

Sitte med læringspartner eller ha en å sitte med?

En casestudie om forutsetninger som kan ha betydning for læringspartnermetoden, slik at den kan bidra til å støtte elevenes læring

Katrine Søfting

Masteroppgave i lærerutdanning 1.-7. trinn – mai 2019 (30 stp.)



Forord

Denne masteroppgaven utgjør siste del av det 5-årige lektorprogrammet i lærerutdanningen ved Universitetet i Tromsø avd. Alta.

Vurdering for læring blant elever i grunnskolen har en sentral plass i styrende dokumenter både fra Kunnskapsdepartementet, læreplaner og i lovgivningen gjennom opplæringsloven. En viktig side av denne vurderingen er hvordan elevene kan være til støtte og hjelp for hverandre i læringsprosessen hvor de både vurderer seg selv og andre elever de samarbeider med for et større faglig utbytte av undervisningen.

Alt tidlig i studiet og praksisperiode med undervisning, fikk jeg interesse for læringspartnermetoden som metode hvor elevene parvis kunne samarbeide i oppgaveløsninger og trekke veksler på hverandre positivt for å støtte læringen. Det er ikke gitt at denne metoden er hensiktsmessig i alle sammenhenger, og min interesse ble i stor grad fokusert på hvilke forutsetninger som måtte være tilstede for at metoden kan være hensiktsmessig for å støtte elevenes læring.

For mitt studie har jeg valgt en kvalitativ tilnærming hvor jeg har fulgt et utvalg av elever fra en 6-klasse i en grunnskole gjennom tre ulike læringspar over tre uker med observasjoner. Det har gitt meg nærhet til elevene og på en praktisk måte fått innsikt i det faglige samarbeidet i læringsparene og hvilke forutsetninger som bør være til stede for at metoden skal ha betydning etter sin hensikt.

Innsamling av data gjennom observasjon av elever medfører både et samtykke og et godt samarbeid med skoleledelse og trinnleder for den grunnskolen jeg har vært i. Jeg vil i så måte rette en stor takk til rektor, trinnleder, kontaktlærere og elevene for denne 6. klassen ved forskningsskolen som har lagt forholdene så godt til rette for meg. Det samme gjelder foreldre/foresatte som har gitt samtykke til at jeg kunne observere disse elevene.

Et veldig stort takk må også rettes til min veileder Rigmor Mikkelsen som gjennom sin konstruktive og inspirerende veiledning har støttet og oppmuntret meg gjennom hele prosessen fram til denne masteroppgaven.

Alta, 13. mai 2019

Katrine Søfting

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er læringspartnermetoden, hvor den konkrete problemstillingen er hvilke forutsetninger som må være tilstede for at denne metoden kan bidra til å støtte elevenes læring. Innledningsvis har jeg redegjort for hvilke faglig forankring læringspartnermetoden har som del av et større tema om elevvurdering for læring slik det framkommer av styrende dokumenter og lovgivning på området.

Det er gitt en egen beskrivelse av læringspartnermetoden og hvordan metoden kan bli benyttet i undervisningen, hvor viktige kriterier som organisering av klasserommet, klasseledelse, vurdering og relasjonsbygging blir vektlagt. Det er mange perspektiv for å forstå læringspartnermetoden innenfor, men i denne oppgaven har jeg valgt et sosiokulturelt perspektiv som vektlegger motivasjon og læring i praksisfellesskapet hvor læring finner sted ved interaksjon med andre gjennom måten vi bruker og utvikler språket for tenkning gjennom aktivitetene vi deltar i. Utviklingssonen ved det potensielle utviklingsnivå for elevene og at de lærer gjennom andre ved assistert læring, er viktige forutsetninger fra dette perspektivet.

Mitt vitenskapsteoretiske ståsted er på det sosialkonstruktivistiske synet hvor vi konstruerer virkeligheten i form av begreper som skal gi et meningsfullt innhold i samhandling med andre hvor språket har en sentral plass. Hermeneutikken er i tillegg et viktig ståsted som vektlegger våre forutsetninger og forforståelse i møte med andre ved kommunikasjon og samhandling.

For å få gode og rike begrunnede beskrivelser av læringspartnermetoden og forutsetninger som kan bidra til å støtte læringen, har jeg benyttet en kvalitativ metode med innsamling av kvalitative data fra tre ulike læringspar ved en 6. klasse i grunnskolen gjennom observasjon, hvor jeg har vært til stede hvor metoden blir benyttet i klasseromsituasjonen. For innsamling av data er det utarbeidet både observasjonsskjema med observasjonslogg og nedtegnet feltnotater gjennom den tre ukers perioden datainnsamlingen fant sted. For å få variasjon i mitt utvalg er de ulike læringspar valgt ut fra bestemte kriterier som antatt generelt faglig utviklingsnivå og/eller tilfeldig sammensatt. Det er også tatt en kritisk kvalitetsvurdering av data og hvorvidt de på en pålitelig og gyldig måte belyser problemstillingen på en god måte, samt påpekt noen etiske forhold som må ivaretas som samtykke og informasjon om deltagelse.

Selve analyseprosessen er beskrevet, hvor mine observasjoner og feltnotater er kodet for å finne mønster og likhet i kjennetegn som går igjen i de ulike læringspar. Det har ledet fram til syv ulike kategorier av kjennetegn eller forutsetninger. Tillit og trygghet, språket som medierende artefakt, evnen til å motivere hverandre, inkludering, selvregulering, samarbeid og elevvurdering. Klasserommet skaper en viktig ramme for, og del av konteksten, hvor både innhold, utforming og fysisk organisering er beskrevet.

Mine observasjoner og feltnotater har ledet fram til tre ulike historiefortellinger fra hvert av læringsparene. Her er det tatt et selektivt utvalg av beskrivelser fra hendelser som skiller seg ut uavhengig av tid for observasjonene. De er ikke bare valgt ut av meg, men også uttrykk for min oppfatning og mine opplevelser som observatør av det som skjer i samhandlingen innen læringsparene.

Et eget hovedavsnitt er viet til en diskusjon av observasjonene uttrykt ved historiefortellingene og hendelser der, sett i forhold til de kategorier av forutsetninger ledet fram under analyseprosessen og teori på området. Først er de ulike forutsetninger drøftet for hvert læringspar, men senere er det også foretatt en sammenligning mellom læringsparene.

Jeg har sett at noen av forutsetningene er av mer grunnleggende karakter enn andre som tillit og trygghet og språket som medierende artefakt, slik at disse må være til stede og betingelse for motivasjon, integreringen, selvreguleringen og samarbeidet innen læringsparene. Alle de førstnevnte er igjen en betingelse for selve elevvurderingen. I oppgaven er denne hierarkiske oppbyggingen av forutsetninger kommet til uttrykk i en egen figur.

Studiet av læringspartnermetoden i denne konteksten reiser noen teoretiske og praktiske spørsmål om generalisering i forhold til utviklingsnivå, faglige nivå til elevene, kjønn, tidligere erfaringer elevene har med å bruke metoden og samarbeid med andre elever, samt oppgavetype. Det er også noen metodiske spørsmål som reiser seg om den praktiske bruken av læringspartnermetoden i undervisningen.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Formål med oppgaven.....	1
1.2 Avgrensning og problemstilling	3
1.3 Sentrale begreper i oppgaven	4
1.4 Oppgavens oppbygning.....	5
2.0 Teoretisk ramme	7
2.1 Læringspartnermetoden	7
2.1.1 Forutsetninger for læringspartnermetoden	7
2.2 Et sosiokulturelt perspektiv	10
2.2.1 Den nærmeste utviklingssonen	11
2.2.2 Assistert læring	12
3.0 Forskningsmetode	13
3.1 Vitenskapelig ståsted	13
3.1.1 Sosialt konstruktivistisk syn	13
3.1.2 Hermeneutikk.....	14
3.2 Kvalitativ metode.....	14
3.2.1 Metodisk tilnærming	15
3.3 Datainnsamlingsstrategi	16
3.3.1 Observasjon	16
3.3.2 Observasjonslogg	17
3.4. Rekruttering, utvalg og utvalgsprosess	18
3.5 Gjennomføring av observasjon.....	20
3.5.1 Feltobservasjoner	20
3.6 Kvalitetsvurdering	21
3.6.1 Mulige feilkilder	22
3.6.2 Gyldighet	23
3.6.3 Etske vurderinger	25
4.0 Analyseprosess	27
4.1. Koding og kategorisering	27
4.2 Klasserommet	28

5.0 Historiefortellinger	31
5.1 Læringspar 1	31
5.2 Læringspar 2	34
5.3 Læringspar 3	36
6.0 Diskusjon.....	39
6.1 Tillit og trygghet	39
6.2 Språket som medierende artefakt.....	41
6.3. Motivere hverandre	43
6.4. Inkludering	45
6.5. Selvregulering.....	46
6.6. Samarbeid	48
6.7 Elevvurdering	49
6.8 Sammenligning	49
6.9 Sammenhenger mellom forutsetninger	52
7.0 Avslutning	55
8.0 Referanseliste	59
Vedlegg.....	viii
Vedlegg 1- Informasjonsskriv/samtykkeskjemaet for lærer	viii
Vedlegg 2- Informasjonsskriv/samtykkeskjemaet for elevene	ix
Vedlegg 3- Observasjonsskjema, læringsmiljø	x
Vedlegg 4- Observasjonsskjema, sosiale ferdigheter	xi
Vedlegg 5- Observasjonsskjema, kommunikativ ferdigheter	xii
Figurtabell	
Figur 1: Kriterier for en god læringsvenn	7
Figur 2: Plakat på klasserommet	29
Figur 3: Forutsetninger for læringspartnermetoden	52

1.0 Innledning

Tema for denne masteroppgaven er læringspartnermetoden. Læringspartnermetoden blir også kalt «læringsvenn», «kameratvurdering», «vennevurdering» og «learnings pairs», men i denne oppgaven vil jeg bruke benevnelsen «læringspartner» eller «læringspartnermetoden». Formålet med forskningen min er å skape ny kunnskap om forutsetninger som kan ha betydning for innretningen og gjennomføringen av læringspartnermetoden, slik at den kan bidra til å støtte elevenes læring. Innledningsvis vil jeg redegjøre for hvorfor jeg har valgt denne problemstillingen. Avgrense oppgaven, problemstillingen og presentere kort disponeringen.

1.1 Formål med oppgaven

I 2010 startet en nasjonal satsing for «vurdering for læring» for elevene i grunnskolen, og det har vært knyttet mye oppmerksomhet mot denne satsingen senere. Formålet med satsingen er å videreutvikle vurderingspraksisen i skolen med læring som mål. Satsningen tar utgangspunkt i de fire prinsippene for god undervisvurdering som er nedfelt i forskrift til opplæringsloven kapittel. 3. *Mål, kjennetegn og kriterier* som er et uttrykk for at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem. *Faglig tilbakemelding* som er et uttrykk for at elevene skal få en tilbakemelding om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonene. *Faglig veiledning* med råd om hvordan de kan forbedre seg. *Elevinvolvering* hvor elevene skal involveres i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Mikalsen & Lund, 2015).

Det er ulikheter mellom de skoler som har god vurderingspraksis, og de som ikke gir elevene de samme læringsforutsetninger knyttet til vurdering. Den nasjonale satsingen ble videreført av Kunnskapsdepartementet i 2013. Satsingen har fortsatt utgangspunkt i de fire prinsippene for god undervisvurdering. I tillegg skal satsingen ha et særlig fokus på å styrke sammenhengen mellom undervis- og sluttvurdering (Mikalsen & Lund, 2015).

Slemmen (2009) nevner læringspartnermetoden som et av 10 veiledende prinsipper for hvordan man kan tilrettelegge for vurdering for læring i undervisningen. At elevene sitter sammen i par gir muligheten for at elevene kan vurdere hverandre. Ifølge Slemmen (2009) kan tilbakemeldinger fra medelever bidra til å fremme en kultur i klasser der det er akseptert å bli vurdert.

Det skaper grunnlag for at elevene ser nytten av tilbakemeldingene de får ved at det lærer dem til å lære bedre (Slemmen, 2009: 146). Det er også nedfelt i opplæringsloven at elevene skal vurdere seg selv.

Opplæringsloven (2009) § 3-12. Eigenvurdering

«Eigenvurderinga er ein del av undervegsvurderinga, og formålet med eigenvurderinga er at eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat reflekterer over og blir bevisst på eiga læring. Eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling.»

Forskrift til opplæringsloven vektlegger både at elevene skal ha tydelige mål og elevenes vurdering skjer med utgangspunkt i kriterier som skaper grunnlag for konstruktive tilbakemeldinger for å fremme elevenes læring. Læringspartnermetoden er et viktig verktøy som legger til rette for at elevene blir aktive i egen læringsprosess for å fremme intensjonen med egenvurdering i undervisningssituasjonen (Høihilder, 2011: 51).

Dette studiet er relevant, fordi jeg undersøker hvilke forutsetninger som kan bidra til at læringspartnermetoden er til støtte for elevenes læring. Gjennom læringspartnermetoden ser jeg muligheter for at elevene blir aktive deltagere i sin egen og andres læring. Der elevene får øve på og blir bedre til å vurdere sitt og andres arbeid. På denne måten kan de hjelpe hverandre videre i sin læringsprosess.

Kunnskapsløftet og læreplanverket (LK06) bygger på et læringssyn som en kombinasjon av kognitive og sosiokulturelle perspektiver på læring (Olsen & Aasland, 2013: 7). Kognitiv læringsteori vektlegger de mentale prosessene hos hver enkelt der forkunnskaper, metakognisjon og det å kunne vurdere seg selv og andre i læringsprosessen er sentrale områder for å fremme læring. Sosiokulturell læringsteori bygger på at elevene blir motiverte for læring i et felleskap. Det betyr at læringen også foregår i klassen mellom elever og ikke bare mellom lærer og elev. Elevene har faglige interaksjoner seg i mellom, og ikke bare med lærer. I tråd med sosiokulturelle teorier kan læringspartnermetoden legge til rette for den interaksjonen mellom elevene som læreplanverket LK06 vektlegger. Læringspartnermetoden går ut på at elevene sitter sammen i par over en viss tid med et faglig formål og innhold knyttet til oppgaveløsning. Disse to elevene som da er et læringspar støtter hverandre, og skaper en utvikling i læringsprosessen.

Det var i praksis på mitt første studieår på lærerutdanningen at jeg først ble introdusert for læringspartnermetoden og fikk innblikk i den fra et praktisk ståsted. I klasserommet observerte jeg elever som satt sammen to og to. De jobbet aktivt med å utarbeide løsningsforslag til regnestykket som sto på tavla. Etter anslagsvis ti minutter snudde de seg til læringsparten som satt bak dem og delte sine løsningsforslag med hverandre. Underveis vurderte de løsningsforslagene og de fant fram til den strategien de mente var den beste for å løse regnestykket. Praksislæreren formidlet til meg at elevene fikk større læringsutbytte av å jobbe sammen hvor de kan hjelpe og støtte hverandre, enn om de jobbet individuelt.

Gjennom mine år med praksis på ulike klassetrinn og fag, har flere lærere brukt læringspartnermetoden. Noen brukte den ofte, mens noen lærere brukte den av og til når den var vurdert å være hensiktsmessig i oppgaveløsningen. Generelt virket lærerne veldig positiv til at elevene skulle ha læringspartner i undervisningen. En praksislærer uttrykte at elevene ble mer selvstendige når de hadde en læringspartner. Elevene var i tillegg mer utforskende og ba ikke om lærerens forklaring eller løsning på oppgavene like raskt, som når de jobbet individuelt. Denne positive holdningen ovenfor læringspartnermetoden skapte nysgjerrighet hos meg som lærerstudent. Jeg ønsker derfor å lære mer om forutsetninger som kan ha betydning for gjennomføringen av denne typen organisering av undervisningen som kan gi støtte for læringen.

1.2 Avgrensning og problemstilling

Oppgaven er begrenset til å ta for seg en metode innenfor vurdering for læring, som omhandler bruk av læringspartner i undervisningen. På bakgrunn av avgrensingen og formålet med forskningen er min problemstilling:

«Under hvilke forutsetninger vil læringspartnermetoden bidra til å støtte elevenes læring?»

Hilde Ødegaard Olsen og Marita Aasland ved Skøyen skole i Oslo utviklet læringspartnermetoden (Flatås, Olsen & Aasland, 2017: 13). De formidler hva læringspartnermetoden går ut på, hvorfor den bør brukes i undervisningen og hvordan en lærer kan bruke læringspartnermetoden i sin undervisning. Olsen & Aasland (2013) forklarer en framgangsmåte fra å organisere klasserommet til bytting av læringspar (Olsen & Aasland, 2013). Det kan forstås som at det må være noen forutsetninger til stedet for at læringspartnermetoden skal kunne fungere etter sin hensikt.

Det jeg legger i begrepet forutsetning, er at det er betingelser til stedet for at læringspartnermetoden skal kunne bidra til elevenes læring. Noen av forutsetningene Olsen & Aasland (2013) trekker fram i faglitteraturen er at klasserommet må være organisert slik at elevene har mulighet til å sitte sammen, elevene må ha kriterier for hva en god læringspartner er og at læreren må være en tydelig klasseleder (Olsen & Aasland, 2013).

Det er mange sider med læringspartnermetoden som er interessante å undersøke nærmere, men valget falt på å undersøke forutsetningene for at metoden skal fungere etter sin hensikt. Datainnsamlingen er gjort på 6. klasstrinn på en skole i Finnmark. Observasjonene er blitt gjort i klasseromssituasjoner uavhengig av fag. Jeg har fulgt tre læringspar gjennom skolehverdagen i tre uker, hvor jeg har observert et læringspar hver uke. Elevene er satt sammen i læringspar på ulike måter. Det ene paret er satt sammen etter omtrent samme faglige nivå, mens det andre er satt sammen av to elever på ulikt faglig nivå. Det siste læringsparet er valgt tilfeldig. Dette er gjort for å kunne gi et sammenligningsgrunnlag av betydningen av forutsetningene.

1.3 Sentrale begreper i oppgaven

Problemstillingen har noen sentrale begreper. Henholdsvis: «*forutsetninger, læringspartnermetoden, støtte og læring*». Som sagt innledningsvis er *forutsetninger* ulike betingelser som er knyttet til læringspartnermetoden som kan skape grunnlag for eller bidrar til støtte i læringsprosessen. *Læringspartnermetoden* er en måte å organisere undervisningssituasjonen på hvor elevene samarbeider parvis i oppgaveløsningen. Begrepet *støtte* henviser til at det skapes en prosess når elevene samarbeider på denne måten som fremmer læring (Olsen & Aasland, 2013) Det skapes en form for assistert læring der elevene oppmuntrer, påminner, forklarer, kommer med ledetråder og hint til hverandre i læringsarbeidet (Woolfolk, 2004: 75). Hermansen (2014: 49) viser til at *læring* kan defineres som: «Forskjellen mellom det man kunne fra før, og det man skal kunne eller nå kan, og som det har vært nødvendig å tilegne seg». Denne definisjonen vektlegger at det har skjedd en endring hos individet. Eleven har ferdigheter eller kunnskap nå som han ikke fikk til eller ikke hadde kunnskap om fra før.

