



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Læringspartnermetodens påvirkning på elevenes motivasjon og utvikling av deres ferdigheter til å vurdere seg selv på ungdomsskolen.

How Learning Partner as a method influence pupils' motivation and develop their skills to assess themselves in lower secondary school.

Anne Line Øyen Tveit

Master i Læring og undervisning

Høgskulen på Vestlandet/Campus Sogndal/avdeling for lærerutdanning og idrett

30.11.17

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Forord

Takk for en fin tid på masterstudiet *Læring og undervisning* ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Sogndal. Jeg vil takke alle som har undervist, det har vært spennende og lærerikt.

En stor takk til veilederen min, Hedvig Abrahamsen, som har bidratt med hjelpsom konstruktiv rettleiding, og gode og direkte innspill.

Takk til skolen jeg fikk komme og forske ved, hvor de la til rette for datainnsamlingene mine. Takk til elevene og lærerne som lot seg intervju.

Takk til Magnhild, Jens og Linda, som bidro til korrekturlesing og gjennomgang av oppgaven, samt god støtte og oppmuntring.

Sogndal 12. november 2017

Anne Line Øyen Tveit

Sammendrag

Tittel: *Læringspartnermetodens påvirkning på elevenes motivasjon og utvikling av deres ferdigheter til å vurdere seg selv i matematikk på ungdomsskolen.*

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) vektlegger at elever skal lære gjennom interaksjon med hverandre, noe som synliggjør sosiokulturelle læringsteoriers påvirkning på læreplanen. Læringsssynet i sosiokulturelle teorier er at en lærer av kulturen en er del av, gjennom interaksjon, sosial deltakelse og dialog. Læringspartnermetoden har sitt utspring i sosiokulturelle teorier. Målet med studien er å bygge kunnskap om læringspartnermetoden, ved å undersøke hvordan elever og lærere ser på hvordan læringspartnermetoden kan påvirke elevenes motivasjon og utvikle deres ferdigheter til å vurdere seg selv. Vurdering, motivasjon og læring er prosesser som henger nøye sammen i følge Smith (2009).

Problemstillingen min er: *Hvordan opplever elever og lærere at læringspartnermetoden kan påvirke elevenes motivasjon og utvikle deres ferdigheter til å vurdere seg selv?*

Studien har kvalitativt design. Metodevalget er halvstrukturert dybdeintervju med seks elever fra to niendeklasser, og deres to tilhørende matematikklærere, samt deltagende observasjon i fire matematikktimer. Samtalene ble tatt opp, transkribert og analysert. I drøftingen blir det diskutert hvordan funnene kan se ut til å påvirke elevenes motivasjon og utvikle deres ferdigheter til å vurdere. Det har også vært fokus på det etiske perspektivet gjennom oppgaven. Det har vært en tydelig etisk utfordring ved at to læreres praktisering av metoden ble undersøkt, og at praktiseringens påvirkning skal undersøkes.

Problemstillingen er til dels todelt ved at påvirkning av vurdering og motivasjon skal undersøkes, selv om de to er prosesser som henger nøye sammen. For å først se på utvikling av vurderingsferdigheter, så viser resultatene i denne studien at læringspartnermetoden utvikler elevenes ferdigheter til å vurdere seg selv gjennom sammenligning med medelev, og rask og kontinuerlig tilbakemelding. For så å se på motivasjon, så viser resultatene at metoden påvirker elevenes motivasjon og mestringsforventning på flere måter. De fleste er indirekte, ved at læringspartnermetoden gjennom elevsamarbeid kan påvirke elevenes trygghet, hjelpe dem til å befinne seg i sin nærmeste utviklingssone, gi dem mulighet til å sammenligne seg, bli mer utholdende i arbeid med oppgaver, og de kan få et større eierskap til faget. Hvordan påvirkningen og utviklingen blir, avhenger av ulike faktorer, som parsammensetning, læreren som klasseleder, klassemiljø og lærerens praktisering av metoden.

En av lærerne var tydelig på at det tok tid å innarbeide en slik metode med elevene, noe som viser viktigheten av at metoden benyttes systematisk. Jeg finner at elevene kan bli mer aktivisert og motivert for faget, dersom metoden brukes på en systematisk og reflektert måte av lærerne.

Summary

Title: How Learning Partner as a method influence pupils' motivation and develop their skills to assess themselves in lower secondary school.

The national curriculum (LK06) points out that students should learn through interaction, which indicates how sociocultural learning theory influences the curriculum. In this theory, you learn from the culture you're a part of, through interaction, social participation and dialogue. Learning Partner has its origin in sociocultural theory. The objective of this study is to gain knowledge about how using the method of Learning Partner can influence pupils' motivation and develop their skills to assess themselves. Assessment, motivation and learning are processes that are strongly connected, according to Smith (2009). The main research question is: *How do pupils and teachers experience that Learning Partner as a method can influence pupils' motivation and develop their skills to assess themselves?*

The study has a qualitative design, involving six semi-structured interviews with pupils from two classes of the ninth grade, and their two math teachers, and also partly participating observation of four math classes. The interviews were recorded, transcribed and analysed. There will be a discussion in the chapter of discussion, about how the findings can seem to influence the pupils' motivation and develop their skills to assess themselves. Through the project, there has been a focus on the ethical perspective, since the difference in practise of the method between two teachers will be examined, and the influence the practise may have. The research question is two-sided, since the influence of both motivation and development of assessment will be examined. First, the results show that the development on assessment that the method of Learning Partner has, is on the pupils' skills to assess themselves through comparison with peers and rapid feedback. Second, the method influences the pupils' motivation and self-efficacy in several ways, most of them indirect, through collaboration that influence the pupils feeling of safety, helps them to learn within the zone of proximal development, gives them the opportunity to compare themselves, they become more persevere when working with assignments, and they can experience increased ownership to the subject. How the influence and development turns out depends on several factors, like the composition of the partners, the teacher as class leader, the class environment and how the teacher practises the method.

