett slumpvis, hade situationen närmast varit kaotisk med klagomål som ständigt belastade kursen och med uppbrutna grupper.

Kursgruppen före det att formuläret infördes gav grupparbetet medelbetyget 2,6 av 5 på kursvärderingen (SD 1,2), medan kursgruppen som delades in efter användandet av formuläret skattade medelbetyget för grupparbetet till 3,5 av 5 (SD 1). Både den kraftigt höjda graden av nöjdhet hos studenterna och den avsevärt lättare hanteringen av grupprocesserna var mycket glädjande för lärarna på kursen. Någon tid efter kursens avslutande gjordes också en uppföljande enkät, varav några resultat presenteras här.

Tabell 1. *Deltagare enligt indelning i grupparbetesformuläret (och därmed grupparbetet) samt i uppföljningsenkäten*

	Antal studenter i grupp enligt ambition	Andel studenter med arbetsrytm "längre intervall med större bidrag/gång"	Antal svarande i respektive grupp i uppföljningsenkät
Mest ambitiös	20	10%	10 (50%)
Mellangrupp	18	39%	7 (39%)
Basal uppgift	29	42%	10 (34%)
Antal N =	67	27	27

Av de svarande uppgav 73% att de var nöjda med det val av ambitionsnivå de gjort. På frågan om vad som varit det viktigaste skälet för deras val av ambitionsnivå delades svaren upp i kategorier. Något olika svar hänfördes till samma kategori, varvid svar som "min ambitionsnivå för beteendevetenskapliga programmet", "mitt intresse för psykologi" och "den ambitionsnivå jag brukar ha" bildar kategorin "Egen ambitionsnivå"; "den tid jag hade under perioden" och "min livssituation just då" mm" bildar kategorin "Tidsresurs". "Hur de andra i gruppen skulle arbeta" samt "hur de andra i gruppen skulle bedöma mitt arbete" bildar kategorin "Andra-relaterat" (se tabell 2).

Tabell 2. *Viktigaste skäl till val av ambitionsnivå*

Antal svar	Egen ambitionsnivå	Tidsresurs	Andra-relaterat
N=26	42%	12%	42%

De mest förekommande skälen var kopplade till individen – allmän ambitionsnivå för programmet och den tid personen ansåg sig ha under perioden. Det är ändå intressant att en väl tilltagen minoritet svar utifrån för vad de ska kunna förvänta sig av övriga gruppmedlemmar eller av vad övriga gruppmedlemmar ska förvänta sig av dem. För vissa deltagare gäller kontraktet tydligen deras förhållande till sig själva, och för andra deras förhållande till andra.

Faktorer i utvärderingsenkäten

En faktoranalys visar på ett antal faktorer i utvärderingsenkäten. De starkaste är:

Faktor 1: Nöjd med gruppen och arbetet (Starkt positiv); 37% förklarad varians

Faktor 2: Bidragit mer än rimligt, men inte negativ till fortsatt grupparbete; 13 % förklarad varians

Faktor 3: Något svikna förhoppningar på grupparbetet med gruppkamraterna men positiv till att ha "matchade" gruppkamrater; 7 % förklarad varians

Faktor 4: Mindrevärdes känslor och genans inför det egna arbetet; 6% förklarad varians

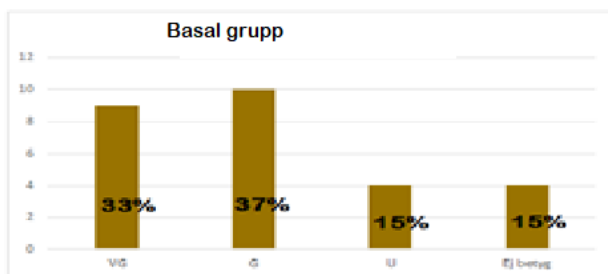
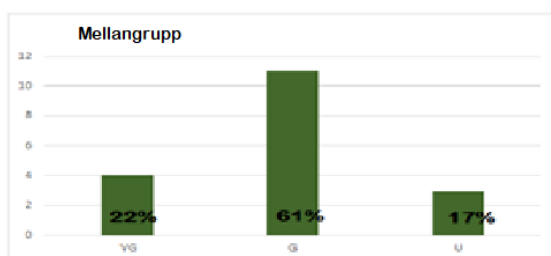
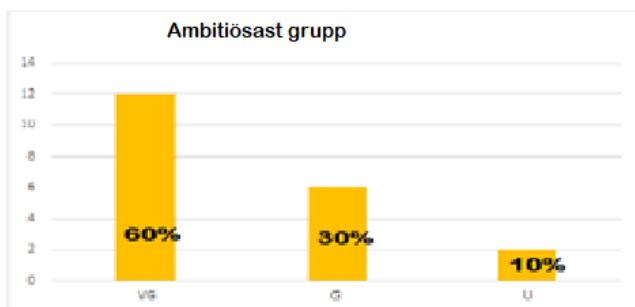
Faktor 1, Starkt positiv, har som synes ett särskilt påtagligt genomslag som faktor. De ingående frågorna som utgör denna faktor är följande:

- positiv till kontraktssuppdelningen
- gjorde rätt val i ambitionsnivå och arbetsrytm
- mina bidrag uppskattades och respekterades
- man bidrog jämnt i gruppen och

- god kommunikation i gruppen och meningsfulla diskussioner
- man arbetar gärna mer i grupp under kursen, gärna i samma grupp
- det kändes bra att ha klargjort "min" ambitionsnivå och önskade arbetsrytm
- det är viktigt att gruppmedlemmarna har samma ambitionsnivå

Relation mellan val av ambitionsnivå och utfall på kursmomentet

Som tidigare nämnts kunde själva grupparbetet bara ge ett G i betyg, men man kan ju fråga sig hur ambitionsnivå relaterar till resultatet för kursen som helhet. I figur 2 ingår alla studenter som var indelade för grupparbetet och som har följts upp via LADOK för betyget på tentamen på kursmomentet (personlighetspsykologi).



Figur 2. Andel betyg på tentamen i de olika grupperna

Alla studenter som i figuren står med U på tentamen har klarat tentamen vid omprov, Som synes går tentamen bäst för studenterna i den mest ambitiösa gruppen, medan det i den grupp där individerna valt den basala uppgiften finns en del studenter som inte är klara med (ej betyg) vid terminsslut.

Mera överraskande är kanske ändå att ganska många studenter i den basala gruppen fått VG på tentamen, och i något större andel än för de studenter som valt mellangruppen. Eftersom resultaten av denna analys grundar sig på grupptillhörighet samt betygsutfall men inte kan länkas till svar i den uppföljande enkäten som var anonym, kan detta resultat inte analyseras vidare. Man hade annars velat kontrollera om det i hög grad varit studenter som angett tidsbrist som kunnat prestera VG på tentamen (om de kanske haft mer tid då läsning till tentamen varit aktuell).

Summering

Försöket med att ha en indelning som syftade till att åstadkomma mera homogena grupper föll mycket väl ut i termer av hur nöjda studenter och även lärare var med processerna. Det har inte gjorts någon bedömning av om kvalitén i arbetet ökades, men arbetsron blev bättre.

Man måste vara medveten om att en del mål för kollaborativt lärande kommer i skymundan genom detta förfaringssätt. Möjligheten mera ambitiösa studenter sporrar och inspirerar mindre ambitiösa studenter blir lite satt ur spel. Studenternas självbedömning och självskattning blir avgörande, eftersom det är studenternas egna kategoriseringar som avgör. Dessa bedömningar är inte nödvändigtvis korrekta. Om man som lärare – när man hade bekantskap om hur respektive student har brukat prestera – skulle göra indelningen, så hade denna antagligen sett annorlunda ut. Även om det finns personer som över-skattar sig själva, så är det nog vanligare att man underskattar sig. I nuvarande årskurs pågår just nu grupparbete efter indelning genom ifyllt formulär, och där kan jag redan se att vissa grupper som skattat sin ambition i mitten är väl så ambitiösa som de som gått in på högsta nivån. Det kommer att bli en

glädje att upplysa dem medlemmarna i dessa om att de i praktiken överträffat sina eget mål.

En förhoppning med formuläret med självskattning för uppdelningen i grupper är att det visar studenterna på att det är deras eget lärande som är i centrum. Förfaringssättet visar också på att dessa val inte bara handlar om ifall man är ”bra” eller ”dålig”, utan också att det kan bero av hur pass intresserad man är av det specifika ämnet och dessutom av hur ens uppfattning om vilken tid man förfogar över under perioden ser ut. Därmed är det sannolikt att studenterna blir mer medvetna om hur sådana aspekter inverkar på gruppkamraters insatser.

Genom att ha fått reflektera över möjliga målsättningar och förhållanden kring dessa blir det kanske lättare att godta att personer kan ha olika nivå av ambition vid grupparbeten. På kommande nivåer av studierna blir det kanske lättare att ha mera blandade grupper. Då har gruppmedlemmarna också har fått exempel från det tidigare använda formuläret på hur man kan klargöra ambitionsnivå och arbetsrytm för varandra. Att se till så att vars och ens insats är tillräcklig för godkänt betyg är däremot lärarens sak.

Referenser

- Caruso, E. M., Epley, N., & Bazerman, M. H. (2006). The Costs and Benefits of Undoing Egocentric Responsibility Assessments in Groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91 (5), 857-871.
- King, A. (1998). Transformative peer tutoring: distributing cognition and metacognition. *Educational Psychology Review*, 10 (1) 57-74.
- Salonen, P., Vauras, M., & Efklides, A. (2005). Social interaction – what can it tell us about metacognition and co-regulation in learning. *European Psychologist*, 10 (3), 199-208.

Volet, S., & Mansfield, C. (2006). Group work at university: significance of personal goals in the regulation strategies of students with positive and negative appraisals. *Higher Education Research and Development*, 25 (4). 341-356.