1.4 Oppgavens oppbygning

Det første hovedavsnittet av oppgaven er viet til å trekke en teoretisk ramme rundt oppgaven, hvor jeg kommer inn på konkrete forhold knyttet til læringspartnermetoden, egenskaper ved læring og ulike perspektiver for å forstå læring innenfor som det sosiokulturelle perspektiv. Sentrale begreper innenfor dette perspektivet som nærmeste utviklingssonen, assistert læring og artefakter vil bli forklart. Neste hovedavsnitt vil jeg redegjøre for forskningsmetoden og vitenskapsteoretiske syn med utgangspunkt i det sosialkonstruktivistiske syn og hermeneutikken. Den kvalitative metode, datainnsamling, utvalgsstrategier, gjennomføring og de metodiske overveielser og valg vil det også bli redegjort for. I det fjerde hovedavsnittet vil jeg redegjøre for fremgangsmåten for analyseprosessen av mitt datamaterialet, for så å presentere funn og resultater for de tre læringsparene i form av «historieframstillinger» hvor kjennetegn på læring blir framstilt i ulike sammenhenger og ulike uttrykksformer. Selve tolkningen av funnene blir diskusjon i et eget hovedavsnitt med utgangspunkt i kategorier av egenskaper som er vokst fram og konkrete funn fra min forståelse, opplevelse og teoretiske holdepunkter. Til slutt vil jeg også trekke fram noen teoretiske og praktiske problemstillinger av de resultat som framgår av studiet.

2.0 Teoretisk ramme

I dette hovedavsnittet vil jeg først redegjøre for læringspartnermetoden, hva metoden går ut på og hvordan metoden kan benyttes i undervisningen. Jeg ønsker å belyse forutsetninger som Olsen & Aasland (2013) legger vekt på er viktig for at læringspartnermetoden skal fungere etter sitt formål og hensikt. Henholdsvis: kriteriene, organisering av klasserommet, klasseledelse, vurdering og relasjonsbygging. Videre vil jeg gjøre rede for sosiokulturelt perspektiv på læring, som er sentralt i læringspartnermetoden (Olsen & Aasland, 2013: 7). Det er ulike retninger innenfor «sosiokulturell perspektiv», men den retningen jeg har valgt vektlegger språket, artefakter, utviklingssonen og assistert læring som sentrale begrep i sin tilnærming og forståelse (Dysthe, 2001).

2.1 Læringspartnermetoden

Læringspartnermetoden i undervisningen innebærer at elevene blir satt sammen to og to av læreren. Elevene skal over en viss periode hjelpe hverandre ved oppgaveløsning, gi tilbakemeldinger til hverandre, diskutere sammen og inspirere, oppmuntre og motivere hverandre gjennom læringsprosessen (Olsen & Aasland, 2013: 7).

2.1.1 Forutsetninger for læringspartnermetoden

Læringspartnermetoden kan benyttes hver dag, i alle fag, i alle undervisningstimer og på alle klassetrinn. Metoden kan eksempelvis både benyttes når elever jobber med konkrete oppgaver, når læreren stiller direkte spørsmål, når elever utarbeider kriterier og i forbindelse med vurdering av eget arbeid (Olsen & Aasland, 2013: 23).

Når en lærer bestemmer seg for å ta i bruk læringspartnermetoden i sin undervisning, anbefaler Olsen & Aasland (2013) en bestemt framgangsmåte. Læreren bør starte med å forklare metoden for elevene før elevene er med på å utarbeide kriterier for hva en god læringspartner er. Kriterier for en god læringspartner:

✓ Ser den som snakker	✓ Er positiv	✓ Er samarbeidsvillig
✓ Lytter til den som snakker	✓ Er konstruktiv	✓ Er ærlig og hjelpsom
✓ Avbryter ikke	✓ Diskuterer	✓ Følger med

Figur 1: Kriterier for en god læringsvenn (Olsen & Aasland, 2013:26)

Kriterier er en av forutsetningene som Olsen & Aasland (2013) ser på som viktig. Spesielt i begynnelsen bør det være et stort fokus på hvordan læringspartnerne skal være mot hverandre, men dette gjelder også underveis. Begrunnelsen er at elevene må lære og øve på hva som kreves av dem for å få et samarbeid til å fungere etter sitt formål. Det at elevene samarbeider parvis og har noen å støtte seg til, er med på å skape et godt læringsmiljø i klassen, som er bygd på relasjoner og som skaper og fremmer trygghet. En fordel med læringspartnermodellen er at elevene kan skape nye relasjoner samtidig som de vedlikeholder etablerte relasjoner når metoden benyttes systematisk.

Olsen & Aasland (2013) påpeker at klasserommet bør være organisert hensiktsmessig før elevene settes sammen i par. Det handler om at klasserommet organiseres slik at elevene har mulighet til å sitte sammen med sin læringspartner. Eksempelvis at elevene får sitte sammen på gulvet, på benker eller setter pultene sammen. Organiseringen legger til rette for å fremme den naturlige trangen til å kommunisere. Den skaper dessuten rom for at elever får mulighet til å forklare og diskutere med en annen medelev når de står eller sitter sammen. Eksempelvis når det gjelder svar på et spørsmål stilt av lærer i plenum (Olsen & Aasland 2013:18).

Ifølge Clarke (2015) vil organiseringen være læringsfremmende ved at elevene får tid og rom til å dele tanker med læringspartner. Det er ofte noen elever som er mer aktive når det gjelder å svare på spørsmål fra lærer, men Clarke (2015) mener at læringspartnermetoden legger til rette for at fokuset blir på læringsparene og ikke på den enkelte elev. På den måten vil de elevene som ikke svarer så ofte i undervisningen bli oppmuntret til å delta mer aktivt.

God klasseledelse er en viktig faktor ifølge Olsen & Aasland (2013). En klasseleder er en som leder elevenes arbeidsfellesskap. En god klasseleder skal ikke bare fungere i forhold til elevene, men skal også få elevene til å fungere i forhold til hverandre (Olsen & Aasland, 2013: 15). Det innebærer at læreren følger opp elevene slik at læringsparene fungerer optimalt, ved at læreren etablerer gode rutiner, regler, struktur, mål, kriterier og gir tydelige beskjeder for det arbeidet som skal utføres. I forhold til læringsparene betyr det også at læreren gjennom en god klasseledelse har en viss kontroll, men samtidig er støttende og gir rom for utfoldelse for læringsparene (Olsen & Aasland, 2013: 55).

Ved bytte av læringspar er det viktig at læreren framstår som en tydelig leder for å forhindre at elever kan skape negative relasjoner med å vise negative holdninger til sin nye læringspartner. Læreren må på forhånd snakke med elevene om hvordan man oppfører seg under bytting av læringspar. Her kan læreren for eksempel dramatisere for elevene hvordan de holder en nøytral holdning. Gjennom dramatisering kan læreren vise at elevene skal forholde seg rolig. I tillegg kan læreren sette en regel om at hvert læringspar håndhilser på sin nye partner og sier: «Jeg gleder meg til å jobbe sammen med deg» (Olsen & Aasland, 2013: 31). Hvordan læringsparene blir satt sammen kan tenke seg å ha betydning for hvor godt læringsparene vil fungere. Olsen & Aasland (2013) mener det kan være en fordel at elevene blir satt sammen i læringspar med tilfeldig trekking, og de anbefaler å bytte læringspar etter 2-3 uker.

Læringspartnermetoden legger til rette for at elevene kan vurdere seg selv og hverandre ifølge Olsen & Aasland (2013). Engh (2014: 139) kaller denne formen for vurdering for hverandrevurdering. For at vurderingen skal bli vellykket, forutsetter det at elevene er gode til å vurdere hverandre og at de har kriterier og vurderer etter. Hvilke kriterier de vurderer ut i fra er avhengig av hva elevene skal oppnå. Når de har gjort noe feil, kan de enkeltvis og sammen reflektere over hvordan de kunne gjort det annerledes (Clarke, 2015).

Det at elevene hjelper hverandre og gir hverandre tilbakemeldinger, er med på å styrke elevens læring og fremmer en læringsprosess preget av felles forståelse av formålet med opplæringen (Olsen & Aasland, 2013). Vurderingsskjemaet «to stjerner og et ønske» kan brukes når elevene skal vurdere seg selv og hverandre i faglig sammenheng og som læringspar. Fordelen med et slikt skjema er at elevene får reflektert over egen læringsprosess og status for læring. Elevene får reflektert over hva kan de nå? Og hva må de øve mer på?

Gjennom læringspartnermetoden blir egenvurdering og selvregulert læring knyttet tettere sammen. Ifølge Ogden (2012) er en elev som er selvregulerende en som er i stand til å vente på tur, eleven kan arbeide mot langsiktige mål og kontrollere impulsive handlinger. Han legger også til at selvregulering ikke bare handler om å ha kontroll, men også om å ta sosialt initiativ som å hjelpe og være vennlige uten å tenke på egennytten. Selvregulering kan også være selvinstruksjoner som holder elever på sporet selv om oppgavene er lite motiverende eller noen elever forstyrrer.

Det kan forstås slik at de elevene som er selvregulerte har utviklet en selvstendighet til skolearbeider der de er bevisste på å koble sine forkunnskaper med det nye de lærer. Hvis de ikke klarer å koble sammenhengen så spør de etter hjelp.

Selvregulert læring avhenger av at elevene har metakognitiv strategier og metakognitiv kunnskap. Metakognisjon er kunnskap om kunnskap og læring. Det handler om at elevene har tre ulike typer kunnskap (Woolfolk, 2004:185). Den første er deklarativ kunnskap som betyr at elevene er bevisste på hva som påvirker deres hukommelse og læring. Elevene kan vurdere hvilke strategier eller ferdigheter de må bruke for å nå et mål. Den andre kunnskapen er prosedural kunnskap som innebærer at eleven vet hvordan man skal bruke strategiene. Den tredje typen er kondisjonal kunnskap og det handler om at eleven vet når og hvorfor han bruker ferdighetene og strategiene (Woolfolk, 2004:185). Vi bruker metakognitiv kunnskap til å regulere vår tenking og læring. Med andre ord får elevene satt ord på egen læringsprosess og blir mer bevisste på egen kompetanse og faglig utvikling. Ifølge Flatås, Olsen & Aasland (2017) er det å utvikle kompetanse i metakognisjon og selvregulert læring viktig. Elevene får ikke bare kunnskap, men også et redskap de bruker for å tilegne seg ny kunnskap som de også kan bruke i andre situasjoner.

2.2 Et sosiokulturelt perspektiv

Det sosiokulturelle perspektivet legger vekt på at elever blir motiverte for læring gjennom deltagelse i praksisfelleskap. Det vil si at elevene vil være motiverte til å lære hvis de er medlemmer av et klasseroms- eller skolefelleskap som verdsetter læring (Woolfolk, 2004: 281). Det er den indre motivasjonen som sosiokulturelt perspektiv vektlegger. På den ene siden dreier det seg om at elever ønsker å lære når de opplever det som viktig. Det forutsetter at de er i et godt læringsmiljø som verdsetter kunnskap og læring. Denne motivasjonen er et produkt av de forventningene som eleven møter fra kulturen og samfunnet de er en del av. På den andre siden vil elevene være motivert for å beholde sine identiteter som medlemmer av felleskapet. Det forutsetter at elevene opplever å bli akseptert og verdsatt, både som en som kan og en som kan bidra til andre (Dysthe, 2001: 40). Ifølge Dysthe (2001) innebærer det å delta i et kunnskapsfelleskap at elevene vurderer sitt og andres arbeid, og at elevene gir hverandre tilbakemelding underveis blir en vesentlig premisse for læring. Det fører også til at elevene selv er aktive i sin læringsprosess og ikke bare er et objekt for evaluering.

Ifølge Lev Semenovich Vygotsky har språket stor betydning for hvordan mentale prosesser blir dannet innen et sosiokulturelt perspektiv (Dyste & Igland, 2001). En av hans hovedtanker er at våre kognitive strukturer og tankeprosesser blir skapt gjennom interaksjon med andre (Woolfolk, 2004: 69). Det betyr at læring skjer ved at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling med andre i en kontekst, med hjelp av språket. Vi bruker språket for å forstå og tenke for oss selv, og for å uttrykke det vi forstår til andre. Språket og kommunikasjonen blir grunnvilkåret for at læring og tenkning finner sted (Dysthe, 2001: 49). Vygotsky understreker den doble funksjonen som språket har gjennom sin antagelse at lærings skjer på to nivåer. Først på det sosiale nivået, før det seinere skjer på det individuelle nivået. Slik sett skjer først læringen i aktiviteter sammen med andre elever, før ideer, meninger og erfaringer blir en del av elevens kognitive utvikling (Woolfolk, 2004: 70).

Aktivitet er et nøkkelbegrep i Vygotskys tenkning (Strandberg, 2008: 25). Han mener at vi tilegner oss kunnskap gjennom aktivitetene vi deltar i. En aktivitet er mer enn bare handlinger av et individ. Aktivitet er her et system som rekonstruerer seg selv hele tiden gjennom handling og diskurser (Dysthe, 2001). Det innebærer at individet er mediert av artefakter for å forstå verden. Mediering betyr at vi ikke møter verden direkte, men bruker artefakter for å forstå verden rundt oss (Strandberg, 2008).

Vygotsky kaller denne interaksjonen kulturelt mediert aktivitet. Artefaktene er menneske-konstruert for å løse våre intellektuelle og praktiske utfordringer (Strandberg, 2008: 44). Det finnes mange artefakter og vi kan dele dem inn i to typer, fysiske og psykologiske artefakter. Fysiske artefakter er konkrete, materielle og praktiske redskaper. Eksempelvis blyant, skrivebøker, tavle, linjal etc. Viktige artefakter nå i tiden er IKT verktøy som datamaskiner, smartboard, programvarer, nettbrett, mobiltelefoner etc. Psykologiske artefakter er abstrakte, intellektuelle, symbolske begreper og systemer som for eksempel språk, tegnsystem og ordenssystemer (Frantzen & Schofield, 2013).

2.2.1 Den nærmeste utviklingssonen

Vygotsky har en positiv oppfatning av det potensiale elever har for læring. Han mener at elevenes kompetanse ikke kan forstås ut ifra det utviklingsnivået det fant seg i for øyeblikket (Bråten & Thurmann-Moe, 1996: 125).

Elevens kompetanse må sees i forhold til det aktuelle utviklingsnivået og det potensielle utviklingsnivået. Med det aktuelle utviklingsnivået menes der eleven er nå i sin læring. Den læringen som alt har funnet sted. Det potensielle nivået er det nivået som er innenfor rekkevidde.

Det potensielle utviklingsnivået vil bli det aktuelle utviklingsnivået etter som eleven lærer og utvikler seg. Med andre ord handler den nærmeste utviklingssonen om at vi kan skille mellom det eleven kan gjøre uten hjelp (aktuelle utviklingsnivået), og det eleven kan gjøre med støtte og veiledning (potensielle utviklingsnivået), og det eleven ennå ikke har forutsetninger til å gjøre (fremtidig utviklingsnivå).

2.2.2 Assistert læring

Elevens kognitive utvikling skjer på grunnlag av at eleven lærer av mer kompetente andre med referanse til Vygotsky. At elevene lærer fra mer kompetente andre kalles også stillasbygging (Woolfolk, 2004). Hensikten er å støtte eleven i sin læringsprosess slik at eleven kommer videre i sin tenkning. Ifølge Wood & Ross (2006: 199) skjer stillasbygging i læringsprosessen når den mer kompetente andre hjelper eleven i egne læringsforsøk. Det betyr ikke at en mer kompetent annen gir svaret til eleven, men eleven blir veiledet gjennom spørsmål og forklaringer. Elevene er altså ikke alene i sin læringsprosess, men læringen blir assistert gjennom at en mer kompetent annen gir informasjon, hint, påminnelser og oppmuntring til elevene. Eksempelvis foreldre/foresatte, søsken, en lærer eller medelev (Woolfolk, 2004: 70). Disse personene fungerer som veiledere for elevene.

Med utgangspunkt i den nærmeste utviklingssonen, kan en elev oppnå det potensielle nivået gjennom stillasbygging. Elevene bygge en solid forståelse som etter hvert vil gjøre dem i stand til å løse problemer på egenhånd. Elevene bør også settes i situasjoner der de må strekke seg for å forstå, men at elevene har støtte fra lærere tilgjengelig. Medelever kan også være til god støtte når de befinner seg på omtrent samme utviklingsnivå. Videre i oppgaven vil jeg betegne utviklingsnivået som faglig nivå. Dialog og diskusjoner er gode veier til læring og elevene bør bli oppmuntret til å bruke språket aktivt sammen med andre der de setter ord på det de prøver å mestre (Woolfolk, 2004).

3.0 Forskningsmetode

Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan vi går fram og analyserer informasjonen vi har om sosiale fenomen eller samfunnsmessige forhold og prosesser (Christoffersen & Johannesen, 2012: 16). Innledningsvis i dette hovedavsnittet om metode, vil jeg redegjøre for mitt vitenskapelige ståsted og min posisjon gjennom det sosialkonstruktivistiske syn og hermeneutikken sitt grunnlag for forståelsen av sosiale fenomen som en teoretisk ramme for metodebruken.

Når det gjelder valg av metoden for studiet, har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode. Den metodiske tilnærmingen er casestudie. Det setter premisser både for datainnsamlingsstrategien som er observasjon, min rolle som observatør, rekruttering, utvalgssammensetning og gjennomføring, noe jeg vil forklare og begrunne i dette hovedavsnittet. Gyldigheten, påliteligheten og refleksjoner i forhold til etiske overveielser knyttet til studiet, vil også bli viet noe oppmerksomhet.

3.1 Vitenskapelig ståsted

3.1.1 Sosialt konstruktivistisk syn

Vi må i det daglige forholde oss til en virkelighet bestående av en rekke sosiale fenomener som vi må ha oppfatninger av og som det skal skape mening om for oss som aktive, handlende og ansvarlige individer. Det er ikke viktig hvordan verden er, men hvordan vi oppfatter den for å skape oss kunnskap om den (Ringdal, 2013). Språket og hvilke ord og uttrykk vi benytter i form av begreper med et meningsinnhold knyttet til fenomenet, skal representere deler av denne virkeligheten.