One of the teachers made it clear that it takes time to work in the method with the pupils, something that indicates the importance of systematic use of the method. I find that the pupils can become more active and motivated for the subject, if the teacher practises the method in a systematic and thoughtful way.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	3
1.1	VALG AV TEMA	3
1.2	TILNÆRMING TIL PROBLEMSTILLING	4
1.2.1	<i>Problemstilling</i>	6
1.3	SENTRALE BEGREP I OPPGAVEN	6
1.4	AVGRENSNINGER.....	7
1.5	OPPBYGGING AV OPPGAVEN	7
2	TEORIGRUNNLAG	8
2.1	LÆRINGSPARTNER OG SAMARBEIDSLÆRING GJENNOM SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI	8
2.1.1	<i>Forskning på læringspartnermetoden og samarbeidslæring</i>	9
2.1.2	<i>Elevsamarbeid og den nærmeste utviklingssonen</i>	9
2.2	VURDERING OG TILBAKEMELDING	10
2.2.1	<i>Forskning på tilbakemelding</i>	11
2.3	MOTIVASJON	12
2.3.1	<i>Mestringsforventning</i>	13
2.3.2	<i>Forskning på mestringsforventning</i>	15
2.4	LÆRERROLLEN I LÆRINGSPARTNERMETODEN	16
2.5	OPPSUMMERING	17
3	METODISK TILNÆRMING	18
3.1	VALG AV METODE OG BAKGRUNN.....	18
3.2	KVALITATIV FORSKNING.....	19
3.3	KVALITATIV OBSERVASJON SOM METODE.....	19
3.4	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	22
3.5	DATAINNSAMLING	23
3.5.1	<i>Utvalg av informanter</i>	23
3.5.2	<i>Informantene</i>	23
3.5.3	<i>Material</i>	24
3.5.4	<i>Prosedyre</i>	25
3.6	DATABEHANDLING.....	26
3.6.1	<i>Observasjonsnotatene</i>	26
3.6.2	<i>Transkribering</i>	27
3.6.3	<i>Analyse</i>	27
3.6.4	<i>Validitet og reliabilitet</i>	28
3.7	ETISKE REFLEKSJONER.....	30
4	FUNN.....	32
4.1	FORKLARING TIL FIGUR.....	33
4.2	VURDERING OG TILBAKEMELDING	34
4.2.1	<i>Eierskap og bevisstgjøring</i>	36
4.3	SAMARBEID	36

4.3.1	<i>Trygghet</i>	37
4.3.2	<i>Sammenligning</i>	37
4.4	DEN NÆRMESTE UTVIKLINGSSONEN	37
4.5	MOTIVASJON	38
4.6	MESTRINGSFORVENTNING	39
4.7	LÆRERPRAKTISERING AV METODEN	40
4.7.1	<i>Introduksjon av metoden</i>	40
4.7.2	<i>Praktisering</i>	40
4.8	OPPSUMMERING AV FUNN	41
5	DRØFTING	43
5.1	VURDERING	43
5.1.1	<i>Innledning</i>	43
5.1.2	<i>Sammenligning og den nærmeste utviklingszone</i>	44
5.1.3	<i>Rask og kontinuerlig tilbakemelding</i>	47
5.1.4	<i>Eierskap til faget</i>	51
5.1.5	<i>Formativ vurdering</i>	52
5.1.6	<i>Oppsummering av vurdering</i>	53
5.2	MOTIVASJON	54
5.2.1	<i>Innledning</i>	54
5.2.2	<i>Eierskap</i>	54
5.2.3	<i>Samarbeid</i>	55
5.2.4	<i>Mestringsforventning</i>	57
5.2.5	<i>Oppsummering av motivasjon</i>	59
5.3	LÆRERPRAKTISERING	60
5.3.1	<i>Oppsummering av lærerpraktisering</i>	62
6	KONKLUSJON	62
6.1	LÆRINGSPARTNERMETODENS PÅVIRKNING PÅ ELEVENES MOTIVASJON.....	63
6.2	LÆRINGSPARTNERMETODENS UTVIKLING PÅ ELEVENES FERDIGHETER TIL Å VURDERE SEG SELV	63
6.3	VEIEN VIDERE	65
	REFERANSELISTE	66
	VEDLEGG	70
	VEDLEGG 1 – INFORMASJONSSKRIV LÆRER.....	70
	VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV ELEVER	72
	VEDLEGG 3 – INTERVJUGUIDE LÆRER, RUNDE 1	74
	VEDLEGG 4 – INTERVJUGUIDE LÆRER, RUNDE 2	77
	VEDLEGG 5 – INTERVJUGUIDE ELEV, RUNDE 1.....	79
	VEDLEGG 6 – INTERVJUGUIDE ELEV, RUNDE 2.....	82

1 Innledning

Tema for dette masterprosjektet er å undersøke hvordan samarbeidsmetoden *læringspartner* kan bidra til elevers læring i faget matematikk, gjennom å undersøke metodens påvirkning på elevenes motivasjon og utvikling av deres ferdigheter til å vurdere seg selv. Læringspartner er en samarbeidsstruktur hvor elevsamarbeid er satt i system, ved at to og to elever sitter sammen og er læringspartnere i en viss periode. Metoden har sin bakgrunn i Vygotskijs sosiokulturelle læringsteorier (Olsen & Aasland, 2013). Først i dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvorfor jeg har valgt det temaet, for så å presentere problemstillingen med begrunnelse. Deretter vil jeg si noe om valg av metode og innholdet i oppgaven.

1.1 Valg av tema

Vurdering for læring er et nasjonalt satsningsområde. Min studie er knyttet til dette ved at læringspartnermetoden er en metode med mål om økt motivasjon for læring gjennom tilbakemeldinger fra medelever. Derfor anser jeg denne studien som viktig, for jeg undersøker hvordan læringspartnermetoden kan påvirke elevenes motivasjon og utvikle elevenes ferdigheter til å vurdere seg selv. All vurdering er en form for tilbakemelding og kommunikasjon. Jeg vil derfor undersøke hvordan vurdering i form av tilbakemeldinger elever imellom kan utvikle elevenes ferdighet til å vurdere seg selv gjennom bruk av læringspartnermetoden, og også undersøke hvordan tilbakemeldinger kan påvirke elevenes motivasjon. Dette undersøkes i faget matematikk på ungdomsskolen.

I læreplanverket til Kunnskapsløftet (LK06) blir det vektlagt at elevene skal "skape mening gjennom å lytte, tale og samtale om matematikk" (Utdanningsdirektoratet, u.d). De skal stille spørsmål, argumentere, forklare tankeganger, utforske, og sette ord på oppdagelser og ideer. Det skal altså være interaksjon. Denne interaksjonen som er beskrevet i læreplanverket kan forstås som at elever skal ha faglig interaksjon seg imellom også, ikke bare med læreren. Innen sosiokulturelle læringsteorier blir interaksjon mellom elever løftet fram som positivt for læring (Säljö & Moen, 2001, s. 35; Vygotskij, Roster, Bielenberg, & Kozulin, 2001). Som lærer opplever jeg dette som utfordrende å få til. Jeg ønsker at elevene skal få oppleve og utforske matematikk sammen gjennom samarbeid, og ikke at det stort sett skal være selvstendig arbeid med oppgaver. I tråd med sosiokulturelle teorier kan ensidig selvstendig arbeid isolere og begrense elevers oppfatning om hva matematikk er og hva det kan være. Derfor ble undervisning mer preget av sosiokulturell teori et område jeg ønsket å fordype meg i. En av lærerne på studiet fortalte meg om en samarbeidsmetode kalt *læringspartner*. I den er

elevsamarbeid satt i system, hvor to og to elever sitter sammen en viss periode og skal diskutere, hjelpe, gi tilbakemelding til, motivere og inspirere. Denne metoden ønsket jeg å undersøke, og jeg ønsket å finne ut om det kunne være en fordelaktig metode til å i større grad implementere sosiokulturelle læringsteorier i undervisning. Jeg fant raskt ut at det var gjort svært lite forskning på læringspartnermetoden i Norge. Det er derimot gjort mye forskning internasjonalt på samarbeidsstrukturer kalt *Cooperative Learning*, som er samarbeid satt i system (Johnson & Johnson, 1999; Kagan & Stenlev, 2006, s. 11; Slavin, 1980). Læringspartnermetoden kan ligne på noen av disse strukturene. Mangelen på forskning i Norge gjorde meg enda mer nysgjerrig på å undersøke denne spesifikke metoden i norsk skole. Det var mange sider ved metoden jeg ønsket å undersøke, men begrenset meg til å undersøke hvordan metoden kan påvirke elevenes motivasjon og utvikle elevenes ferdighet til å vurdere seg selv. I følge Smith (2009, s. 23) er vurdering, motivasjon og læring prosesser som er tett koblet og avgjørende for en elevs læreprosess. Smith (2009) refererer til et sitat av Dylan William: "Vurdering som fremmer motivasjon og læring, er ganske enkelt god undervisning" (s. 33). Her blir begrepet vurdering brukt som det daglige som skjer i klasserommet, og er slik sett den faglige vurderingen som blir gitt i form av tilbakemeldinger.

1.2 Tilnærming til problemstilling

Som nevnt, skal læringspartnermetodens utvikling av vurderingsferdighet og påvirkning på motivasjon undersøkes. Vurdering og motivasjon er to store fagfelt. Nå vil jeg gjøre rede for min tilnærming til problemstillingen, hvor jeg først tar for meg fagfeltet rundt vurdering, for så å ta fagfeltet rundt motivasjon. Dette er med å sette rammene til oppgaven.