Det betyr at den språklige sosiale interaksjon er en betingelse for kunnskap, og vi konstruerer virkeligheten i form av begreper om det i samhandling med andre som skal representere sider ved fenomenet (Thomassen, 2006: 180). Språklige begreper på fenomener rundt oss kan også avgrense, avdekke og oppdage nye sider ved fenomenet over tid.

Ved dette studiet er jeg i interaksjon med konteksten læringspartnermetoden og de ulike læringspar inngår i, for å etablere ny kunnskap og innhold i begreper knyttet til læringspartnermetoden. Den sosialkonstruktivistiske forståelsen vil også skjerpe min kritiske sans for etablerte sannheter hvor kunnskap er i stadig endring og fornybar (Ringdal, 2013).

Det innebærer at sosiale, kulturelle og historiske forhold har betydning for mine og andre menneskers forforståelse og oppfatning av virkeligheten (Postholm, 2010).

3.1.2 Hermeneutikk

Lenge var hermeneutikken begrenset til å gjelde fortolkning av tekster som for eksempel hvordan bibeltekster skulle tolkes (Thomassen, 2006). Hermeneutikken har siden den tid utviklet seg fra å være en lære om tekstfortolkning til en allmenn teori om fortolkning og forståelse. Etter hvert har ikke de hermeneutiske prinsippene bare blitt brukt i tolkning av tekster. De er også gjeldene for forståelse av mening for menneskelig kommunikasjon og samhandling.

Ifølge Rønbeck (2005) er en grunntanke i hermeneutikken at vi alltid forstår noe på grunnlag av noen forutsetninger. Vi møter aldri verden uten disse forutsetningene, også kalt forforståelse. Dette innebærer for meg som forsker at det jeg observerer vil være påvirket av min forforståelse. Datamaterialet vil også bli analysert ut i fra min tolkning som igjen er preget av min forståelse. Den hermeneutiske spiral representerer hvordan forståelsen vår utvikler seg gjennom en stadig bevegelse mellom helhet og del i det materialet vi forsøker å forstå (Thomassen, 2006: 91). Datamaterialet mitt vil være i form av en tekst som består av notater fra feltarbeidet som handlinger, uttalelser og institusjonen. Grunnforståelsen er at forskning handler om å bringe fram ulike typer tekster som tolkes og re-tolkes i andre sammenhenger (Rønbeck, 2005). Jeg vil altså i min analyse trekke ut deler av datamaterialet og se disse i sammenheng med teoretisk rammeverk for oppgaven. Fortolkningen sikter mot en helhetlig forståelse som viser sammenhengen mellom delene og den helheten de utgjør.

Vi kan bare bygge på våre erfaringer for å få en enda dypere forståelse av et sosialt fenomen. (Rønbeck, 2005). Med andre ord får jeg flere erfaringer gjennom å forske på læringspartnermetoden som kan gi meg mer innsikt og forståelse.

3.2 Kvalitativ metode

Ved valg av metode velger jeg et undersøkelsesopplegg som er hensiktsmessig og egnet for å belyse min problemstilling (Jacobsen, 2015). I denne oppgaven benytter jeg kvalitativ metode, fordi jeg både får en «nærhet» til de ulike forskningsdeltagerne og observere læringspartnermetoden i naturlige omgivelser hvor læringspartnermetoden brukes i praksis. Det betyr at jeg møter de ulike læringsparene på deres premisser over tid.

Ifølge Miles & Huberman (1994) kjennetegnes kvalitativ metode med at forskningen utføres gjennom en langvarig kontakt med fenomenet. Det er i kvalitative studier lite standardiserte instrumenter for metodebruk, men et sentralt punkt er min rolle som forsker. Min rolle er i hovedsak å få en helhetlig oversikt over fenomenet i forhold til en kontekst. Jeg skal samle inn data gjennom en prosess som krever dyp oppmerksomhet, empatisk forståelse og forutsetninger om fenomenet som skal undersøkes. Jeg har fått forskningsdeltagere som vil uttrykke sin tolkning og mening, slik at jeg får fanget opp det unike og spesifikke ved hver forskningsdeltager og i mindre grad det generelle. Jeg får «tykke» beskrivelser med å gå i dybden av et fenomen. (Miles & Huberman, 1994).

Kvalitativ data som jeg benytter er en kilde til gode, rike begrunnede beskrivelser og forklaringer av fenomenet. Ifølge Miles & Huberman (1994) er en av fordelene med kvalitativ metode at det gir muligheter for å forstå underliggende og mindre planlagte handlinger som kan gi grunnlag for ulike tolkninger. Datamaterialet kan organiseres slik at forskeren kan analysere, sammenligne og se mønster. Et kjennetegn med kvalitativ metode er at framgangsmåten er fleksibel, og jeg kan eksempelvis endre problemstillingen og datainnsamlingen underveis (Jacobsen 2015). Det gjør at de ulike fasene i undersøkelsesprosessen er flytende og er derfor en åpen tilnærming. Dette kan bety at datamaterialet mitt kan være like styrende ovenfor mitt forskningsstudiet som eksempelvis problemstillingen er.

3.2.1 Metodisk tilnærming

For å kunne svare på problemstillingen min må jeg være i situasjoner hvor læringspartnermetoden blir benyttet (Postholm, 2010). Jeg ønsker videre å utarbeide beskrivelser av forutsetningene for den praktiske innretningen slik at andre lærere kan ta del i den. På denne måten kan jeg skape et tankeredskap for andre lærere som ønsker å ta læringspartnermetoden i bruk. Jeg har derfor valgt å bruke casestudie som metodisk tilnærming. Postholm (2010) betegner casestudier som kasusstudier, men jeg vil i denne oppgaven bruke betegnelsen casestudie. I denne masteroppgaven tar jeg utgangspunkt i at casestudier er en egen metodisk tilnærming. Det betyr at jeg studerer læringspartnermetoden ved bruk av en casestudie som forskningstilnærming.

Ifølge Yin (2006) kjennetegnes casestudier med at de er tid- og stedsavhengig. Det innebærer at jeg studerer caser over kort eller lang tid og at casen som studeres er i en kontekst. Et annet kjennetegn på casestudie er at jeg samler inn mye informasjon fra få enheter eller caser for å belyse problemstillingen. Dette gjør det mulig for meg å kunne beskrive, tolke og trekke slutninger om fenomenet som blir studert. På bakgrunn av begrenset med tid har jeg valgt å gjennomføre et enkelt casestudie i klasseromssituasjon med tre ulike læringspar. Ifølge Yin (2006) kjennetegnes enkelt casestudier med flere analyseenheter med at forskeren undersøker en case innenfor en kontekst med flere forskningsdeltagere.

3.3 Datainnsamlingsstrategi

En datainnsamlingsstrategi innebærer å velge en metode som er best egnet for å samle inn data en trenger for å svare på problemstillingen (Jacobsen, 2015). Jeg har i mitt studie valgt observasjon som datainnsamlingsstrategi. Det medfører også noen valg i forhold til strategi og min rolle som observatør.

3.3.1 Observasjon

Ifølge Jacobsen (2015: 165) innebærer observasjon som datainnsamlingsstrategi i hovedsak at forskeren får mulighet til å observere hva mennesker faktisk gjør og ikke hva de sier at de gjør. Noe jeg ser på som en fordel med å bruke observasjon som metode, er at jeg får observere elevene og de ulike læringsparene i en naturlig setting og aktivitet. For å få samlet inn empiri gjennom å bruke observasjon som metode, har jeg valgt å ha en åpen observasjon. En åpen observasjon går i korte trekk ut på at forskningsdeltagerne, elevene i denne forbindelse, er kjent med at de blir forsket på (Jacobsen, 2015).

Jeg har observert en og samme 6. klasse med utvalgte elever og læringspar gjennom tre uker. Det er tre læringspar, og gjennom de tre ukene har jeg observert ett læringspar pr. uke i undervisningstimene på skolen for denne klassen. På den måten får jeg mye informasjon om hvert enkelt læringspar og kan ha konsentrasjon som observatør mot det aktuelle læringspar. Parallell gjennomføring med alle tre læringsparene kan medføre at jeg overser viktig informasjon som kan være til nytte for å kaste lys over problemstillingen, og jeg kan blande sammen inntrykkene jeg får på tvers av læringspar.

Med bakgrunn i at jeg har valgt en åpen observasjon, falt det naturlig å være en deltagende observatør. Jeg har vært til stede i klasserommet og undervisningstimene hvor læringsparet befinner seg. Ringdal (2013: 229) nevner tre ulike observasjonsroller som hun ser i sammenheng med nærheten til forskningsdeltagerne. Hun beskriver en deltagende observatør som en forsker som har distanse, men forskeren er til stedet. Jeg har under mine observasjoner ikke deltatt i undervisningen, men jeg har i noe grad hatt samtaler med elevene underveis. Jeg har altså i mitt feltarbeid hatt rollen som deltagende observatør i en tilbaketrukket rolle i forhold til undervisningen.

3.3.2 Observasjonslogg

For å være best mulig forberedt og få et godt grunnlag, valgte jeg å gjennomføre en strukturert observasjon (Bjørndal, 2011). Det medførte at jeg utarbeidet tre observasjonsskjema på forhånd (se vedlegg).

For å observere læringspartnermetoden og dens forutsetninger i praksissituasjonen, er det avgjørende at jeg operasjonalisere begrepet (Johannessen, 2003: 43). Det generelle fenomen må bli konkret på en slik måte at det er observerbart. Det betyr at jeg må ha kjennetegn på forutsetningene, noe som medførte at jeg valgte å strukturere innholdet i observasjonsskjema etter forhåndsbestemte kategorier. Kategoriene som er utarbeidet er knyttet opp mot mine observasjoner som en støtte for hva jeg vil observere og registrere. Det betyr at disse kategoriene veileder meg under observasjonene, men er ikke avgjørende for videre analyse.

Den første hovedkategorien jeg har valgt er *læringsmiljø* med underkategoriene klasseledelse og tillit/trygghet. God klasseledelse handler om lærerens evne til å skape et godt læringsmiljø, hvor læreren hjelper elevene med å få en trygg skolehverdag. Læreren evner å involvere elevene i egen læringsprosess med tydelige mål og kriterier (sosialt og faglig), ha tydelige rutiner/regler og skape gode relasjoner mellom lærer og elev og elevene imellom (Olsen & Aasland, 2013: 55). Jeg er interessert i å observere om spørsmålene lærerne stilte er åpne og fremmer refleksjon hos læringsparene, samt om elevene svarte på spørsmålene i plenum og deler de sine meninger, erfaringer og ideer med hverandre?

Den andre hovedkategorien er *sosiale ferdigheter*. Læringspartner er en som man kan diskutere sammen med som hjelper, og er en støtte i læringsprosessen. For at en læringspartner skal kunne gjøre det kreves det sosiale ferdigheter.

Jeg har valgt underkategoriene samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet (Gresham & Elliot, 1990).

Den tredje kategorien er *kommunikativ ferdigheter* med underkategoriene artefakt, feedback, individuelle behov og motivasjon. Jeg har satt artefakt under denne kategorien, fordi jeg vil observere hvordan elevene kommuniserer og på hvilke måte. Med feedback mener jeg elevens evne til å oppmuntre, motivere og vurdere seg selv og andre. Gir de feedback og hvordan? I tillegg er jeg opptatt av om elevenes individuelle behov og motivasjon påvirker kommunikasjon som ferdigheter i kombinasjon med artefakter og feedback (Olsen & Aasland, 2013).

Teorien har hjulpet meg til å fokusere mine observasjoner og til å forstå forskningsfeltet. Selv om denne teorien er retningsgivende for mine kategorier i mitt observasjonsskjema, har jeg vært åpen for andre kategorier og kriterier underveis i observasjonene.

I mitt hovedavsnitt om den teoretiske ramme er forutsetninger som *autorativ klasseledelse, organisering av klasserommet, vurderinger i par, kriterier for hva læringspartneren skal gjøre og hvordan læringspartene er satt sammen*. Jeg bestemte meg på forhånd av observasjonene mine at jeg skal skrive ned feltnotater i en egen bok. På bakgrunn av erfaring, kan innsamlingsstrategi med observasjon føre til et stort volum av feltnotater. Hver ettermiddag har jeg tatt for meg observasjonsskjema og feltnotater for denne dagen for gjennomgang og systematisering.

Systematisk gått gjennom datamaterialet og renskrevet feltnotatene slik at jeg har fått fram hva som er observert, tolkninger og refleksjoner gjennom dagen. Til dette formål har jeg benyttet PC. Denne oversikten over datamaterialet hver dag har også den klare fordel med å avdekke observasjoner som har vært mangelfull, og gi en antydning og styrende for hva som observeres fram i tid.

3.4. Rekruttering, utvalg og utvalgsprosess

Yin (2006) mener at rekruttering av forskningsdeltagere er en prosess hvor man velger ut de som er mest passende til problemstillingen og studiet man ønsker å gjennomføre.

Utgangspunktet for en slik prosess er avklarte kriterier til deltagerne.

Siden dette dreier seg om læringspartnermetoden satte jeg som kriterier at deltagerne benyttet metoden i den daglig undervisning og på denne måten kjent med den over tid. For å sikre både samme rammebetingelser for deltagerne under gjennomføring, hensynet til erfaring for deltagerne og praktiske hensyn, ville jeg velge en klasse på mellomtrinnet i grunnskolen fra en og samme skole.

Jeg valgte personlig rekruttering Christoffersen & Johannesen (2012: 55-56), hvor jeg etter egen vurderinger og samtaler med kollegaer, venner og medstudenter valgte en lærer som var trinnleder og kontaktlærer for en 6. klasse. I forlengelsen hadde jeg også en avklaring med aktuell lærer for å avklare studiets formål, kriterier og om hun kunne bidra å legge til rette for gjennomføring. Det måtte også forankres gjennom skolens ledelse hvor jeg tok kontakt med tanke på samtykket.

Læreren var positiv og det ledet fram til et skriftlig samtykke for at jeg kunne benytte hennes 6. klassen til observasjon og gjennomføring. Tidsrom, min rolle og deltagelse i undervisningen, var også en del av dette samtykke. Fordelen med en slik form for rekruttering er at man sikrer både at kriterier er til stede, et godt samarbeid og en god forankring.

Foreldre/foresatte til elevene er også informert av hensyn til informert samtykke, personvern og rettssikkerhet (Postholm, 2010). Læreren sendte ut et informasjonsbrev med samtykkeerklæring til foreldre/foresatte for alle elevene i klassen (se vedlegg). Det medførte noe frafall av aktuelle elever i utvalget.

Neste steg i prosessen ifølge Yin (2006) er å velge ut deltagere blant de som har gitt et informert samtykke. Yin (2006) anbefaler å gjøre et tilfeldig rettfærdig utvalg ut fra kriterier som er satt. Jeg skulle velge ut seks deltagere fordelt på tre læringspar med to deltagere i hvert par. Jeg har registrert mange faglige diskusjoner om hvordan læringspar bør settes sammen i undervisningen av faglige hensyn, som har skapt spesiell interesse hos meg. Hensynet til variasjon i observasjonene og sammenligning av læringspar for analyseformål, har medført noen andre valg. Det første læringsparet er satt sammen av elever på omtrent samme faglig nivå. Det andre læringsparet er satt sammen av elever på ulikt faglig nivå på bakgrunn av Vygotskys teori om at læring skjer gjennom at en mer kompetente annen støtter i læringsprosessen (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Det tredje læringsparet er trukket ut tilfeldig.

Læreren har vært med på selve trekkingen og utvelgelsen av læringsparene, fordi læreren kjenner elevene best fra de kriterier som er satt og faglige vurderinger av elevenes faglige nivå. Faglige kriterier lærer har satt for kategorisering er faglig prestasjoner tidligere og selvstendighet i arbeidet hva angår de læringspar som er sammensatt etter faglig nivå. Systematikken i selve trekkingen er at den eleven jeg trekker og elevens læringspartner blir mitt «tilfeldige trukket læringspar» blant de tre læringsparene. Kjønn er ikke noe kriterium, slik at sammensetningen her blir tilfeldig.

Når jeg som forsker har rekruttert forskningsdeltagere og har valgt et utvalg for forskningen min, så betyr det at jeg har valgt noen, men ikke noen andre. Dette fører kanskje til at uvurderlig informasjon går tapt, fordi jeg ikke valgt andre forskningsdeltagere (Jacobsen, 2015: 180), men hensynet til kriterier, sammensetning og ønsket variasjon har medført de valgene jeg har tatt for utvelgning. Jeg er ute etter detaljerte beskrivelser og variasjon både innen og mellom de ulike læringsparene.

3.5 Gjennomføring av observasjon

3.5.1 Feltobservasjoner

I datainnsamlingsprosessen har jeg vært på skolen og i den aktuelle klassen på sjette klassetrinn sammenhengende i tre uker for å samle data gjennom observasjon. Det er ikke alltid læringspartnermetoden blir benyttet i undervisningen i fag.

Jeg har valgt å være i klasserommet også den tiden for å få tilgang til annen nyttig informasjon som direkte eller indirekte kan ha betydning. At elevene har ulike lærere i ulike fag har jeg også tatt høyde for gjennom samtykke.

I de tre ukene jeg observerte bestemte jeg på forhånd det læringsparet som jeg skulle observere for å være best mulig forberedt og fokusert om oppgaven i forhold til dette læringsparet. I tillegg hvor jeg skulle befinne meg til enhver tid i klasserommet.

Innledningsvis skrev jeg ned tid, sted og læringspar på observasjonsskjema. Skrev ned feltnotater før, under og etter observasjonene fra undervisningen startet til den var avsluttet.

Elevene og læringsparene er kodet for å ivareta anonymiteten. Det jeg hadde fokus på ved observasjonene var kroppsspråk, handlinger og uttalelser i kommunikasjonen til læringsparet.

Jeg observerte ett læringspar gjennomgående en hel uke. Den første uken det læringsparet som består av elever på omtrent samme faglig nivå. På grunn av læringsparenes plassering i klasserommet, ble jeg sittende helt bak i klasserommet. Dels inntil veggen bak dem og noen ganger ved siden av dem. Det ga meg gode muligheter hver dag til å se og høre hvordan de jobber sammen som læringspar. Den andre uken observerte jeg læringsparet som er satt sammen av to elever på ulikt faglig nivå. Klasserommet er organisert på samme måte som uken før og jeg blir nå sittende midt i klasserommet. For å ikke hindre sikten til elevene bak meg, satt jeg ofte på skrå ovenfor læringsparet eller vedsiden av. Jeg kunne se læringsparet godt og hørte godt hva de snakket om under mine observasjoner. Den tredje uken observerte jeg det siste læringsparet som er satt sammen ved tilfeldig trekking. Denne gangen ble jeg sittende fremst i klasserommet. For å ikke sitte i synsfeltet for andre elever satt jeg meg rett ovenfor læringsparet inn mot vindusveggen. Det var også optimalt i forhold til observasjoner.