Innen vurdering har fokuset i det siste tiåret i stor grad vært på vurdering *for* læring. Hvordan dette gjøres i praksis blir blant annet av Black og Wiliam (1998b, s. 140) kalt formativ vurdering. Formativ vurdering er dialogen mellom lærer og elev som har til formål å forme fremtidig læring på best mulig måte (Smith, 2009, s. 31). Dermed er formativ vurdering de faglige tilbakemeldingene fra lærer til elev som har til formål å redusere gapet mellom elevens nåværende kunnskapsnivå, og til det ønskede nivået. For at tilbakemeldingen skal virke formativt må tilbakemeldingen gi eleven svar på hva han kan nå, hva målet er, og hvordan han kan komme seg dit (Hattie & Timperley, 2007, s. 88). Hattie og Timperley (2007, s. 81) og Black og Wiliam (1998a, s. 7) trekker fram denne faglige tilbakemeldingen som et av de viktigste elementene for læring, men om det fører til læring avhenger av at eleven *braker* tilbakemeldingen (Black & Wiliam, 1998b, s. 143), og at eleven har *motiv, mulighet og middel*

til å ta tilbakemeldingen til seg (Shute, 2008, s. 175). Dette kommer jeg tilbake til i teorikapittelet.

Olsen og Aasland (2013, s. 9-11) beskriver hvordan elever kan vurdere seg selv og andre gjennom læringspartnermetoden. Annen teori beskriver også styrker ved at elever er med å vurdere sine medelever. På grunn av dette ønsket jeg også å undersøke hvordan læringspartnermetoden kunne legge til rette for og utvikle elevenes ferdigheter til å vurdere *hverandre*, i tillegg til å undersøke utvikling på elevenes ferdigheter til å vurdere *seg selv*. Men gjennom intervjuene viste det seg at lærerne i min studie ikke har hatt fokus på at elevene skal vurdere hverandre. Lærernes praktisering av metoden dreide seg hovedsakelig om at elevene kunne spørre hverandre om hjelp i arbeid med oppgaver, og å repetere og rådslå muntlig sammen. Derfor dreide fokuset i min studie seg, fra å både undersøke hvordan læringspartnermetoden kunne utvikle elevenes ferdigheter til å vurdere seg selv *og andre*, til å ha fokus på hvordan metoden kan utvikle elevenes ferdigheter til å vurdere seg selv. Slik bidro funnene til å dreie fokuset i oppgaven. Det hadde vært interessant å undersøke hvordan læringspartnermetoden kan utvikle elevenes ferdigheter til å vurdere hverandre i en annen studie, da med et utvalg som hadde fokus på å utvikle den ferdigheten. Men jeg fikk ikke nok data på dette til å undersøke om læringspartnermetoden kunne ha en utvikling på den ferdigheten.

Motivasjon kan beskrives som drivkraften bak enhver handling, og kan påvirke retning, utholdenhet og intensitet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 135; Smith, 2009, s. 27). Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 136) skriver om skiftet som har vært blant motivasjonsteoretikerne, hvor det har gått fra å bli ansett som et stabilt personlighetstrekk, til å bli sett på som en situasjonsbestemt tilstand. Bandura (1997) har en teori om motivasjon som situasjonsbestemt tilstand, som han kaller self-efficacy, som jeg her oversetter til mestringsforventning. Dette er motivasjon som forventning, altså elevens forventning til seg selv om å mestre gitte handlinger og situasjoner. To av de fire faktorene som Bandura trekker fram som kan påvirke noens mestringsforventning, er *ytelseserfaring* og *andres suksess*. Disse går henholdsvis på om en har mestret lignende situasjoner tidligere, så kan en ha en forventning om å mestre den igjen. Den andre går på om man ser noen indentifiserer seg med lykkes med en situasjon, så kan en få en forventning om et en selv også vil mestre den. Dette kan også virke svekkende på mestringsforventningen, om man ser noen mislykkes med en situasjon, så forventer man det samme for en selv.

Som nevnt innledningsvis, er læringspartnermetoden elevsamarbeid satt i system. Jeg ønsker å undersøke hvordan denne metoden kan påvirke elevenes motivasjon for faget matematikk, samt å undersøke om den kan påvirke elevenes motivasjon som mestringsforventning.

1.2.1 Problemstilling

Med denne begrensningen til vurdering og motivasjon vil oppgaven ta utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan opplever elever og lærere at læringspartnermetoden kan påvirke elevenes motivasjon og utvikle deres ferdigheter til å vurdere seg selv?

Med følgende underproblemstillinger:

1. *På hvilken måte kan lærerens praktisering av læringspartnermetoden ha betydning for elevenes motivasjon og deres utvikling av ferdigheter til å vurdere seg selv?*
2. *Hvordan påvirker tilbakemeldinger elever imellom elevenes motivasjon og utvikler deres ferdigheter til å vurdere seg selv?*
3. *Hvordan påvirker læringspartnermetoden elevenes motivasjon som mestringsforventning?*

Det er mange sider det hadde vært interessant å undersøke med læringspartnermetoden, men på grunn av omfanget på oppgaven falt valget på disse. Siden vurdering, motivasjon og læring henger nøye sammen i følge Smith (2009, s. 31-34), så er det interessant å undersøke hvordan dette henger sammen i lys av læringspartnermetoden.

1.3 Sentrale begrep i oppgaven

Sentrale begrep som er tatt i bruk til nå er læringspartner, formativ vurdering, tilbakemelding, motivasjon og mestringsforventning. Her vil det defineres hva som blir lagt i disse begrepene. Læringspartner blir definert slik Olsen og Aasland (2013, s. 7) definerer det, som "en medelev som elevene er sammen med en viss periode, hjelper eller får hjelp av, gir eller får tilbakemelding til/fra, inspirerer og motiverer, oppmuntrer og er positive til, diskuterer med, og blir godt kjent med", jfr. innledningen.

Formativ vurdering er definert som dialogen mellom elev og lærer som har til formål å forme fremtidig læring på best mulig måte (Smith, 2009, s. 31). Denne dialogen er hva jeg definerer som tilbakemelding i denne oppgaven. Smith (2009, s. 24) hevder at kvaliteten på den formative vurderingen danner et samspill mellom vurdering og motivasjon. Motivasjon kan

beskrives som drivkraften som har betydning for enhver handling, ved å påvirke retning, utholdenheten og intensiteten (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 135; Smith, 2009, s. 27). Bandura har en motivasjonsteori som går på motivasjon som forventning. Han kaller det mestringsforventning, og er elevens forventning til å klare ei oppgave, noe som kan variere fra situasjon til situasjon og går på konkrete situasjoner her og nå (Bandura, 1997). Han definerer mestringsforventning som; "... [the] beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments" (Bandura, 1997, s. 3).

1.4 Avgrensninger

Datainnsamlingen er gjort ved to niende klasser på samme ungdomsskole på Vestlandet, og observasjonen er gjort når klassen har hatt faget matematikk. Elevenes karakter i faget er ikke tatt hensyn til, men gjennom intervjusituasjonen får jeg et inntrykk av nivåplassering på enkelte av elevene. All vurdering er en form for tilbakemeldinger, og tilbakemelding fra medelever er ansett som viktig kilde til læring (Engh, 2011, s. 76). Siden læringspartnermetoden er elevsamarbeid, er det hvordan tilbakemelding mellom elever kan utvikle deres ferdigheter til å vurdere seg selv som det blant annet blir forsket på i denne oppgaven. I tillegg vil jeg undersøke hvordan læringspartnermetoden påvirker elevenes motivasjon i faget, og hvordan den påvirker elevenes mestringsforventning. Dette vil jeg undersøke sett fra både elevers og lærernes perspektiv. Motivasjon og vurdering er prosesser som ut i fra teorien kan påvirke og fremme læring (Smith, 2009, s. 31-34). Men å undersøke endring i læringsutbytte gjennom læringspartnermetoden er ikke fokus for denne studien.

1.5 Oppbygging av oppgaven

For å svare på problemstillingen blir først relevant teori og forskning presentert i neste kapittel. Innledningskapitlet tar for seg det teoretiske fundamentet oppgaven og problemstillingen baserer seg på. Deretter blir det metodiske designet gjort rede for i metodekapitlet, samt forskningsstrategiene som er benyttet for å svare på problemstillingen. At dette blir gjort rede for er for at leseren skal kunne vurdere oppgavens kvalitet, validitet og reliabilitet. Oppgavens validitet, reliabilitet og etiske utfordringer blir diskutert i slutten av metodekapitlet. Etter dette blir funnene fra de åtte kvalitative halvstrukturerte intervjuene og den kvalitative observasjonen presentert, for så å bli drøftet i neste kapittel i lys av litteratur og teori. I siste kapittel blir konklusjonen gjort rede for, hvor de viktigste funnene blir oppsummert, samt tanker om veien videre. Referansene følger APA 6th, hvor sidetall blir oppgitt på sitater, samt parafraaser der det henvises til enkelte sider i referansen.

2 Teorigrunnlag

Det teoretiske rammeverket for analysen og drøftingen av empirien i dette prosjektet er sosiokulturell læringsteori, og som del av denne teorien vil sosiokulturelle læringsteori være sentralt. Videre er relevant teori om vurdering, motivasjon og mestringsforventning presentert. I følge Smith (2009, s. 23) er vurdering, motivasjon og læring prosesser som er tett koblet og avgjørende for en elevs læreprosess. Smith (2009) refererer til et sitat av Dylan William: *"Vurdering som fremmer motivasjon og læring er rett og slett god undervisning"* (s. 33). Her blir begrepet vurdering sett på noe mer enn karaktersetning og avsluttende kommentarer på prøver og arbeid. Her er vurdering del av det daglige i klasserommet og knyttet sammen med motivasjon og læring ved at vurdering skal fremme dette. Vurdering er derfor i stor grad tilbakemeldinger til elever eller mellom elever som skal fremme elevens motivasjon og læring. Denne tilbakemeldingen gis først av andre, for så å kunne bli en indre stemme under utviklingen av å bli en selvregulert lærer (Zimmerman, 2002).