3.6 Kvalitetsvurdering

Jacobsen (2015) mener at uansett hva slags empiri for å framskaffe resultatet det dreier seg om, så bør den tilfredsstillende to krav, reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet).

Det innebærer at undersøkelsen må være gjennomført på en troverdig måte som vekker tillit (Jacobsen, 2015: 17). I tillegg noen etiske vurderinger.

Ringdal (2013: 248) mener en vurdering av kvalitative datas reliabilitet egentlig blir forskerens refleksjoner over hvordan dataen er samlet inn og mulige feilkilder. Spørsmålet er i hvilke grad andre forskere kan benytte samme begrep og framgangsmåte for å framskaffe og analysere data med bakgrunn i denne problemstilling. Mulige feilkilder jeg spesielt vil ta opp er *feltnotater, nærhet til forskningsfeltet og observatørposisjonen*.

Validitet er et uttrykk for i hvilke grad de resultat som er framkommet er gyldige, og man kan trekke gyldige slutninger på bakgrunn av disse. Internt om resultatet er gyldig for mitt utvalg og problemstilling, men reiser også et ytre spørsmål om i hvilke grad resultatet som framkommer kan overføres til andre utvalg og situasjoner hvor man skal undersøke samme problemstilling. For den interne validitet, er det noen sider ved gyldigheten jeg spesielt vil trekke fram. *Kategorisering, observasjonseffekten og observasjonstiden*. Et kvalitativt studie som dette er kontekstuell og lett påvirket av den konteksten som inngår. Det betyr at det ikke uten videre kan overføres til andre utvalg og situasjoner.

Gjør man dette må man være seg bevisst de kontekstuelle forhold ved å analysere likheter og ulikheter og benytte «brede» beskrivelser av de fenomen som inngår i problemstillingen (Jacobsen, 2015).

3.6.1 Mulige feilkilder

Feltnotater

Bruk av observasjonsskjema gir meg den fordel at jeg slipper å skrive setninger fullt ut, men kan bruke ord og uttrykk som beskrivelser. Det medfører at jeg både kan observere og ta nedtegningene fra uttalelser og handlinger relativt raskt. Det gir også mulighet for god struktur og oversikt over notatene. Når man benytter et skjema og reduserer «ordbruk», er det en reduksjonsprosess hvor det er en fare for at man overser viktige detaljer.

At feltnotatene er skrevet inn på PC i etterkant av observasjonene, har gjort analyseprosessen lettere med at observasjonene er strukturert og oversiktlig. Samtidig er det en utfordring med å skrive inn feltnotater i etterkant av observasjonene.

Jeg hadde stor fokus på å skrive fylldige observasjoner med vekt på konteksten, situasjoner, uttalelser og tolkninger underveis, men den prosessen medfører at jeg ikke alltid kunne se hva jeg mente å gi uttrykk for og/eller måtte tenke tilbake i situasjonen jeg var i med det skriftlige materialet. Selv om det er tidskrevende, søkte jeg å redusere denne feilkilden ved å skrive inn feltnotatene på PC hver dag etter de observasjonene som hadde vært den dagen.

Nærhet til forskningsfeltet

Jeg har jobbet noen timer som lærervikar ved skolen og denne klassen. Det kan medføre forutinntatthet ved at mine forhåndsinntrykk av skolen og klassen gjør at jeg ikke observerer noe som jeg kanskje ville observert hvis jeg hadde vært fremmed og ikke kjent til klassen. Denne forutinntattheten kan også gå på enkeltelever, hvor det har festet seg et inntrykk av hvordan ting er (Jacobsen, 2015). Selv om det er noen ulemper knyttet til faren med forutinntatthet, gir det også fordeler å benytte denne skolen og klassen. Det har lettet tilgang til informasjon fra forskningsdeltagerne. Jeg kjenner til læreren, slik at jeg også kan plassere informasjonen i sammenheng med studiet.

Observatørposisjon

Før datainnsamlingen bestemte jeg meg for å observere et læringspar om gangen. Det betyr at jeg har satt av tid til å observere et læringspar per uke. Det er fordi jeg ville ha mye beskrivende data fra læringsparene. Hadde jeg valgt å observere tre læringspar samtidig så kunne viktig informasjon gått tapt. Ulempen med å fokusere på et læringspar om gangen er at det kan ha skjedd noe interessant hos de andre læringsparene i mellomtiden.

En ulempe jeg som forskeren må ta høyde for, er at mine observasjoner kan være feilaktige. Både på grunn av at jeg tolker informasjonen feil i en situasjon, men også på grunn av at jeg rett og slett ikke oppfatter viktig informasjon underveis. Postholm (2010) mener at kroppsspråket blir gjenstand for en kvalitativ observatør. På denne måten kan relasjonen mellom aktørene fanges opp i ulike situasjoner. Det betyr at det er viktig hvor jeg plasserer meg i forhold til læringsparet for å få god oversikt over kroppsspråk som ansiktsuttrykk, hører hva som blir sagt selv om det blir hvisket i enkeltsituasjoner o.l. Jeg ser etterskuddsvis at jeg burde vurdert en annen plassering og ikke plassere meg bak læringspartnerne.

3.6.2 Gyldighet

Kategorisering

Før observasjonene utarbeidet jeg noen kategorier med kjennetegn med bakgrunn i faglitteratur fra forskningsfeltet som jeg bygger observasjonene på. Det har en klar fordel for innretningen på observasjonene, men har vært åpen for å observere andre sider jeg ikke har tenkt på i forkant.

Operasjonaliseringen i kategorier i seg selv med bakgrunn i teori styrker gyldigheten av det resultat som framkommer og hvorvidt det er egnet til å kaste lys over sammenhengen for denne problemstillingen.

I analysearbeidet har jeg fylt inn observasjonene i de ulike kategoriene og foretatt et valg hvor hendelser og utsagn passer inn. Jeg har også drøftet og gjort noen refleksjoner på om hendelser kan passe inn i andre kategorier enn det jeg i utgangspunktet har tenkt. Det å bryte opp og/eller endre kategorier gjør meg mer bevisst på «min» usikkerhet og det er et klart subjektivt element som kan påvirke gyldigheten (Jacobsen, 2015: 234).

Observasjonseffekten

Når jeg har valgt observasjon som datainnsamlingsstrategi, må jeg ta høyde for at jeg kan ha påvirket observasjonene og forskingsdeltagerne. For det første vil mine forkunnskaper, erfaringer og opplevelser rette oppmerksomheten mot hvordan jeg tolker observasjonene og det vil styre hva jeg ikke observerer. Med bakgrunn av at jeg er lærerstudent vil min faglige kompetanse også være med å farge hva jeg ser og ikke oppfatter. Det betyr at jeg observerer ut i fra mitt ståsted.

For det andre vil forskningsdeltagerne bli påvirket av at jeg er der. Dette kalles for observatøreffekten. Denne effekten går ut på at de som observeres endrer adferd når de vet de blir observert (Jacobsen, 2015: 166). Forskningsdeltagerne er klar over at jeg skal forske på læringspartnermetoden på deres trinn. I tillegg har de kjennskap til meg, fordi jeg har vært vikar ved skolen tidligere. Det kan medføre at elevene er vant til å se meg og at det blir mer naturlig for dem at jeg er der. En utfordring jeg registrerte den første tiden, men av forbigående karakter, var at noen elever ofte kom og spurte meg om hva jeg gjorde. Jeg minnet elevene på at jeg hadde sendt ut et brev om at jeg skulle være der fordi jeg skulle skrive en skoleoppgave om læringspartnermetoden. For meg kan det virke som elevene hadde den oppfatning at jeg var en lærer på lik linje som lærerne som underviste, men etter en tid ble jeg en del av klassen og de oppfattet meg ikke i en lærerrolle i den ordinære undervisningen.

Observasjonstiden

I løpet av uken for hvert læringspar får jeg mye informasjon etter observasjoner som skaper grunnlag for å se ulike samhandlingsmønstre gjennom gjentatte handlinger og enkelthendelser.

Når en atferd gjentar seg flere ganger blant og mellom deltagerne i de ulike læringspar, er det et uttrykk for en etablert praksis i samhandlingen når de skal løse faglige oppgaver. Det ideelle for gyldigheten har vært å følge de ulike læringsparene over en lengere periode for å trekke slutninger med større sikkerhet, men tidsmessige hensyn og hensynet til skolen og den aktuelle klassen setter begrensninger.

3.6.3 Etiske vurderinger

Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i deres naturlige setting (Postholm, 2010: 9). Det krever en god tidsplan, fordi det er mange praktiske ting som man både må tenke gjennom og ordnes.

Det første man bør begynne å undersøke er om man må melde sin forskning inn til NSD. (Jacobsen, 2015: 51). Få samtykke til at personopplysninger blir ivaretatt etter forskriftene. Jeg har ikke samlet inn sensitive opplysninger og feltnotatene er anonymisert. Det medfører at jeg ikke trenger godkjenning fra NSD.

Jeg mener at det er et etisk spørsmål at de som skal være forskningsdeltagere og observeres må vite om det. Denne åpenheten vil også skape tillit og trygghet mellom meg og forskningsdeltagerne. Personlig rekruttering av forskningsdeltagerne ga meg muligheten til å informere dem i forkant. Først informerte jeg rektor og aktuell kontaktlærer for denne klassen gjennom en åpen samtale. Deretter foreldre/foresatte og elevene. Siden det dreier seg om barn innhentet jeg en samtykkeerklæring som både består av et informasjonsskriv som redegjorde nærmere om innretning, anonymiseringen og formålet med studiet, og en egen erklæring i form av underskrift. De kunne også kontakte meg for nærmere informasjon etter behov. Kun de som positivt gav uttrykk for at de ønsket å være i utvalget ble tatt med. På den måten respekterte jeg ønsket om å ikke bli med fra foreldre/foresatte, selv om det kan være andre årsaker til at jeg ikke fikk svar. Det skaper et inntrykk for at jeg ikke skjuler noe (Postholm, 2010).

4.0 Analyseprosess

I dette hovedavsnittet vil jeg beskrive fremgangsmåten for hvordan jeg har gått fram for å analysere datamaterialet mitt. Jeg vil først redegjøre for kodingsprosessen og de valg og vurderinger som er gjort for å danne kategorier som skaper mening i forhold til mitt datagrunnlag og problemstilling. Et eget avsnitt vil også bli viet til konteksten som casen utspiller seg i.

En kontekst med utgangspunkt i klasserommet i undervisningstiden der læringspartnermodellen er i bruk gjennom tre analyseenheter (læringspar) i ulike sammenhenger og ulikt sammensatt. Det skaper grunnlaget for tre ulike historiefortellinger og den nærmere diskusjon av de ulike funn som følger senere i oppgaven.

4.1. Koding og kategorisering

Jeg var litt usikker på om jeg ville finne kategorier som gikk igjen hos enhetene (læringsparene) eller bare kategorier som bare kunne knyttes til en av enhetene. Målet mitt med analysen er å søke mening ved å finne mønster i feltnotatene. Jeg har benyttet meg av den konstant komparative analyseteknikken som ifølge Postholm (2010: 91) er en analyseteknikk som innebærer koding og kategorisering. Jeg har basert kodingsprosessen på åpen koding, aksial koding og selektiv koding med referanse til Postholm (2010). Disse kodingene foregår i steg og har vært en hjelp i kodingsarbeidet. Postholm (2010:97) bruker betegnelsen kategorisk opphopning for fremgangsmåten for min kategorisering.

Etter datainnsamlingen begynte jeg å lese gjennom feltnotatene for hvert enkelt læringspar flere ganger. Kodingsprosessen er derfor blitt gjort flere ganger der jeg har analysert et læringspar av gangen. Tidlig i kodingsprosessen begynte jeg å få en oversikt over det som kunne inngå i de ulike kategoriene. Underveis i gjennomlesingen har jeg notert umiddelbare tanker og refleksjoner og utviklet presise begreper i form av koder på elementer i teksten. I denne kodingsprosessen har datamaterialet blitt redusert og allerede her begynte jeg å danne meg noen tanker og ideer om hendelser og uttalelser som skilte seg ut med å være gjentakende eller enkelthendende for læringsparene.

Neste steg var å sette disse begrepene som dreide seg om hendelser, situasjoner og uttalelser i kategorier. Jeg begynte å samle de kodeordene som hadde noe til felles eller lignet hverandre i en kategori.

Kategoriene som er blitt etablert er: *Tillit og trygghet, språket som medierende artefakt, evnen til å motivere hverandre, inkludering, selvregulering, samarbeid og elevvurdering.*

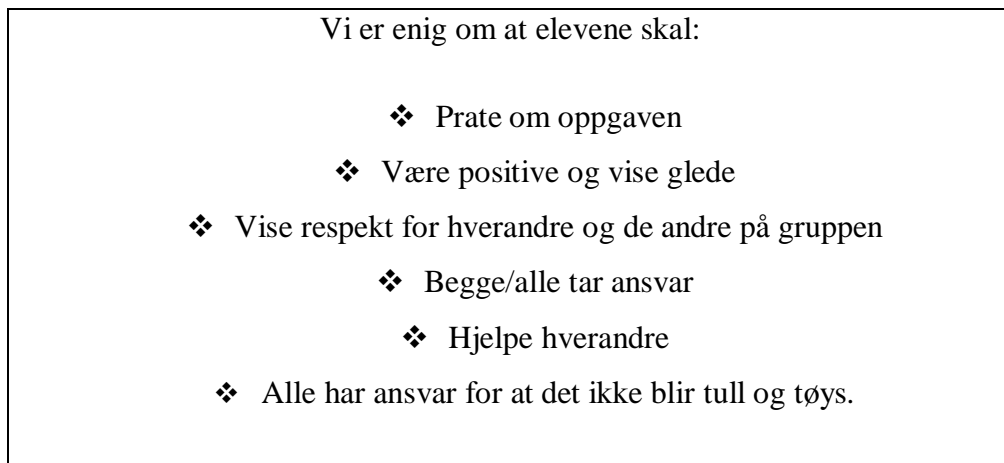
Kategoriene er etablert på bakgrunn av kodingen av feltnotatene, men også teori og problemstillingens formål. I problemstillingen fokuserer jeg på forutsetningene for at læringspartnermetoden skal bidra til å støtte elevenes læring. På denne måten gjenspeiler kategoriene de forutsetningene som er tolket fram gjennom analysen av feltnotatene.

4.2 Klasserommet

Klasserommets innhold, utforming og fysisk organisering er en viktig side ved selve konteksten og rammene, og påvirker læringssituasjonen for læringspartene som er mine analyseenheter. I dette avsnittet vil jeg gi en konkret beskrivelse av både utforming, innhold i form av utstyr og hvordan klasserommet er organisert i forhold til elevene for denne klassen.

I klasserommet er det en «whiteboard-tavle» plassert inntil vinduene midt på vegg. På høyre side av «whiteboard-tavla» er det festet en stor skriveblokk hvor planen for dagen står. På den andre siden av «whiteboard-tavla» står det en «smartboard» tavle med høyttalere rundt og prosjektor i taket. Kateteret er plassert rett foran «whiteboard-tavla» som et skille mellom tavla og elevene sine bord. På kateteret er det en PC, kopper med ispinner med elevenes navn på, og en overhead prosjektor. Bordene til elevene er så store at det kan sitte to elever med hvert bord. På hver plass hvor elevene sitter, er det et laminert ark som er festet med «Blue tek». Det er avbildet en «BISON» oversikt, tallinje, posisjonssystemet, engelske grammatikk regler og en oversikt over «nysgjerriggripermetoden» på det. I tillegg står det en mikrofonholder på hvert bord. Det er to stoler pr. bord som har en posisjon slik at elevene sitter vendt med ansiktet mot «whiteboard-tavla» og kateteret.

På døren til grupperommet mot klasserommet er det en plakat med følgende budskap:



Figur 2: Plakat på klasserommet

Det er også en plakat på hver garderobedør hvor det står med tykke bokstaver: «En god venn er».

På den ene plakaten står det: «En som samarbeider godt, en som hjelper, ekstra snill, en som man kan flire med, en som støtter deg, omtenksom, en som trøster deg, en man kan stole på, en som kan holde på hemmeligheter, artig, en du kan være med på fritiden, man er glad i, en som vil henge med deg, en som bryr seg, en som støtter deg i gode og dårlige tider, og man kan spille med». På den andre plakaten står det: «En som alltid trøster deg når du er lei deg, inkluderer, en du kan stole på, en som tar vare på deg, en du alltid kan være med, en som man alltid blir venn med igjen, artig, en du alltid kan være med, en som er omtenksom, en som vil være med deg, en som samarbeider godt, en som er snill mot deg og en som støtter deg».

Innholdet i de ord som framkommer både i budskapet på plakaten på klasserommet og hvert garderobeskap, er viktige verdier elevene ønsker å tilstrebe i samarbeidet med andre elever. Det handler om hvordan elevene skal være mot hverandre når de er læringspar og forøvrig i klassen.

5.0 Historiefortellinger

I dette hovedavsnittet har jeg valgt å presentere funnene mine gjennom tre ulike historiefortellinger. Ett for hvert læringspar. Fortellingene baserer seg på mine feltnotater og er derfor konstruert ut ifra mine observasjoner, slik jeg ser, hører og oppfatter det jeg observerer. Fortellingene består av små historier som ikke direkte henger sammen i tid, men er valgt fordi hendelsene og utsagnene skilte seg ut i feltnotatene. For å systematisere fortellingene har jeg valgt å fortelle om et læringspar av gangen. Hver fortelling vil handle om situasjoner, hendelser og uttalelser som jeg har observert hos hvert enkelt læringspar. Jeg trekker inn konteksten som hendelser og det non verbale og verbale språk skjer innenfor.

Kommunikasjon mellom læringspartnerne skjer på dialekt, men med utgangspunkt i feltnotatene er formell bokmål benyttet for å uttrykke det samme. Lærer eller lærerne er en felles betegnelse for denne rollen, siden det ikke har betydning å skille mellom hvem som har sagt og gjort hva. Læringsparene er i tillegg nummerert og elevene gitt fiktive navn.

Læringsparene og elevene fordeler seg slik:

- ❖ Par 1: Oda og Lise (Omtrent samme faglig nivå)
- ❖ Par 2: Frida og Knut (Forskjellig faglig nivå)
- ❖ Par 3: Trond og Geir (Tilfeldig trekning)

Det må tas i betraktning at elevene kan være på ulikt nivå i ulike fag eksempelvis mellom teoretiske og mer praktisk rettede fag, men denne vurderingen av faglig nivå bygger på en helhetsvurdering hvor læreren som både kjenner og har fulgt elevene over lengere tid har tatt den helhetlige vurderingen.