2.1 Læringspartner og samarbeidslæring gjennom sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturelle læringsteorier løfter frem interaksjon mellom elever, og at det er positivt for læring (Säljö & Moen, 2001, s. 35-36; Vygotskij et al., 2001). Det står sentralt i de ulike retningene innen sosiokulturell læringsteori at mennesket lærer av kulturen en lever i, og lærer av mellommenneskelig aktivitet, interaksjon, sosial deltakelse, bruk av språket og dialog (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2009, s. 218; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 63; Vygotskij et al., 2001). I dette ligger det at elever ikke bare lærer gjennom egen aktivitet, men at omverdenen til eleven blir tolket gjennom samspill med andre i samme kultur. Derfor er det av betydning om en kultur er preget av samarbeid eller konkurranse, fordi det vil avgjøre om eleven lærer at samarbeid er viktig og verdifullt (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 63). En kultur preget av samarbeid kan gi plass til de sentrale ideene innen sosiokulturell læringsteori, som den nærmeste utviklingssonen, at eleven kan få nødvendig veiledning og støtte, og at læring er et sosialt fenomen som finner sted i praksisfellesskap. At læring skjer i praksisfellesskap vil si at læringen alltid finner sted i en kontekst og er situert, derfor er den ikke uten videre overførbar til andre kontekster (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 68). Derfor trekker Dysthe (2001) fram at det må vektlegges "autentiske aktiviteter" i skolen. Systematisk samarbeid kan derfor være en undervisningsmåte som fremmer læring hos mange elever. Læringspartner er en metode hvor en benytter systematisk samarbeid mellom elever, hvor elevene samarbeider med mål om å lære, også kalt samarbeidslæring (Andreassen, 2010, s. 2). Metoden går ut på at alle elevene sitter sammen to og to, og slik blir delt inn i læringspartnerpar. Slik kan en si at de blir delt inn i

små praksisfellesskap. Elevsamarbeid er i seg selv ikke noe revolusjonerende nytt, forskjellen er at det er satt i system. Formålet er å øke eget og medelevers læringsutbytte gjennom samarbeidslæring. Som nevnt innledningsvis, så er læringspartner definert av Olsen og Aasland (2013, s. 7) som "en medelev som elevene:

- er sammen med en viss periode
- hjelper eller får hjelp av
- gir eller får tilbakemelding til/fra
- inspirerer og motiverer
- oppmuntrer og er positive til
- diskuterer med
- blir godt kjent med"

2.1.1 Forskning på læringspartnermetoden og samarbeidslæring

Det er gjort lite forskning på læringspartner i Norge, den eneste publiserte informasjonen jeg har funnet er et skolehefte av Hilde Olsen og Marita Aasland (2013). Cooperative Learning derimot, er samarbeidsstrukturer som er forsket på internasjonalt (Johnson & Johnson, 1999; Kagan & Stenlev, 2006; Slavin, 1980), og læringspartnermetoden ligner på noen av disse strukturene slik Olsen og Aasland (2013) beskriver den. Av det som er relevant for læringspartnermetoden, så finner forskningen på Cooperative Learning blant annet at bruken av disse samarbeidsteknikkene kan føre til mer læring av høyere nivå, det har positiv effekt på relasjoner mellom ulike raser og kulturer som finnes i klassen, det kan forbedre elevers selvfølelse og selvpåfatning, og elevene som bruker samarbeidsstrukturene rapporterer at de liker skolen bedre (Slavin, 1980, s. 337). Læring av høyere nivå definerer Slavin (1980, s. 332) til å være at elevene kan identifisere konsepter, analysere problem, bedre dømmekraft og evne til å evaluere. Dette forutsetter at bruken av samarbeidsteknikkene har en strukturert, fokusert tidsplan og instruksjon, og individuell ansvarliggjøring for egen prestering innen gruppen.

2.1.2 Elevsamarbeid og den nærmeste utviklingssonen

Læringspartnermetoden har sin bakgrunn i Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori. Vygotskij definerer "den nærmeste utviklingssonen" som grensen mellom hva en elev kan få til alene, og til hva eleven kan få til med hjelp fra en kompetent andre (Säljö & Moen, 2001, s. 122-123). Olsen og Aasland (2013, s. 7) hevder at den pedagogiske utfordringen ligger da i å utnytte den nærmeste utviklingssonen ved å stimulere elevene til aktivt samarbeid med sin læringspartner,

slik at de kan bli dratt inn i sin nærmeste utviklingszone gjennom dialogen. Elevene skal slik trenes opp i å uttrykke seg muntlig og skriftlig (Kagan & Stenlev, 2006, s. 64).