5.1 Læringspar 1

Oda og Lise kommer inn i klasserommet og setter seg ned. De ser på hverandre, hilser og smiler. Oda og Lise blir sittende vendt mot hverandre, men ser på «whiteboard-tavla». Det er oppstart av dagen og læreren skriver dagsplanen. Etter en stund spør Lise læringspartneren sin: «Skal vi ikke begynne å lese snart?». Oda har et smil om munnen før hun skubber Lise i skulderen. Læreren spør elevene om dagen. Læreren velger tilfeldig elevene ved navn eller de som rekker opp hånden. Oda og Lise rekker ikke opp hånden under denne oppstarten og blir sittende å se på læreren uten å si noe.

Senere denne dagen har Oda og Lise naturfagstime. De jobber med et oppgavehefte med PC som hjelpemiddel. Lise bøyer seg mot skjermen på PC-en og flyttet fingeren nedover skjermen og sier til Oda: «Skriv inn Jupiter, vi skal bruke Store Norske Leksikon». Oda trykker på tastaturet og gjentar seg selv når hun skriver: «Storenorskeleksikon.no. Jupiter planet». Lise fortsetter å peke på skjermen og hvisket til Oda: «Jupiter er den største planeten står det. Hva tror du?». Oda nikker, ser på skjermen og svarer: «jo, aller størst».

I den første norsktimen denne uken er Lise og Oda på grupperom med noen medelever. Oda og Lise setter seg ved siden av hverandre, og Oda gir et lite smil til Lise: «Jeg vil ikke framføre for klassen», sier hun lavt og ser ned i gulvet. Lise ser på henne og svarer: «Jeg vet, ikke jeg heller. Jeg går og spør du vet.» Lise reiser seg og går og spør læreren om de kan framføre på grupperommet for hverandre. Det får de lov til og Lise går tilbake og setter seg ved siden av Oda. Etter at elevene har hatt framføringen setter Lise i gang med å gjøre lekser. Lise snur seg sakte mot Oda og ser på henne med «smale» øyne: «Vil ikke du få gjort leksene?» Oda svarer ikke og fortsetter å vippe på stolen. Lise setter hode på skakke og ser på henne med enda «smalere» øyne: «Hallo? Vi får gjøre leksene på skolen, leksene». Oda ser på Lise før hun ser ned i gulvet igjen: «Ja, vi har gjort alt så». Oda henter bøkene og setter seg ved siden av Lise igjen. Oda skubber Lise i skulderen og sier: «Vi leser gjennom teksten først, så begynner vi med oppgavene. Jeg tar deg igjen».

Dagen etter har Oda og Lise en samfunnsfagtime på begynnelsen av dagen. De får da en diskusjonsoppgave på slutten av timen der spørsmålet fra læreren er: «Hva bør man gjøre med ting vi ikke bruker lengere?». Oda og Lise setter seg vendt mot hverandre og Lise ser på skriveboken til Oda. Lise sier med lav stemme: «Levere ting på nettsider er en ting». Oda nikker og svarer Lise: «Ja, legge ut å selge eller gi bort til brukt butikker». Lise svarer raskt: «Leker kan gis bort til barn i andre land, eller bare til folk som trenger det». Oda lener seg mot Lise og svarer: «Bøker man ikke leser i mer kan man levere inn på biblioteket. Der oppe, du vet». Læreren stopper diskusjonen etter en liten stund og spør Oda og Lise: «Hva pratet dere om?» Oda ser på Lise med et raskt øyekast og ser deretter på læreren før Oda svarer: «At vi kan levere bøker på biblioteket». Læreren smiler og svarer raskt tilbake: «Det kan man gjøre. Bra!».

Denne uken har 6. klassetrinnet et broderingsprosjekt og elevene skal få bruke denne timen til å brodere på sine produkter. Oda og Lise henter broderiene sine med engang de får beskjed om det. Lise smiler og setter i gang praten med Oda: «Brodering i lekse. Skal brodere mye hjemme tenker jeg». Oda ser opp fra broderiet sitt et lite øyeblikk og svarer: «Da blir du nok ferdig». Lise løfter opp broderiet sitt og sier «Se på den her. Jeg er så stolt». Oda ser på broderiet til Lise og med et stort smil sier hun: «Du er så flink til å brodere». Oda forlater plassen sin, og kom tilbake. Rister på hodet mens hun sier: «Vi er helt seriøst tom for svart tråd». Lise legger fra seg broderiet sitt og lener seg over broderiet til Oda og sier: «Hva med å bruke en mørk farge tråd?». Oda ser opp fra broderiet sitt og på Lise med hodet på skakke: «God ide! Tenkte ikke på det da. Ville jo ha bokstavene i svart, men kan se om det er mørkebrunt der som ligner». Oda hopper opp og går til trådesken for å sjekke. De sitter fortsatt sammen med broderingen, og i neste undervisningstime får de lov til å fortsette. Lise prøver å få tråden på nålen, men får det ikke til. Oda ser på henne og sier: «Det er vanskelig, men vi blir jo flinkere. Vi må bare, ikke få det til mange ganger først». Oda og Lise begynner å le. Læreren kommer bort til dem og hjelper til med å få tråden på nålen. Læreren spør om hva hun skal gjøre om hun får på tråden. Lise ser på læreren og smiler. «Du må gi Oda en klem, lærer». Læreren smiler og ser tilbake på Lise. «Du er en god læringsvenn». Oda ser i taket mens hun svarer: «Lise skulle også fått klem». Lise ser på Oda og rister på hode med et smil: «Nei, nei, nei». Læreren ser på Oda og spør om Lise også skal få en klem, fordi hun er den beste læringspartneren. Oda nikker og svarer: «Ja, verdens beste faktisk».

Når læreren går for å hjelpe noen andre, kom en medelev bort til dem. Medeleven spør Lise om å få sitte med henne og Oda fordi læringspartneren er borte. Lise ser på medeleven og svarer: «Nei det går ikke. Vi broderer ikke det samme engang». Oda ser ned i broderiet sitt og sier ingenting. Når medeleven går tilbake på plassen sin spør Lise læringspartneren sin: «Oda, vil du være med å flytte oss dit? Til de andre tenker jeg». Oda svarer ikke, men tar stolen, broderiet og følger etter. De finner seg plass ved siden av hverandre med flere elever lengere framme i klasserommet.

Senere denne uken har de undervisningstime i naturfag og i den felles gjennomgangen spør læreren i plenum: «Hvilken måned får en ekstra dag når det er skuddår?». Lise snur seg raskt mot Oda: «Dette vet jeg. Det er februar». Oda svarer raskt: «Ja stemmer det. Er vel hvert fjerde år at det er 29 dager i februar». Oda ser opp i taket og lener seg bak på stolen.

Hun snur hodet mot Lise og sier: «Tenk på de som blir født på skuddårsdagen da». Lise lener seg også bak på stolen: «Tenk på det, åtte år, men egentlig bare to år». Oda lener seg fram og hever et øyenbryn: «Du? Jeg vet ikke om det går ant å regne sånn. Men det hadde blitt en million gaver da. Ta igjen det tapte tenker jeg». Lise rekker opp hånden og spør læreren: «Hva gjør de som er født 29 februar egentlig?». Læreren holder øyekontakten med Lise og går litt nærmere: «De feirer ofte dagen etter, altså 1. mars».

5.2 Læringspar 2

Frida og Knut finner plassene sine på begynnelsen av dagen i klasserommet. De setter seg på sine plasser vedsiden av hverandre, men ser ikke på hverandre og hilste ikke. Under gjennomgangen av dagen rekker de ikke opp hånden, og læreren spør de elevene som rekker opp hånden om å svare. Det tar lang tid før de sier noe til hverandre under denne oppstarten. Frida starter samtalen: «Du ødelegger, kutt ut». Knut ser på Frida med «smale øyne» og svarer: «Det gjør jeg ikke». Frida skubber armen hans på nytt: «Det gjør du vel. Du legger armen over på min del av bordet». Uten en mine trekker de seg unna hverandre og Frida setter seg nærmere kanten av langsiden av bordet.

Denne uken fortsetter broderingsprosjektet og elevene får i oppgave å bytte bok på biblioteket, rydde i hyllen/sekken sin og brodere. Frida og Knut velger å begynne med å brodere. De sitter med hvert sitt broderi, da Frida løfter broderiet sitt opp i luften foran seg. Knut gjør det samme mens de gir hverandre et smil. Knut ser på broderiet til Frida og sier: «Du blir ferdig til i morgen, hvis du broderer hjemme». Frida ser nøye på broderiet sitt og svarer «Ja ikke sant! Tror du, du blir ferdig?». Knut smiler og lener seg bak på stolen: «Ja, hvis jeg ikke spiller i kveld». De blir sittende vendt mot hverandre når de broderer videre. Plutselig sier Frida til Knut: «Du er kul», uten å se på han. Knut smiler, men løfter ikke blikket fra broderiet sitt: «Hvorfor det?» spør han nølende. Frida løfter blikket og ser på Knut: «Jo, du er skikkelig flink å brodere».

Neste undervisningstime denne dagen deler elevene seg og Frida og Knut har undervisningstime i norsk. Undervisningstimen begynner med en gjennomgang i plenum av læreren. Underveis mens læreren leser en fantasifortelling høyt, spør hun: «Hvilken magisk passasje fant hun i fortellingen?». Frida snur seg mot Knut. «Du Knut? Var ikke det en tunell?». Knut ser på henne og svarer raskt: «Virvelstorm som tok henne».

Frida holder blikk kontakten med Knut og svarer: «En storm av vind som var som, liksom som en svart tunell. Hun ble slukt».

Etter gjennomgangen starter læreren med å ha en lek som heter stubb/stå. Elevene får beskjed om å holde fast i sin læringspartner, men en medelev har ikke læringspartner denne timen. Medeleven blir derfor bedt om å bli med par 2 under leken. Frida og Knut går tettere sammen og medeleven får ikke til å legge armen rundt noen av dem. Læreren ber Frida og Knut om å slippe han til, men Knut rister på hodet og sier med høy stemme: «Det er jo vi to som er læringspar». Læreren ber par 2 sette seg på sine plasser og medeleven får være med et annet læringspar.

Dagen etter har Frida og Knut undervisningstime i samfunnsfag. Timen begynner med at læreren ser utover klassen og ber elevene se på side 140. Læreren spør: «Hvilke verdensdeler har vi?» Og fortsatte å si: «De som rekker opp hånda får skrive dem på tavla». Frida og Knut rekker raskt opp hånden og begge to får svare. De hopper opp av stolen etter tur og skriver på «whiteboard- tavla». Etter en stund med gjennomgang i plenum av læreren spør Frida læreren: «Kan vi ikke begynne med oppgavene snart?». Læreren svarer med en lav stemme: «Jo, snart». Læreren spør «Hva ser dere på bildene?». Knut er raskt oppe med hånden og får ordet: «Jeg ser Eiffeltårnet» svarer Knut. Læreren og Knut har øyekontakt og læreren spør: «Hvor finner vi Eiffeltårnet?». Knut smiler og svarer med høy og tydelig stemme: «I Paris». Læreren nikker og spør Knut: «Vet du hvilken verdensdel vi finner Paris?». Knut ser ikke på læringspartneren sin, men rister på hodet og trekker på skuldrene. Læreren spør om noen andre vet.

Senere i denne samfunnsfagstimen skal elevene lime inn et oppgaveark i skriveboken sin. Frida og Knut limer oppgavearket inn i skriveboken med engang. Etter at det er gjort tar Frida lim på skriveboken til Knut. Knut lim på skriveboken til Frida og Frida lim tilbake på skriveboken til Knut. Frida tar limen opp mot ansiktet til Knut. Da begynner Knut å gråte og forteller læreren at han har fått lim i øyet. Frida nekter for at Knut har fått lim i øye. Knut blir fulgt ut på gangen av læreren, mens Frida river ut sidene som er limt på i sin skrivebok. Når Knut kommer tilbake begynner de med oppgavene. De ser ikke på hverandre og snakker ikke sammen underveis.

Frida og Knut jobber godt enkeltvis og de er nøye med å fargelegge og tegne opp grensene på kartet sitt. Plutselig sier Frida til Knut: «Jeg traff deg ikke i øyet» med høy stemme og uten å se på ham. Knut snur seg mot Frida og peker på øyekroken sin: «Du traff her». Frida «himler» med øynene og rister på hodet.

Etter friminuttet setter Frida seg på kortsiden av bordet. Elevene skal nå brodere videre på sine produkter. Frida og Knut finner fram broderiene sine når de får beskjed om det, men de sitter fremdeles ikke vedsiden av hverandre. Etter en god stund snur Frida seg til Knut: «Skulle ønske jeg kunne bytte plass. Vil ikke sitte med en som deg». Knut ser ikke på Frida, men svarer: «Jeg å. Er bedre venn med noen andre».

Senere denne uken har Frida og Knut matematikktime. De deltar ikke aktivt muntlig i felles gjennomgang, men begynner raskt med oppgavene når de får lov. De blir sittende lenge å regne matematikkstykker i skriveboken, men de snakker ikke sammen og de ser ikke på hverandre. Frida og Knut stopper opp med å gjøre oppgaver, og de blir sittende og tegne begge to i skrivebøkene uten å si noe til hverandre.

5.3 Læringspar 3

Skoledagen starter. Trond og Geir kom inn nesten sist i klasserommet. De setter seg ned på sine plasser vedsiden av hverandre, men de ser ikke på hverandre og hilste heller ikke på hverandre. Geir snur ryggen på stolen slik at ryggen ble vendt mot Trond. Læreren skriver dagsplanen på «stor-blokken» og begynner å snakke om dagen. Trond og Geir blir sittende og ser på læreren uten å si noe. Læreren tar fram «tenkeboksen» med spørsmål.

Spørsmålet handler om sjalusi, og læreren leser opp spørsmålet og gir beskjed om: «Tenk først selv før dere snakker med læringspartner». Trond ligger med hodet på bordet og Geir så ned på mikrofonen som står på bordet foran seg. Lærer velger de elevene som rekker opp hånden til å svare. Trond og Geir er ikke en av de som rekker opp hånden. Videre skal de ha en lese test. Trond vender hodet mot bordet og hvisket til Geir: «Hvorfor må vi gjøre dette?». Etter lese- testen får de velge mellom å gå på biblioteket eller begynne med nettoppgaver. Trond går på biblioteket, mens Geir hentet en PC og begynner med nettoppgavene. Mange «smilefjes» etter å ha 9 av 10 rette svar, som læreren gir ham ros for både av hensyn til innsats og resultat. Trond kommer tilbake fra biblioteket og finner en PC. Han setter seg ved et bord lengere bak i klasserommet.

I den siste økten denne dagen er det matematikk som står på planen. Trond og Geir skal lage geometriske figurer. Læreren har en kort gjennomgang og viser elevene i plenum ulike figurer de kan lage og forklarer hvordan de er satt sammen av papir, delebinders, blyant og hullemaskin. Mens læreren forklarer blir Geir sittende og si noen ord som «nei», «ja» og «kanskje» samtidig som læreren forklarer. Plutselig sier Geir med høy stemme: ««Åh har sett den på Multi!». Trond lener seg over bordet og spør Geir med lav stemme: «Hvilken figur skal du velge å lage?». Geir ser på Trond med smale øyne og svarer: «Tenkte å velge å ikke lage noen av dem».

Neste dag har Trond og Geir engelsktime på begynnelsen av dagen. Læreren begynner med å spørre elevene: «Hva er personlig pronomen?». Læreren ser utover klassen og blikket stoppet på Trond. Trond ser på læreren og svarer: «Du». Geir rekker opp hånden og får svare: «Dere». Geir lener seg mot Trond og sier med lav stemme. «Ta å si en til, kom igjen. Det er jo ikke farlig om det allerede er sagt». Trond rekker opp hånden. Like etterpå får Trond og Geir en diskusjonsoppgave der de skal bytte ut personlig pronomen med eiendomsord i noen setninger. Geir tar raskt arket og blyanten foran seg uten å se eller si noe til læringspartneren sin. Trond blir sittende å se ut av vinduet i det Geir begynner å skrive på arket. Trond snur seg ikke mot læringspartneren sin og finner et viskelær som han bruker til å viske på pulten. Læreren kommer bort til par 3 og sier: «Hei dere. Dette er en samarbeidsoppgave. Dere skal gjøre den i lag». Læreren får Trond med i samtalen når hun snakker om oppgavene. Når hun går til et annet læringspar begynner Geir å skrive på arket uten å prate med Trond. Når Geir blir ferdig å skrive snur han seg på siden slik at ryggen blir mot Trond.

Like etterpå begynner læreren å gå gjennom setningene som er på oppgavearket. Det er par 3 sin tur, og Geir leser setningen høyt i mikrofonen. Videre skal Trond sette inn rett eiendomsord i setningen. Trond begynner å lese høyt på feil setning, og Geir kaster på hodet og peker brått på arket. «Vi er på setning nummer seks, Trond». Læreren ser på Trond, som stopper helt opp, og sier. «Jeg vet du er flink i engelsk og kan få dette til». Trond leser rett setning og sier plutselig. «Hæ? Ja, men det her ble ikke riktig. Dyr er jo (it). Læreren nikker til Trond «Bra du så det, supert!» med en høy stemme. Geir ser ikke på Trond i det han tar oppgavearket til seg.

Neste aktivitet i denne engelsktimen er en muntlig samarbeidsoppgave. Oppgaven går ut på at de skal skrive flertalls-setninger med og uten substantivet. Geir og Trond blir sittende og jobbe individuelt selv om læreren har bedt dem jobbe sammen med læringspartner. Geir setter raskt i gang og blikket er på arket mens blyanten går raskt bortover linjene. Geir leser setningene med lav stemme, mens blikket er på arket: «This is our school. Your husband killed my wife. It is our pleasure to meet you. The husband of yours killed my wife». Geir løfter blikket fra arket og ser på Trond som ser ut av vinduet: «Blir det rett tror du? Er det sånn jeg kan skrive det?». Trond blir sittende å rulle på en blyant på bordet mens han ser ut vinduet, og ser ikke på læringspartneren sin. Geir ser fremdeles på Trond når han sier: «Jeg liker engelsk. Ikke det beste faget, men jeg forstår det».

På slutten av en annen engelsktime skal Trond og Geir spille «Kahoot» i en engelsktime, og da snakke sammen om oppgavene de har fått. De sitter sammen rundt en PC. De ser mye på hverandre og skjermen og kommer med utrop som: «Yes», «Supert» og «Vi fikk rett på den også». Geir leser et spørsmålet på «Kahooten» i det han legger ansiktet i hendene. Trond trykker på tastaturet og svarer rett. Geir ser på Trond med et overaskende blikk og sier: «Hvordan visste du det?» Trond ser på ham, trekker på skuldrene og smiler: «Jeg vet det bare». På neste spørsmål trykker Trond på feil alternativ. Geir reiser seg litt fra stolen i det han sier med høy stemme: «Å nei! Det er lov å tenke, du svarte feil Trond». Trond blir sittende å se på «smartboard-tavla» og deltar ikke mer i første runde. I runde to tar Geir og setter PC-en helt foran seg selv. Geir skriver inn hva de skulle benevnes som, og Trond lener seg over på siden og ser på skjermen. Trond begynner å le og setter seg opp på stolen og blir med å svare på spørsmålene i runde to.

I neste undervisningstime er det samfunnsfag, og læreren begynner med gjennomgang på «whiteboard-tavla» med «Powerpoint» som verktøy. Geir rekker opp hånden en gang og svarer på spørsmålet fra læreren, mens Trond blir sittende å se på presentasjonen. Når de får lov til å begynne med oppgavene setter Trond i gang raskt, og blir fort ferdig å svare på alle spørsmålene som skal besvares. Geir har ikke åpnet boken enda og ligger med hodet mot kanten av stolen. Trond ser bort på læringspartneren sin med et raskt blikk, men Geir ser ikke tilbake. På slutten av timen går læreren forbi, og ser hva Trond har gjort. Trond har et smil om munnen.

6.0 Diskusjon

Formålet med oppgaven er å undersøke hvilke forutsetninger som ligger til grunn for at læringspartnermetoden skal bidra til å støtte elevenes læring med problemstillingen: «Under hvilke forutsetninger vil læringspartnermetoden bidra til å støtte elevenes læring?». Gjennom min diskusjon vil jeg svare på problemstillingen ved å drøfte de ulike kategorier av forutsetninger som baserer seg på empiri gjennom mine observasjoner og historiefortellinger, samt teori på området. Jeg vil først ta for meg de ulike kategorier av forutsetninger isolert i forhold til læringsparene og til slutt noen sammenligninger mellom læringspar og forutsetninger.

6.1 Tillit og trygghet

Nordahl (2002) definerer tillit som en tiltro til et annet menneske. Denne tiltroen er troen på at menneske er rettskaffent og kjærlig. Han vektlegger at tillit er noe vi kan få og ikke noe vi kan kreve. Det betyr at mennesker gjennom sin atferd gjøre seg fortjent til tillit, og tilliten er avhengig av hvordan vi selv framstår overfor andre og hvordan vi blir oppfattet av andre. Trygghet forutsetter tillit, og resultat av det over tid ved at man opplever en god og tillitsfull relasjon til andre.

Slik jeg tolker det har læringspar 1 stor forståelse og avklart forhold for hverandres følelser. Oda og Lise viser i flere situasjoner gjennom samtale og kroppsspråk, at de deler sine tanker og de tørr å si sine meninger. De viser en trygghet til hverandre. I situasjonen der Oda og Lise er på grupperommet sammen med noen medelever virker Oda usikker. Selv om hun virker usikker, så sier hun til sin læringspartner at hun ikke vil framføre for alle i klassen. Det er nok ikke første gangen det skjer, for Lise svarer: «Jeg vet, ikke jeg heller. Jeg går og spør du vet». Lise velger å reagere positivt på det Oda sier, og respekterer det med å snakke med læreren om de kan framføre på grupperommet. Det kan være at det er måten Lise reagerer på som gjøre at Oda vil fortelle hva hun tenker og føler.

Nordahl (2002) påpeker hvor viktig det er for en lærer å skape tillit mellom seg og elevene. Selv om Nordahl (2002) referer til tillitsforholdet mellom lærer og elev, ser jeg gjennom samhandlingen mellom Oda og Lise at det er like aktuelt her.

Det dreier seg om at Oda og Lise må oppleve at de kan snakke med hverandre, at de blir lyttet til, at de imøtekommer behovene og er positivt innstilt til hverandre. Det kan forstås slik at tillit fører til trygghet. Har elevene tillit til hverandre, så er de trygge nok til å utfordre seg selv.

Det er bare hos læringspar 1 gjennom Oda og Lise, at jeg observerer en samtale som er bygd på «undring». Samtalen er i en naturfagstime. Lise sier: «Tenk på det, åtte år, men egentlig bare to år». Oda hever da et øyenbryn og svarer: «Du? Jeg vet ikke om det går ant å regne sånn. Men det hadde blitt en million gaver da. Ta igjen det tapte tenker jeg». Oda gir her uttrykk for at det hørtes feil ut og at det kanskje ikke er slik, men Oda velger å reagere positivt på Lise sitt innspill. Dette gjør hun med å svare på en god måte og hun bygger videre på samtalen, men får også Lise til å henvende seg til læreren for å få klarhet i om det kan være slik man regner når man er født på skuddårsdagen.

Ved læringspar 2 hvor Frida og Knut er læringspar, virker det som det er et ansent forhold preget av liten tillit og trygghet. Tillit blir ofte knyttet til gode mellommenneskelige relasjoner, fordi det kan hevdes at de som har gode relasjoner ofte vil ha gjensidig tillit til hverandre (Nordahl, 2002: 139). Frida og Knut er ikke redde for å si sine meninger om hverandre som læringspar både verbalt og gjennom kroppsspråket knyttet til enkeltsituasjoner. Tillitsforholdet kan bli svekket hvis elevene uttaler seg negativt og/eller viser negativt handlinger overfor hverandre. Ingen vil opprettholde et tillitsforhold til noen som utøver urett i form av negative kommentarer. (Nordahl, 2002).

Det kan virke som at de dårlige opplevelsene med å være læringspartnere påvirker relasjonen mellom dem negativt og derfor minsker toleransen og tålmodigheten deres. Det blir en konflikt av at Knut legger armen på bordet og innpå Frida sin del av bordet, som ender med negative kommentarer. Dette gjenspeiler seg også i situasjonen der de limer på hverandres skrivebøker i samfunnsfagstimen. Det begynner kanskje som en uskyldig lek, men utvikler seg fort til en gjensidig konflikt. Et ansente forholde er også gjeldene hos Trond og Geir i læringspar 3. Dette kom tydelig fram når de arbeider sammen på PC. Geir hever stemmen når Trond trykker på feil svarsalternativ under «Kahoot». Dette gjør at Trond trekker seg unna. Det tar lang tid før Trond blir med på å spille «Kahoot» igjen.

Det kan skyldes at Trond blir redd for å gjøre flere feil. Geir reagerer derimot overasket og positivt når Trond svarer rett. Det får Trond til å smile og han føler at han blir anerkjent for det.

Læringspartneren er en som man kan støtte seg til, dele tanker og løsningsmuligheter med, både når elevene gjør noe bra og når det er noe elevene kan gjøre annerledes. Det dreier seg i hovedsak om at læringspartnerne er positive til hverandre og at de ikke reagerer negativt når den ene gjør noe feil. Både toleranse for å gjøre feil og anerkjennelse i form av positiv respons er i så måte viktige sider ved å skape tillit og trygget for et læringspar (Nordahl, 2002).

6.2 Språket som medierende artefakt

Vi er ikke i direkte kontakt med verden og den virkelighet vi må forholde oss til bestående av mange ulike fenomener, men vi bruker artefakter for å forstå, skape mening om og gi uttrykk for den. Det betyr at vi bruker språket for å gi uttrykk for det vi mener til andre (Strandberg, 2008). En sentral del av språket som artefakt er utviklingen av og innholdet i begreper som et uttrykk for hva vi faglig legger i det og kunnskap. Avklaring av innholdet i begrepene blir på denne måten det sentrale for hva elevene snakker om seg imellom.

Det er store ulikheter hos læringsparene hvor aktivt de bruker språket i samhandlingen med hverandre. Det gjelder både innhold, variasjon og omfang. Læringspar 3 har ingen dialog sammen når læreren stiller spørsmål, og de blir ofte sittende å arbeide individuelt uten å snakke med hverandre. Det er også gjentagende at samtalene mellom Trond og Geir stopper opp ganske raskt. Kun korte formidlinger av et budskap og bekreftelser uten å etablere en videre dialog. Trond starter ofte samtalene de imellom, som når han for eksempel spør Geir hvilken geometrisk figur han vil lage. Geir svarer: «Tenkte å velge å ikke lage noen av dem». Geir sier dette med «smale» øyne og med et kroppsspråk som kan tyde på at han ikke vil prate med Trond. Dette kan være grunnen til at Trond ikke fortsetter videre på samtalen. Dersom Geir nevnte en geometrisk figur, så vil kanskje Trond svare tilbake hvilken figur han kan tenke seg. På denne måten vil de etablere en faglig samtale om temaet i matematikken.

Det som skaper dialogen ifølge Dysthe (1995) er ikke bare at de som kommuniserer snakker etter tur. Det er spenningen eller konflikten som oppstår mellom ytringene til de som kommuniserer.

Det kan forstås slik at en ytring er en sosial handling og er i kontinuerlig forandring. Kroppsspråket til Geir kan ha større betydning i denne sammenhengen enn det som konkret blir sagt med ord.

Flere konkrete konflikter mellom Frida og Knut i læringspar 2 har ført med seg at de ikke snakker sammen i mange timer. De trekker seg tilbake og jobber individuelt med helt ulik forståelse av konfliktsituasjonen og konsekvensene av egne handlinger. Det gjelder eksempelvis når Knut mener at han har fått lim på øyet. Selv om de har et anspent forhold i flere situasjoner, viser funnene at de også har fine samtaler seg imellom. Det er spesielt når de er vendt mot hverandre og kroppsspråket forandrer seg. De har øyekontakt og smiler til hverandre. De snakker sammen i oppgaveløsningen uoppfordret når læreren stiller spørsmål i plenum, selv om ikke lærer alltid ber om at de skal løse oppgaven sammen. De er ikke alltid så muntlig aktiv i plenum for hele klassen, men mellom seg snakker de mye sammen ved diskusjonsoppgaver med gjensidige avklaringer av en problemstilling og hvordan et fenomen er å forstå. Eksempelvis i en norsktime hvor de skal finne ut hvilke «magisk passasje» det er snakk om i en fortelling.

Læringspar 1 med Oda og Lise skiller seg ut hvor de snakker mye sammen. De er ikke så muntlig aktiv i plenum foran hele klassen, men heller mellom dem. Det er tydelig når de snakker om hva de kunne gjøre med ting de ikke bruker lenger i samfunnsfagtimen. Oda og Lise har en rekke forslag, men når læreren spør hva de foreslår svarer Oda bare det siste hun har nevnt blant mange forslag i samtalen med Lise. «Levere bøker på biblioteket.» Siden ikke Oda forteller om flere muligheter så kan lærer komme med et oppfølgingsspørsmål om noe annet også, slik at andre elever også får ta del i samtalen. På den måten kan flere løsningsforslag komme fram slik som Olsen & Aasland (2013) påpeker er viktig i læringen. I tillegg står ikke Oda alene om svaret der også Lise kan delta aktivt og fortelle hva de har snakket om.

Fra et sosiokulturelt perspektiv skjer læring gjennom interaksjon med andre ved at vi bygger kunnskap sammen (Woolfolk, 2004: 69). Det betyr at elevene har ulik erfaring og kunnskap hvor de med hjelp av språket kan dele sine tanker med hverandre. Dersom elevene ikke bruker språket aktivt kan de ikke reflektere rundt et tema med noen andre hvor de får ta del i andres kunnskap og erfaring.

6.3. Motivere hverandre

Vi mennesker er kontinuerlig aktive og både involvert og engasjert i en aktivitet til enhver tid. Vår motivasjon for og mestring av en oppgave kan forstås både fra et kognitivt og sosialt ståsted. Kognitivt sett vil involveringen i og engasjement for oppgaven, samt utholdenheten i oppgaveløsningen, bli påvirket av både vår oppfatning av sannsynligheten for å lykkes med den og betydningen av oppgaven (Rand, 1991). Et læringspar utgjør en sosial gruppe, hvor både vår atferd, holdninger og meninger vil påvirke den vi skal løse en oppgave sammen med i en sosial prosess. Vi argumenterer gjennom synspunkter i en form for verbal overtakelse og adopsjonsprosess slik at vi blir modeller for hverandre når det gjelder løsningsalternativer og konkrete løsninger på oppgaven (Raaheim, 2002). I følge (Raaheim, 2002: 64-65) påvirker også samarbeid med andre vår evne til å prestere og løse oppgaven gjennom økt aktivisering for den.

Oda og Lise i læringspar 1 er pådrivere. De ønsker fort å komme i gang med skolearbeidet sammen, noe Lise viser under lærerens gjennomgang av dagsplanen når hun uttrykker: «Skal vi ikke begynne å lese snart?». De viser ikke så stort oppmerksomhet mot læreren, men starter bare opp med å lese før lærer har gått gjennom dagsplanen. De har en aktiv faglig og støttende dialog sammen i problemløsninger uavhengig av fag og aktivitet. De tillater ikke hverandre å stoppe opp med skolearbeidet. Det er tydelig når Lise poengterer til Oda at de får gjøre leksene på skolen, og Oda ikke skal la den muligheten gå fra seg. De motiverer også hverandre til å finne aktive løsninger som når Oda ikke ønsker å ha en framføring for hele klassen. De tar eierskapet til problemstillingen sammen gjennom Lise sin henvendelse til læreren om et konkret alternativ om å framføre for hverandre.

Læringspar 2 med Frida og Knut er mindre aktive og har mindre oppmerksomhet mot skolearbeidet i begynnelsen av dagen. Mye av tiden går med til avklaring av relasjoner mellom dem. De ser ikke på hverandre og det tar lang tid før de har noen dialog knyttet til skolearbeidet. Oppmerksomheten er knyttet til Knut og hans atferd som skaper konflikt ved at han disponerer deler av bordet som Frida oppfatter som sin del ved å legge armen der. Det blir et forstyrrende element for Frida. Frida er den som har god kontroll og utelukker ikke å jobbe hjemme dersom nødvendig for å bli ferdig, noe vi ser ved broderiarbeidet hvor hun uttrykker «Ja ikke sant» på Knut sin forespørsel om dette.

Knut på sin side er opptatt av alternativet med å spille dataspill hjemme, og Frida søker å motivere ham ved positiv respons over hvor flink han er å brodere for å gjøre seg ferdig. Læringsparet jobber ellers mye individuelt, og hvordan de jobber sammen avhenger mye av hvordan de sitter overfor hverandre og i hvilke grad de har øyekontakt. Det betyr at motivasjonen og i hvilke grad de motiverer hverandre for en oppgave er avhengig av de fysiske forutsetningene i relasjonen. Frida søker her å påvirke Knut gjennom positiv respons og avklaring av muligheten med å gjøre broderingsarbeidet hjemme som et alternativ for å bli ferdig (Raaheim, 2002).

Trond og Geir som er tilfeldig sammensatt i læringspar 3, har utfordringer med å etablere en relasjon. De er ikke opptatt av hverandre når skoledagen starter. De er heller ikke aktive i plenum. Det er også ulike fag som engasjerer dem. I engelsk starter Geir med skolearbeidet og arbeider ofte etter at lærer har bedt om at arbeidet skal slutføres. Det er tydeligvis et fag han mestrer på en god måte. I samfunnsfag derimot kan Geir bli sittende å ikke gjøre en eneste oppgave. Det motsatte gjelder for Trond der han starter raskt opp med skolearbeidet i samfunnsfag, men i engelsktimene kan Trond bli sittende uten å gjøre en eneste oppgave. Trond blir ofte sittende å se ut av vinduet eller så sitter han og visker med et viskelær på pulten. Trond forteller at han liker samfunnsfag fordi det ikke er så mye å gjøre. De er i en situasjon hvor de ikke oppmuntrer hverandre for deltagelse. Har så vært tilfelle ville Geir vært mer engasjert i samfunnsfag og Trond mer i engelsk. De har tydelige ulike oppfatninger av sannsynligheten for å lykkes med oppgaver i to ulike fag, og betydning fagene har for dem, som påvirker motivasjonen og mestringen for dem (Rand, 1991). De er heller ikke i en posisjon sosialt sett hvor de kan være modeller for hverandre.

Elever blir motivert til å lære hvis de befinner seg i et praksisfelleskap som verdsetter læring (Woolfolk, 2004: 281). En viktig side ved verdsettingen er oppmuntring og positive opplevelser i mestringssituasjoner ved utfordringer. En måte er å motivere hverandre til mer aktiv deltagelse i plenum.

Vi ser det hos Trond ved læringspar 3 i forbindelse med spørsmålet om personlig pronomen i engelsktimen hvor han får konkret utfordring gjennom påvirkning av Geir. Vi ser det også ved læringspar 2 i forbindelse med et konkret spørsmål knyttet til en fantasifortelling, hvor Knut får en utfordring med å forklare hva det dreier seg om.

Det samme gjelder læringspar 1 i avklaringen rundt betydningen av hva «skuddår» representerer. Den sosiale prosess for oppgaveløsning medfører ikke bare en verbal overtakelse av argumenter og løsningsforslag fra andre, men skaper også grunnlag for en utvikling gjennom utfordringer til nye forslag som kan utvikle seg i kommunikasjonen (Raaheim, 2002).

6.4. Inkludering

Inkludering blir ofte forbundet med et godt læringsmiljø på skolen hvor faktorer som vennskap og deltagelse i sosiale og faglige felleskap blir vektlagt som viktige (Nordahl, 2002). Det dreier seg om at elevene føler tilhørighet i et felleskap der elevene får en opplevelse av å bli verdsatt og anerkjent for at inkludering skal finne sted. Det innebærer at miljøet skal tilpasse seg enkeltindividets forutsetninger og behov, og ikke bare individet som skal tilpasse seg felleskapet (Nordahl, 2002: 121). Det kan forstås slik at elevene må se hverandre der de inviterer hverandre inn i aktivitetene på skolen.

For inkludering og vår kontekst er elevenes opplevelser sentrale. Opplever de å sitte sammen som læringspar eller bare noen de mer eller mindre tilfeldig sitter sammen med. Gjennom mine observasjoner og funn ser jeg i hvilke grad de inviterer hverandre inn og tar initiativet til å jobbe sammen.

Læringspar 1 med Oda og Lise hilser på hverandre hver morgen. De sitter sammen når de har muligheter for det. Sitter de andre steder i klasserommet eller i andre rom som grupperommet, søker de ofte hverandre for å sitte sammen. De inviterer hverandre inn i et fellesskap. Eksempelvis når Lise vil flytte seg til noen andre så spør hun om Oda vil være med. Når Oda og Lise er inkluderende ovenfor hverandre på denne måten vil det medføre en gjensidig akseptering av hverandre og at de har noe å bidra med i fellesskapet.