”Elevsamarbeid kan gi et støttende miljø hvor elevene kan utforske deres egne ideer, høre alternative ideer i språkformen til sine medelever, og evaluere dem” (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2004, s. 19) (forfatterens oversettelse). De hevder at for å oppnå et slikt miljø er det viktig med tilbakemelding som veileder til forbedring og utvikling av deres læring. Jeg kommer tilbake til hva som kjennetegner denne tilbakemeldingen senere i kapitlet. Hoel (1995, s. 10) skriver i sin artikkel at ”å formulere er å forstå”. Hun snakker om spontan tale, slik som kan oppstå når læringspartnere samarbeider om å finne svar på oppgaver. Den som snakker starter med en viss forståelse, som Hoel (1995, s. 11) hevder ofte er vag og upresis i starten, for så å få en klarere formulering og presisering av forståelsen gjennom verbaliseringsprosessen. Det kan ofte være at man først forstår i etterkant hva en har ment. Slik er tale en viktig funksjon som redskap til tenkning (Hoel, 1995, s. 11). Mening vokser fram i dialogen, ved at man får reaksjoner og tilbakemeldinger på egne tanker. Det er gjennom samtalen en kan bygge opp en mening og kunnskap som en ikke ville klart å bygge opp alene. Slik kan elevene hjelpe hverandre til å befinne seg i sin nærmeste utviklingszone. Hoel (1995, s. 13) presiserer viktigheten av regler for kommunikasjon i en gruppe, for å lære elevene å samarbeide på en god måte.

2.2 Vurdering og tilbakemelding

I dette avsnittet tar jeg for meg teori rundt hvordan læringspartnermetoden kan utvikle vurderingsferdighetene til elever, gjennom blant annet tilbakemeldinger elever imellom.

Læringspartnermetoden handler i stor grad om ”underveisvurdering i praksis” (Olsen & Aasland, 2013, s. 8). Utdanningsdirektoratet (2015b) definerer underveisvurdering som all vurdering som foregår underveis i opplæringen. Den skal være et redskap i læreprosessen som bidrar til at elever øker sin kompetanse i fag og som grunnlag for tilpasset opplæring. Elevene har krav på underveisvurdering, som er tilbakemeldinger som skal fremme elevenes læring. Her definerer jeg tilbakemelding som denne kommunikasjonen som har til formål å fremme elevenes læring. Underveisvurdering er da all vurdering, både formativ og summativ, fram mot en sluttvurdering i 10. trinn og på hvert trinn i videregående opplæring. Formativ vurdering er dialogen mellom elev og lærer som har til formål å forme fremtidig læring på best mulig måte (Smith, 2009, s. 31). I denne studien vil jeg undersøke om tilbakemeldingen elever imellom kan utvikle elevenes ferdigheter til å vurdere og å påvirke deres motivasjon. For å undersøke dette

vil jeg blant annet undersøke om tilbakemeldingene gjennom læringspartnermetoden kan virke formativt. Smith (2009, s. 37) hevder at kvaliteten på den formative vurderingen danner et samspill mellom vurdering og motivasjon. Det er fordi vurderingen kan positivt påvirke elevens motivasjon for å lære, ved å hjelpe eleven til å komme videre og utvikle en følelse av mestring. Men det kan også påvirke motivasjonen negativt, dersom den som vurderer ikke har kjennskap til elevens ståsted, og gir da tilbakemelding som gir eleven følelsen av at *dette klarer jeg ikke*, fordi gapet fram til det ønskede målet oppleves for stort (Smith, 2009, s. 31).

I motsetning til formativ vurdering er summativ vurdering en vurdering av avsluttet læreprosess. Så i undervisningsvurdering inngår vurdering for læring, kartlegging, prøver og annet arbeid. Det er flere som ikke skiller på vurdering for læring og formativ vurdering, men Black og Wiliam (1998b, s. 140) skiller mellom disse ved å si at vurdering for læring er hensikten bak tilbakemeldingene, mens formativ vurdering er funksjonen eller hvordan det faktisk blir. Dette synspunktet velger jeg å bruke. Black et al. (2004, s. 16) poengterer om medstudentvurdering og egenvurdering, at det er mye mer enn å bare kontrollere for feil og svakheter. Det kan da gjøre at elevene tenker mer og lærer mer, og slik gjør dem mer bevisste i faget (Black & Wiliam, 1998a, s. 29).

Dersom elevene tar til seg rettleidingen de får, og klarer å bruke den, så kan det utvikle dem som selvregulerte lærere (Hopfenbeck, 2011, s. 362; Smith, 2009, s. 34; Zimmerman, 2002), men dette blir ikke fokus for denne studien. Selvregulerte elever setter seg mål og planlegger, overvåker og evaluerer egen læring (Woolfolk, Pettersson, Ragnheiður, & Nygård, 2004).

2.2.1 Forskning på tilbakemelding

Utdanningsdirektoratet (2015b) kommer med fire prinsipper for god undervisningsvurdering. Det første prinsippet er at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem. Det andre er at de får tilbakemeldinger som forteller om kvaliteten på arbeidet. Det tredje er at elevene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg, og det fjerde at de skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015b). I de tre første prinsippene er det tilbakemelding til eleven som er verktøyet. Dette stiller da krav til tilbakemeldingen som blir gitt til elevene, for som forskning viser så er det ikke all tilbakemelding som fremmer læring (Hattie & Timperley, 2007; Kluger, Denisi, & Steinberg, 1996). Hattie og Timperley (2007, s. 82) hevder at tilbakemelding i seg selv ikke fremmer læring, den må settes inn i en kontekst for eleven for å kunne ha innvirkning på læring. Dette bekrefter Black og Wiliam (1998a, s. 17). Shute (2008) finner i sin forskning at det