Læringspar 2 med Frida og Knut er i mindre grad inkluderende i sin atferd. Frida og Knut hilser ikke på hverandre. De henvender seg ikke til hverandre med den måten de sitter på, men heller skaper en situasjon med konfrontasjon. Hele kommunikasjonen innledningsvis også preget av dette ved denne armen til Knut som har kommet over på Frida sin side av bordet. Det er først når de sitter ovenfor hverandre og har øyekontakt de nærmer hverandre i en form for inkludering og felles interesser knyttet til oppgaveløsning som ved broderiarbeidet.

Det er også situasjonsavhengig hvor inkludert de er og de møter en form for fellesskap i oppgaven. Vi ser det gjennom samfunnsfagoppgaven hvor de etter hvert ble mest opptatt av å lime i boken til hverandre og når de sluttet å arbeide sammen i en matematikktime og begynner å arbeide individuelt.

Trond og Geir som utgjør læringspar 3 viser ikke hverandre oppmerksomhet når de møtes om morgenen. De har oppmerksomheten rettet ulike steder i klasserommet. Trond setter seg også andre steder i klasserommet når det er mulighet for det. De er lite fellesskap i oppgaver som skal løses, noe som er tydelig når Trond og Geir skal jobbe på en bærbar PC. De henter hver sin og setter seg på hver sin plass ulike steder i klasserommet til tross for at læreren har formidlet at de skal jobbe sammen. Geir setter seg på plassen sin etter å ha hentet PC, mens læringspartneren Trond setter seg ved siden av et annet bord lengere bak i klasserommet. I selve oppgaveløsningen har de også lite kontakt.

Et forhold er inkludering innen hvert læringspar, noe annet er inkludering overfor andre elever utenfor læringsparet. Det er to forhold som fanger min oppmerksomhet og gjelder læringspar 1 og 2. Ved læringspar 1 vil en elev sitte sammen med læringsparet, men ble avvist i forbindelse med broderingsarbeidet. Det ble da løst ved at både Lise og Oda flytter seg. Det skjer også ved læringspar 2 hvor Knut påpekte at en elev ikke er en del av dette læringsparet i forbindelse med en lek. Det viser at det kan skapes så steke bindinger innen læringsparene at de ikke slipper andre inn. Bindingene er positive fordi de holder læringspartnerne sammen, men samtidig ekskluderende overfor andre. Det kan også skape grunnlag for utfordringer dersom man skal bytte læringspartnere senere.

6.5. Selvregulering

Læringspartnermetoden bygger på den forutsetning at elevene er selvregulert, hvor de i stor grad tar ansvar både for prosessen hvor betingelsene for læringen skal skje innenfor og selve oppgaveløsningen i form av læring (Olsen & Aasland, 2013). Både erfaringer og forutsetninger for dette kan være ulike både individuelt og hva angår sammenhengen for læringspar.

Oda og Lise i læringspar 1 bruker liten tid til avklaring når oppgaven de skal arbeide med eller løse er gitt fra lærerens side. De kommer raskt i gang og de arbeider kontinuerlig med oppgaveløsningen til annen beskjed blir gitt.

De har ofte samtaler seg imellom hvordan de skal gå fram for å bli ferdig. Hva de har gjort og hva de må gjøre videre. De har med andre ord god kontroll på oppgaven og oppgaveløsningen. Det kommer tydelig fram når Oda og Lise jobber med leksene på grupperommet. Oda tar føringen og legger en plan om at de leser først før de begynner å gjøre oppgavene sammen. Hun vurderer også seg selv når hun sier at hun vil ta Lise igjen.

Det samme var gjeldene for læringspar 2 med Frida og Knut. De gjør ofte det de får beskjed om og de jobber raskt med oppgavene underveis i timene. Forskjellen fra læringspar 1 er at Frida og Knut i læringspar 2 stopper opp samtidig med skolearbeidet underveis. Det kan virke som at de blir påvirket av hverandre på en slik måte at når den ene tar det roligere og etter hvert stoppet opp med skolearbeidet, så gjør den andre også det. Jeg tolker det slik at det er utviklet en form for gjensidig avhengighet som virker negativt for framdriften. Det er heller ikke noen mekanismer for selvregulering og egenvurdering, slik at en av læringspartnerne tar et ansvar for framdriften når arbeidet står i fare for å stoppe opp.

Det er noen som har utviklet en selvstendighet til skolearbeidet i så stor grad at selv om ikke den andre partneren jobber eller forstyrrer med andre ting, så jobber eleven videre med det han skal (Ogden, 2012: 52-53). Dette er mest gjeldene hos læringspar 3 med Geir og Trond. Det skjer ofte at en av de holder på med andre ting enn det de skal, men det påvirker ikke den andre læringspartneren. Eksempelvis når Geir jobber aktivt i engelsk selv om læringspartner holder på med noen helt annet. På lik linje er det i samfunnsfag der Geir ikke jobber med oppgaven, men Trond er den som jobber aktivt.

Ogden (2012) påpeker at selvregulert læring er avhengig av at elevene har metakognitiv strategier og metakognitiv kunnskap. Det betyr at man har erfaring med både hva man skal søke og ikke minst hvordan man kan søke ny kunnskap. Kognitivt sett lærer man gjennom bekreftelse og avkreftelser av hva som rett og hva som er feil og bygger tankemessige strukturer fra det enkle i første omgang til det mer kompliserte hva angår kunnskap. Man bygger også strategier for oppgaveløsning på denne måten. Bygger videre på etablerte tankemessige kunnskapsstrukturer for å få kunnskap på et høyere nivå. Et praktisk eksempel på det har vi ved læringspar 1 der Oda og Lise jobber med naturfagsheftet med PC som hjelpemiddel.

Lise er rask til å be Oda søke på «Storenorskeleksikon.no» og forteller henne hva hun skal skrive inn i søkefeltet. Oda gjør det hun blir bedt om og de leser begge teksten som dukker opp på skjermen. På denne måten finner de fram til svaret de leter etter. Med å lese teksten sammen får de også en bekreftelse på at det er etablert ny kunnskap.

6.6. Samarbeid

Læringspartnermetoden forutsetter at elevene er en støtte for hverandre i læringsarbeidet. For å få det til må de samarbeide om oppgaven (Olsen & Aasland, 2013).

Det er tydelige forskjeller på hvordan læringsparene samarbeider. Læringspar 1 møter hverandre og har en gjensidig dialog hvor de bygger på hverandres innspill i prosessen fram mot oppgaveløsning. Det er ikke alltid at læreren gir beskjed om at læringsparene skal jobbe med læringspartner, men Oda og Lise gjør det uoppfordret. Dette gjelder både når de har diskusjonsoppgaver eller de skal jobbe med skriftlige oppgaver. Det betyr at de både ser på arbeidsformen som hensiktsmessig og den er internalisert.

Noe av de samme tendenser kommer fram i mine funn av læringspar 2, men det er oppgaveavhengig hvordan og hvorvidt de jobber sammen. Frida og Knut snakker ofte sammen når læreren stiller spørsmål i plenum, og ikke bare når de får diskusjonsoppgaver. De har en sterkere preferanse for å jobbe individuelt når de arbeider med konkrete skriftlige oppgaver. Selv om de jobber individuelt og får gjort mye i forhold til oppgaveløsningen som ved matematikk og samfunnsfag som fag, har de en tendens til å stoppe opp og ta en pause samtidig.

Trond og Geir som læringspar 3 viser gjentagende at de ikke diskuterer sammen om spørsmål som ble stilt dem i plenum eller som diskusjonsspørsmål. På lik linje som med Frida og Knut i læringspar 2 jobber også Trond og Geir i læringspar 3 for det meste individuelt med skriftlige oppgaver. Unntatt en enkel hendelse der elevene skulle spille «Kahoot» på PC på slutten av en engelsktime. Da snakker de sammen om spørsmålene og de bytter på å trykke på tastaturet. Denne ulikheten for samarbeid hos læringsparene kan forstås slik at elevene må se på samarbeidet som verdifullt for å ha viljen og interesse for og samarbeidet med noen. Slik som Geir og Trond velger å samarbeide når de spiller «Kahoot», selv om dette er et spill de også kan gjøre individuelt.

6.7 Elevvurdering

Innenfor et sosiokulturelt perspektiv er vurdering vesentlig for læring der elevene selv er aktive i sin læringsprosess med vurdering av seg selv og andre. De blir ikke bare evaluert som objekter (Dyste, 2001). Læringspartnermetoden gir mulighet for at elevene er aktive og kan gi raske og kontinuerlige tilbakemeldinger på hverandres arbeid. For at elevene skal kunne nå et mål må de også vite hvor de er, hvor de er nå og hvor de skal (Slemmen, 2009).

Læringsparene vurderer hverandre i ulik grad, men det synes som at tilbakemeldingene ofte dreier seg om at de gjør noe på riktig måte, om de trenger hjelp med noe her og nå og en kontrollsjekk om tenkemåte og løsningsstrategier. De tilbakemeldingene som blir gitt i dialogen med læringspartner er raske og muntlige tilbakemeldinger. Et eksempel på det er elevvurderingene som blir gitt underveis i broderingsprosjektet der elevene i læringspar 1 og læringspar 2 ser på hverandres broderier og gir tilbakemeldinger på innhold og strategier for å bli ferdig innen tidsfristen. Gjøre det ferdig hjemme. Noe avvik er det for læringsparet bestående av Lise og Oda hvor de skaper en gjensidig dialog av vurderinger i oppgaveløsningen for hva man bør gjøre med brukte ting man ikke har behov for lengere.

Frida og Knut i læringspar 2, er ved flere anledninger mer opptatt av å ha en mening om hverandre som læringspartner og ikke oppgaven som skal løses. Både kroppsspråk og tilbakemeldinger er lite konstruktive. Det er satt opp en egen plakart som en påminnelse for hva en god læringspart er i klasserommet. En som hjelper, ekstra snill, en som man kan flire med, en som støtter deg, omtenkstom, en som trøster deg, en man kan stole på, en som inkluderer etc. De kan minne hverandre på kriteriene under arbeidet sammen. Læringspar 3 med Trond og Geir som i stor grad arbeider individuelt og ikke som læringspar i mange situasjoner, bør også bli påminnet de grunnleggende kriterier som læringspar. Det kan tenkes at samarbeidet har blitt vesentlig bedre ved en gjennomgang og påminnelse.

6.8 Sammenligning

Oda og Lise i læringspar 1 har etablert en trygg og tillitsfull relasjon preget av avklarte følelser og respekt for hverandre, som medfører at de kan gi uttrykk for sine meninger. De er også støttende overfor hverandre, gir gjensidige anerkjennelser for sine bidrag ved positive tilbakemeldinger i oppgaveløsninger og skaper en god vurdering og lærings situasjon.

Læringspar 2 med Frida og Knut har derimot et mer anspent forhold til hverandre preget av lite avklarte følelser. Det gir seg uttrykk i at de er lite konstruktiv i sine meninger overfor hverandre hvor de er mer opptatt av hverandre som personer, og ikke saksforhold i ulike oppgaver. Samtidig er det tilløp til at de søker å skape former for tillit gjennom anerkjennelser og positive tilbakemeldinger i enkeltsituasjoner. De oppfatter seg som læringspar som må forholde seg til hverandre om ikke så konstruktivt i alle situasjoner, noe Knut viser med å avvise en elev som blir forespurt å delta sammen med dem.

Det er også uavklarte følelser for samarbeid mellom Trond og Geir i læringspar 3. De søker i flere situasjoner bort fra hverandre når de har anledning til det. De får ikke etablert et god fellesskap preget av tillit og trygghet rundt oppgaveløsningen. De gir heller ikke gjennomgående anerkjennelser i form av positive tilbakemeldinger med unntak av en situasjon. Det stiller spørsmålet om de oppfatter seg som et læringspar eller to personer som må sitte sammen i oppgaveløsningen.

Det er store ulikheter mellom læringsparene for hvordan de bruker språket i samhandlingen seg imellom. Oda og Lise i læringspar 1 bruker språket aktivt sammen i oppgaveløsninger og deler meninger med hverandre som gir et positivt bidrag til støtte for hverandre og gode vurderinger i oppgaveløsningen. For læringspar 2 med Frida og Knut er det svært sammensatt. Til tider snakker de ikke til hverandre og opererer som enkeltindivider. I andre situasjoner bruker språket til å avklare følelsene overfor hverandre, mens det i noen situasjoner igjen er skapt gode samtaler. Det gjelder helst når de respekterer hverandre og gir anerkjennelser for hverandre bidrag. Læringspar 3 med Trond og Geir har utfordringer med å skape en god og oppbyggende gjensidig dialog som kan skape grunnlag for utvikling i oppgaveløsningen. De er gjerne korte og gir ikke grunnlag for en faglig utveksling av synspunkter.

Oda og Lise i læringspar 1 er pådrivere for hverandre i skolearbeidet. De kommer fort i gang, viser stor utholdenhet i aktiviteten og har god kontroll på det arbeidet som skal utføres. Det skjer ved en aktiv og støttende faglig dialog hvor de avklarer hvordan de skal gå fram og hvordan de skal bli ferdig. De tillater heller ikke hverandre å stoppe opp, men oppmuntrer hverandre ved utfordringer. Læringspar 2 ved Frida og Knut er i mindre grad pådrivere.

De har mindre oppmerksomhet rundt å komme i gang med skolearbeidet, og mye tid går med til å avklare relasjonen mellom dem. Det skapes også mye forstyrrelser dem imellom i form av konflikter. Til tider jobber de individuelt, men tillater også hverandre å stoppe opp i arbeidet. Det er også enkeltepisoder hvor de har en dialog rundt arbeidet og hvordan de skal bli ferdig hvor det blir skapt en motivasjon gjennom oppmuntrende kommentarer til hverandre. Trond og Geir i læringspar 3 er i liten grad opptatt av hverandre. De har også ulike faglige interesseområder som synes å prege situasjonen og muligheten til å bli en pådriver i arbeidet for hverandre.

Graden av inkludering er også ulikt mellom læringsparene. Læringspar 1 ved Oda og Lise viser hverandre oppmerksomhet ved skolestart om morgenen. De søker hverandre og inviterer hverandre inn i fellesskap sammen, selv i situasjoner hvor de ikke i utgangspunktet sitter sammen og oppgaver ikke tenkt løst som læringspar. Det viser at de er godt integrert som læringspar. Hvor godt læringspar 2 med Frida og Knut er integrert, er mye avhengig av situasjonen og hvordan de sitter fysisk overfor hverandre. I de situasjonene de sitter overfor hverandre og har øyekontakt blir det skapt et grunnlag for integrering. Trond og Geir som læringspar viser ikke hverandre oppmerksomhet om morgenen. De har oppmerksomheten rettet ulike steder, og setter seg gjerne på ulike steder i klasserommet når de har muligheter for det som tyder på lite inkludering.

Selvreguleringen og ansvaret for læringen er forskjellig mellom læringsparene. Oda og Lise i læringspar 1 bruker liten tid til avklaring. De løser problemstillinger som kommer etter hvert, tar i stor grad et felles ansvar for framdriften for hverandre og god kontroll på oppgaveløsningen. Frida og Knut i læringspar 2 gjør det de får beskjed om, men tar ofte ikke et felles ansvar. De er påvirket av hverandre når de stopper opp underveis i arbeidet, men det er ikke en del av en felles avklaringsprosess rundt en problemstilling. De arbeider individuelt og påvirket av hverandre i selve framdriften.

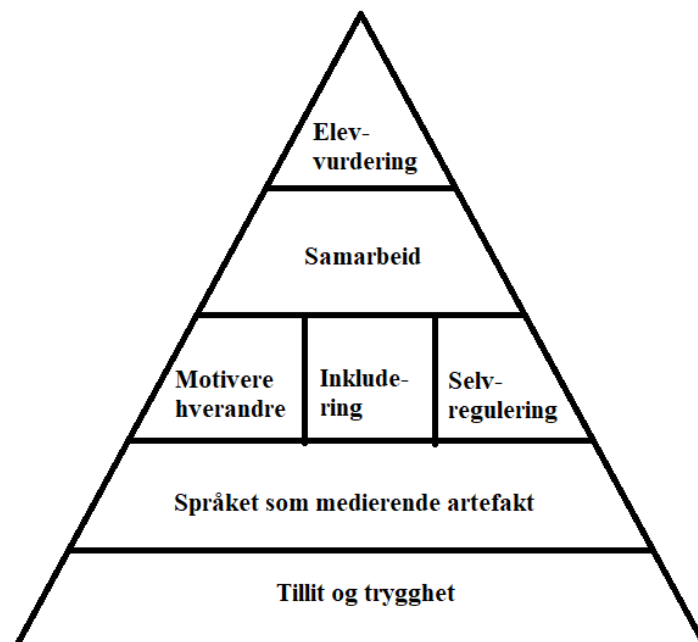
Samarbeidet internt mellom læringsparene er ulike. Samarbeidet i læringspar 1 med Oda og Lise bygger på hverandres innspill og preget av en god prosess i oppgaveløsningen. De foretrekker også ofte å jobbe som læringspar i oppgaveløsninger selv om de ikke får beskjed om det. De har også et godt samarbeid uavhengig av om det dreier seg om konkrete spørsmål i plenum, diskusjonsoppgave eller en skriftlig oppgave de skal gjøre sammen.

Hvordan læringspar 2 med Frida og Knut samarbeider er mye avhengig av oppgaven. Er det spørsmål i plenum og diskusjonsoppgaver snakker de mye sammen. Ved skriftlige oppgaver er preferansen vesentlig større for å jobbe som enkeltindivider. Trond og Geir viser gjentagende at de søker seg bort fra hverandre uavhengig av oppgavetype. Det er kun når oppgaven er strukturert slik at det er nødvendig at de samarbeider. Eksempelvis ved en felles datamaskin. Det betyr at de må se på samarbeid som verdifullt for å ha interesse for det.

Elevvurderingene betinger en aktiv læringsprosess hvor man ikke bare er avhengig av seg selv, men også den man skal samarbeide med. Læringsparene vurderer hverandre i ulik grad. Læringspar 1 med Oda og Lise har en oppbyggende vurdering gjennom sine dialoger i en prosess, mens de to andre læringsparene (læringspar 2 og 3) har mer korte dialoger med bekreftelser knyttet til isolerte fenomener i oppgaveløsningen. Det betyr at læringsprosessen og vurderingene er mer optimal for læringspar 1.

6.9 Sammenhenger mellom forutsetninger

Gjennom mine observasjoner av læringsparene over en tid, ser jeg at noen forutsetninger er mer grunnleggende enn andre, slik at de mest grunnleggende er en nødvendig betingelse for andre. Det er også en gjensidighet mellom disse i en hierarkisk oppbygging som jeg søker å visualisere gjennom en figur bygd opp som en pyramide.



Figur 3: Forutsetninger for læringspartnermetoden

Av figuren ser vi at en god relasjon med tillit og trygghet mellom læringspartnerne, bygd på anerkjennelse av hverandre, positiv innstilling, tilbakemelding og vurdering av hvert enkelt bidrag, er det mest grunnleggende. Det påvirker i hvilken grad og hvordan språket blir benyttet som uttrykksform i dialogen mellom læringspartnerne i prosessen for problemløsningen. Både en relasjon preget av tillit og trygghet, samt hvordan språket blir benyttet, er på sin side grunnleggende for i hvilke grad de to læringspartnerne er pådrivere for hverandre både for å komme i gang, i selve prosessen og når det gjelder opprettholdelse av aktiviteten med oppgaveløsningen over tid.

En relasjon preget av tillit og trygghet og språket som uttrykksform skaper et godt grunnlag for inkludering. De viser hverandre oppmerksomhet og føler at de er en del av et felleskap sosialt og faglig. De opplever seg som læringspartnere og ikke som en annen. To personer som tilfeldigvis er satt sammen for å løse en oppgave uten noen forutgående relasjon og tilhørighet.

Hvordan tilliten og tryggheten er i relasjonen og språket blir benyttet påvirker også selvreguleringen. I hvilke grad de tar ansvar enkeltvis og samlet både for læringsprosessen og den oppgaven som skal løses. Er det en situasjon preget av liten tillit og trygghet, og språket i liten grad er knyttet opp mot oppgaven de skal løse sammen, vil det prege det ansvaret de tar samlet for oppgaven de skal løse som produkt. Det vil heller ikke bli noen synergier i form av god dialog og tilbakemeldinger i prosessen som et opplevd delt ansvar er avhengig av.

Alle de tidligere nevnte forutsetningene, hvor tillit og trygghet er den mest grunnleggende, påvirker hele samarbeide. Om de er en faglig støtte for hverandre eller de opererer som enkeltindivider med et individuelt arbeid.

En god elevvurdering hvor de er aktive i læringsprosessen med vurdering av seg selv og andre som læringspartnere er den mest overordnede forutsetningen. Den kommer ikke av seg selv, og som figuren viser er det en rekke andre forutsetninger, hvorav noen er av mer grunnleggende og mellommenneskelig karakter, som må være til stede for en god og gjensidig vurdering. Diskusjonen viser at forutsetningene ikke er like optimale for de tre ulike læringspar på ulik måte for å være en støtte i læringen. Det skaper grunnlag for ytterligere spørsmål, teoretisk og praktisk, jeg vil redegjøre for i et eget avslutningsavsnitt.

7.0 Avslutning

I denne studien har jeg ønsket og finne svar på hvilke forutsetninger som kan ha betydning for at læringspartnermetoden skal kunne støtte elevenes læring. Utvalget er for lite til å trekke noen bestemt slutning om at det er mest hensiktsmessig for formålet å velge læringspar på samme faglig nivå og utvalgt på en systematisk måte. Antydningssvis kan det være en sammenheng, men uavhengig av faglig nivå må grunnleggende tillit og trygghet gjennom avklarte følelsesmessige relasjoner i læringspar være til stede.

At samarbeidet er ulikt både i innretning og omfang, kan skyldes at elevene er på ulike faglig nivå (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Vygotsky hevder man ikke kan måle ut ifra det eleven kan fra før, men man må vektlegge hva elevene kan få til å gjøre med hjelp fra en mer kompetent andre. Oda og Lise som læringspar er valgt ut etter lærerens vurdering om at de er på omtrent samme faglig nivå i de fleste fag. De foretrekker et samarbeid hvor de både kan spille på hverandre og bygge på hverandres innspill som en foretrukket arbeidsform. Frida og Knut befinner seg ikke på samme faglig nivå. Det kan bety at de har utfordringer med å skape en arbeidsform gjennom samarbeid som danner utgangspunkt for utvikling for begge når gapet i de faglige forutsetninger er for store. Det gjelder spesielt ved skriftlige oppgaver hvor de foretrekker å jobbe individuelt. Trond og Geir er valgt tilfeldig som læringspartnere, og svake relasjoner mellom dem kan medføre at de ikke får etablert et samarbeid om oppgavene uavhengig av hvilke oppgavetyper man snakker om.

Man kan stille seg spørsmålet om læringspartnermetoden er til like stor støtte for læringen med foreliggende forutsetninger blant elever på samme faglig nivå uavhengig av det faglige nivået individuelt. Forskning viser at de faglig høyt presterende elevene i større grad er mer aktive faglig sett i skolesituasjonen, i større grad tar ansvar for egen læring, bedre struktur i opplæringen og bedre planlegging av hverdagen for å sikre det faglige enn de lavere presterende elevene (Haug, 2011). Læringspartnermetoden tar utgangspunkt i at man har et stort selvstendig ansvar for å organisere arbeidet, og felles ansvar for prosessen, læringen og den oppgaven som skal løses (Olsen & Aasland, 2013). Det kan bety at læringspartnermodellen kan få for svak «struktur» i opplæringen og for stort ansvar tillagt den enkelte elev for å virke hensiktsmessig som støtte i læringen for de lavere presterende elevene.

Kjønn kan også ha betydning. Jenter har i større grad prestasjonsangst i mestringssituasjoner enn gutter. Det betyr at de skal være rimelig sikker på sine faglige valg og sine svar i en oppgave de har fått, før de framfører det overfor andre (Nielsen, 2014). Denne prestasjonsangsten kom også til uttrykk ved læringspar 1 gjennom Oda og Lise. De er mer aktive sammen i samtalen som læringspar enn i plenum, og gir ikke uttrykk for mer enn nødvendig i prestasjonssituasjonen når Oda eksempelvis skal gi uttrykk for hva man kan gjøre med brukte ting man ikke har behov for. Det kan berøre to av grunnforutsetningene jeg har redegjort for tidligere. Henholdsvis tillit og trygghet, samt språket som artefakt. For jenter kan det være av stor betydning at de jobber sammen for å skape denne tilliten og tryggheten og opplever en følelsesmessig tilknytning som læringsparene er avhengig av (Nielsen, 2014: 78). Hvordan språket blir benyttet i samarbeidet om oppgaven blir også påvirket.

Hvilke erfaringer de har generelt og spesielt som læringspar sammen, kan ha betydning. Det er gjerne satt opp noen kriterier for hva en god læringspartner betyr, som i denne 6. klassen med en egen oversikt over egenskaper. Det tar ofte litt tid før man lærer hva disse kriterier betyr i praksis som enkeltelev i en tilvenningsperiode (Olsen & Aasland, 2013). De som har god erfaring og jobber mye sammen som læringspar har avklarte følelser for hverandre hvor stor grad av tillit og trygghet er etabler. Blir læringsparene tilfeldig utvalg som læringspar 3 med Trond og Geir, er det veldig tilfeldig om de har vært igjennom en avklaringsprosess med en tilpasning til hverandre som læringspar.

Vi kan heller ikke se bort ifra at oppgavetype er mer optimale for noen læringspar enn andre. I dette studiet er det skilt mellom tre typer oppgaver for de ulike læringspar. Henholdsvis direkte spørsmål i plenum, diskusjonsoppgaver og konkrete strukturerte oppgaver for læringsparene i ulike fag (Haug, 2011). For Oda og Lise i læringspar 1 er preferansen klart større for konkrete og strukturerte oppgaver hvor de kunne ha en dialog sammen som virket støttende og vurderende for hverandre. De slipper å legge noe fram i plenum, og i den grad det er nødvendig søker de andre løsninger som Oda gjør når de får legge det fram for hverandre.

For læringspar 2 bestående av Frida og Knut fungerer det best når de har direkte spørsmål i plenum og diskusjonsoppgaver å forholde seg til. Knut som gutt i læringsparet kommer mer fram og får en positiv opplevelse i mestringssituasjonen.

Ved læringspar 3 som er tilfeldig sammensatt av Trond og Geir, synes oppgavetyperen å være uten betydning. De søker seg fra hverandre med preferanse om å jobbe individuelt. De samarbeider først når oppgaven blir så strukturert at de må jobbe sammen, slik vi ser det når de jobber sammen på samme PC.

Når det gjelder bruk av metoden i klasserommet, viser studiet som en oppsummering at det er grunnleggende viktig at de elevene som utgjør et læringspar har tillit og trygget og gode følelsesmessige relasjoner til hverandre. Nivået på språket som medierende artefakt er viktig for å skape innhold og utvikling i den faglige dialogen i læringsparet. De to forutsetningene vil danne grunnlaget for å motivere hverandre, skape god inkludering, framstå som et selvregulert læringspar og det blir etablert et god samarbeid som vil fremme god elevvurdering og støtte i læringen.

Det er også noen ytterligere spørsmål om egenskaper ved sammensetning av læringspar ved bruk av læringspartnermetoden, som kan utforskes videre. Henholdsvis betydningen av det faglige nivå til elevene som utgjør læringspar, kjønn, tidligere erfaring med bruk av metoden blant elevene og oppgavetype.

8.0 Referanseliste

- Bjørndal, C. R. P. (2011). Observasjon som vurderende øye. I C. R. P. Bjørndal (Red.). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. (2.utg.). (S. 32-61). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten. (red.). *Vygotsky i pedagogikken*. (S. 123-142). Gjøvik: Cappelen Akademisk Forlag as
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Clark, S. (2005) *Formative Assessment in Action: weaving the elements together*. London: Hodder Education
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. Dysthe, O. & Igland, M. A. Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (red.). *Dialog, samspel og læring*. (S. 33-72 og S. 73-90). Oslo: Abstrakt forlag AS 2001
- Flatås, R. M., Olsen, H. Ø. & Aasland, M. (2017). *Læringspartner og egenvurdering. Metoder og øvelser*. Oslo: Pedlex
- Forskrift til opplæringslova. (2009). Kapittel 3. *Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring* paragraf § 3-12. *Eigenvurdering*. Lovdata. Hentet 22.01.2019 https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Frantzen, V. & Schofield, D. (2013). Artefakter i nye læringsmiljø. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (red.). *Læring - utvikling - læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. (S. 327-344). Trondheim: Akademika forlag

- Gresham, F. M og Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Manual. Circle Pines American Guidance Service.
- Haugen, P. (2011). Å være elev. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (red.) *Elevmangfold i skolen 1-7*. (S. 31-54). Oslo: Høyskoleforlaget
- Hermansen, M. (2014). Motivasjon og den gode læring. Engh, R. Elevvurdering. I M. B. Postholm & T. Tiller. (red.). *Profesjonsrettet pedagogikk 8-13*. (S. 42-62 og S. 130-146). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Høihilder, E. K. (2011). *Elevvurdering. Metodebok for lærere i grunnskolen*. (2.utg.). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Johannessen, A. (2003). Litt grunnleggende metode. I A. Johannessen. (red.) *Introduksjon til SPSS. Versjon 17*. (4.utg.). (S. 41-48). Oslo: Abstrakt forlag AS
- Mikalsen, K. & Lund, H. (2015) *Vurdering for læring - om satsingen*. Hentet 18.02.2019 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonalsatsing/om-satsingen/>
- Mikalsen, K. & Lund, H. (2015). *Fire prinsipper for god undervisningsvurdering*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 29.03.2019 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisningsvurdering/>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Introduction. I M. B. Miles & A. M. Huberman. (red.). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. (2.utg.). (S. 1-12). United States of America: SAGE Publications
- Nielsen, H. B. (2014). *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Nordahl, T. (2010). Læringsmiljøet i skolen, klasseledelse og relasjonen mellom elev og lærer. I T. Nordahl. (red.). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (2.utg.). (S. 115-130 og S. 132-168). Oslo: Universitetsforlaget AS

- Ogden, T. (2012). Klasseledelse i praksis. I T. Ogden. *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. (S. 26-67). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Olsen, H. Ø. og Aasland, M. (2013). *Læringspartner. Undervisvurdering i praksis*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Raaheim, A. (2002). *Sosialpsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Rand, P. (1991). *Mestringsmotivasjon*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ringdal, K. (2013). Vitenskapsteori. Og Innsamling og analyse av kvalitative data. I K. Ringdal (red.). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3.utg). (S. 37-62 og S. 227-258). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønbeck, A. E. (2005). *Hermeneutikk, rasjonalitet og sosiale fenomener*. HIF- rapport 2005: 7. Høgskolen i Finnmark
- Slemmen, T. (2009) *Vurdering for læring i klasserommet*. Gyldendal Akademisk. Oslo
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Wood, D & Ross, G. (2006). The role of tutoring in problem solving. I J. S. Bruner (red.). *In search of pedagogy Volume 1. The selected works of Jerome S. Bruner*. (S. 198-208). New York: Routledge.
- Woolfolk, A. E. (2004). Kognitiv utvikling og språk, Kognitive læringsteorier. Og Motivasjon, læring og undervisning. I A. E. Woolfolk. (red.). *Pedagogisk psykologi*. (S. 46- 85 og S. 162-199 og S. 272-317). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Yin, R. K. (2006) *Fallstudier: design och genomförande*. Stockholm: Liber AB

Vedlegg

Vedlegg 1- Informasjonsskriv/samtykkeskjemaet for lærer

Samtykke fra forskningsdeltager (lærer)

I forbindelse med min masteroppgave som er en obligatorisk del av grunnskolelærerutdanningen, skal jeg i løpet av januar/februar gjennomføre et lite forskningsarbeid på 6.klassetrinn. Temaet for mitt forskningsarbeid er læringspartnermetoden.

I arbeidet med å samle inn data til masteroppgaven vil jeg vil følge deg og undervisningen i tre uker der jeg skal være observatør på ditt klassetrinn. Gjennom min forskning skal jeg observere for å forstå og beskrive læringspartner metoden der jeg skal undersøke hvordan den fungerer i praksis, og hva som må til for at den skal fungere.

Innsamlede opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, altså anonymt. De vil kun brukes i forbindelse med min masteroppgave. Etter at arbeidet er avsluttet, i mai 2019, vil alle skriftlige materialer bli slettet/ ødelagt. Som student ved UiT Norges arktiske universitet, har jeg skrevet under på taushetserklæring, og denne gjelder også for denne forskningen.

Det er frivillig å delta på forskningen, og mulig å trekke seg underveis. Hvis du ønsker og samtykke til at jeg får være på ditt klassetrinn og observere: signer og returner den vedlagte svarslippen. For eventuelle spørsmål ring meg på telefonnummer:

Med vennlig hilsen

Katrine Sjøfting

Samtykke til deltakelse

Jeg _____ (ditt navn) samtykker til å være din forskningsdeltager og gir deg lov til å observere elevene på 6. klassetrinn i forbindelse din masteroppgave.

_____ (Sted og dato) _____ (Signatur)

Vedlegg 2- Informasjonsskriv/samtykkeskjemaet for elevene

Til elever og foresatte

Informasjon om forskningen til min masteroppgave.

I forbindelse med min masteroppgave som er en obligatorisk del av grunnskolelærerutdanningen, skal jeg i løpet av januar/februar gjennomføre et lite forskningsarbeid på 6.klassetrinn. Temaet for mitt forskningsarbeid er *læringspartnermetoden*.

I arbeidet med å samle inn data til masteroppgaven vil jeg observere noen av elevene på trinnet. Gjennom min forskning skal jeg observere for å forstå og beskrive læringspartnermetoden der jeg skal undersøke hvordan den fungerer i praksis, og hva som må til for at den skal fungere. Innsamlede opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, altså anonymt. De vil kun brukes i forbindelse med min masteroppgave. Etter at arbeidet er avsluttet, i mai 2019, vil alle skriftlige materialer bli slettet/ ødelagt. Som student ved UiT Norges arktiske universitet, har jeg skrevet under på taushetserklæring, og denne gjelder også for denne forskningen.

Det er frivillig å delta på forskningen, og mulig å trekke seg underveis. Hvis dere ønsker og samtykke til at ditt barn er med på forskningen returnerer dere det vedlagte svarslippet til skolen. For eventuelle spørsmål ring meg på telefonnummer:

Med vennlig hilsen

Katrine Søfting

P.S. FRIST FOR LEVERING 23.11.2018

Samtykke til deltakelse

Jeg ønsker at min datter/sønn skal delta _____ (navn på elev)
som forskningsdeltager til forskningen til masteroppgaven din.

_____ (Sted og dato) _____ (Signatur, foresatte)

Vedlegg 3- Observasjonsskjema, læringsmiljø

Læringspar:	Tid:	Situasjon:
Kategori læringsmiljø		
1. Klasseledelse - Stiller læreren åpne spørsmål som fremmer refleksjon - Hva prater elevene om ut i fra spørsmålene som blir stilt	2. Trygghet og tillit - Vil alle elevene svare på spørsmålene - Deler de sine erfaringer, meninger og ideer med hverandre	
Beskrivelser		
<i>Hva ser jeg? Hva sies? Hva skjer?</i>	<i>Mine tolkninger</i>	

Vedlegg 4- Observasjonsskjema, sosiale ferdigheter

Læringspar:	Tid:	Situasjon:
Kategori sosiale ferdigheter		
<p>1. Samarbeid</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elevene følger regler og beskjeder - Hjelper hverandre - Dele med andre og inngår i et gjensidig samspill med andre <p>2. Selvhevdelse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si sine meninger - Be om hjelp - Ta sosialt initiativ - Reagere positivt på andres handlinger 	<p>3. Selvkontroll</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vente på tur - Styre sine egne følelsesimpulser - Ta hensyn til andre <p>4. Empati</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sette seg inn i og vise respekt for andres følelser og synspunkter 	<p>5. Ansvarlighet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Være selvstendig - Kommunisere med voksne - Vise respekt for andres arbeid og eiendeler
Beskrivelser		
<i>Hva ser jeg? Hva sies? Hva skjer?</i>	<i>Mine tolkninger</i>	

Vedlegg 5- Observasjonsskjema, kommunikatív ferdigheter

Læringspar:	Tid:	Situasjon:
<p style="text-align: center;">Kategori kommunikatív ferdigheter</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p>1. Artefakt</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke fysiske artefakter har elevene å bruke - Bruker elevene begreper når de forklarer <p>2. Feedback</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vurderer elevene seg selv og andre ut i fra gitte mål og kriterier - Oppmuntre og være positive til hverandres innspill </div> <div style="width: 45%;"> <p>3. Individuelle behov</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er elevene opplagt <p>4. Motivasjon</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indre: setter elevene raskt i gang - Ytre: Ros eller belønninger </div> </div>		
Beskrivelser		
<i>Hva ser jeg? Hva sies? Hva skjer?</i>	<i>Mine tolkninger</i>	