også er avgjørende for læringsutbyttet *når og hvordan* tilbakemeldingen blir gitt. Hattie og Timperley (2007, s. 86) og Black og Wiliam (1998a, s. 20) presiserer målet med tilbakemeldinger, at det er å redusere gapet mellom hva eleven kan og forstår, og til målet til eleven. For at en tilbakemelding skal være god, og for at den skal bidra til å tette dette gapet, må den svare på tre spørsmål i følge Hattie og Timperley (2007, s. 88). For det første må den svare på hvor eleven er i sin læring, altså *statusen* til eleven. For det andre må den svare på hvor eleven skal, det vil si hva som er *målet*. For det tredje må den svare på hva eleven bør gjøre for å komme videre i læringen, hva som da er *planen*. I tillegg til dette er tilbakemeldingen avhengig av tre ting (Shute, 2008, s. 175): Tilbakemeldingen er avhengig av *motiv*, at eleven ser behov for tilbakemeldingen, avhengig av *mulighet*, at det er tid og rom til at eleven tar tilbakemeldingen til seg, og avhengig av *middel*, at eleven kan dra nytte av tilbakemeldingen og ønsker den. Så det er mange variabler som spiller inn for at tilbakemeldinger skal fremme læringsutbytte. Men dersom den blir gitt på riktig måte kan det være en av de sterkeste faktorene som kan påvirke elevenes læring (Black & Wiliam, 1998a; Hattie & Timperley, 2007, s. 81). Om tilbakemeldingen kun vektlegger hva eleven ikke kan, kan det ha demotiverende effekt (Pollard, Triggs, Broadfoot, McNess, & Osborn, 2000).

Leitch et al. (2007) finner i sin forskning at elever gjerne vil være aktive i å gi formativ vurdering til medelever, for eksempel når elevene arbeider med samme oppgave i par. De ønsker da å gå gjennom medelevers arbeid for å gi formativ vurdering, og slik veilede til forbedring, for det gir elevene dypere forståelse av oppgavens tema.

Videre i oppgaven vil det gjøres rede for det andre punktet i problemstillingen, motivasjon. Tilbakemelding til eleven som belyser elevens læringssituasjon, som gjør klart rede for styrker og svakheter så langt i læringsprosessen, kan motivere eleven til å komme videre (Smith, 2009, s. 30). Tilbakemelding på et slikt nivå kan ha stor påvirkning på elevens mestringsforventning. Dette danner et samspill mellom motivasjon og vurdering i form av tilbakemelding. Hattie og Timperley (2007, s. 82) hevder at dersom elevene er aktive deltakere i vurderingsprosessen, så styrkes ikke bare motivasjonen, men læringsutbyttet blir også bedre.

2.3 Motivasjon

Motivasjon kan beskrives som drivkraften som har betydning for enhver handling, ved å påvirke retning, utholdenheten og intensiteten (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 135; Smith, 2009, s. 27). I motivasjonsteoretisk forskning omkring motivasjon har det funnet sted et skifte (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 136). Det har skiftet fra å bli ansett som et stabilt

personlighetstrekk, til å se på motivasjon som en "situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger. Elevenes miljø og tilrettelegging av læringssituasjonen har av den grunn stor betydning for elevenes motivasjon" (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 136). Det vil blant annet si at læreren kan legge til rette for aktiviteter som kan påvirke elevenes motivasjon. Grunnleggende i sosiokulturell teori er tanken om at mennesker er sosiale vesen. Derfor er samspill mellom individ og kulturen vesentlig (Manger et al., 2009, s. 223). Om læreren legger til rette for aktiviteter hvor elevene får lære gjennom samhandling og interaksjon, så kan det være at den sosiale konteksten påvirker elevenes motivasjon for læring.

Smith (2009, s. 25-26) presiserer viktigheten av noen faktorer som spiller inn for at en elev skal kunne være motivert for læring. Eleven må ha en *vilje* til å lære, en *interesse* for det som skal læres, og må føle seg *trygg, velkommen og akseptert* i undervisningskonteksten. Dette for at eleven skal utvikle motivasjon for læring. Ut i fra sosiokulturell læringsteori kan eleven få interessen for læring dersom vedkommende har oppfatningen om at klassen som fellesskap skal lære. Da kommer interessen og viljen fordi eleven ønsker å delta i praksisfellesskapet.

Danielsen (2012) finner i sin forskning at elevers skoletrivsel kan påvirke elevenes motivasjon for skolearbeid. Hun finner også at medelevstøtte og lærerstøtte er positivt assosiert med skoletrivsel.

Mestringsforventning er en motivasjonsteori av Bandura (1997), som er forventning om mestring som blant annet blir påvirket av rollemodeller. Da læringspartnermetoden er elevsamarbeid som gir elevene god tilgang på rollemodeller, vil jeg undersøke om metoden kan påvirke elevenes motivasjon i form av mestringsforventning. Jeg begrenser meg da til å undersøke læringspartnermetodens påvirkning på motivasjonsteorien mestringsforventning. Det hadde også vært interessant å undersøke hvordan læringspartnermetoden kunne påvirke elevenes indre motivasjon, etter Ryan og Deci sin teori om motivasjon (Ryan & Deci, 2000), men det blir ikke fokus for denne studien.

2.3.1 Mestringsforventning

Bandura (1997) har en teori om motivasjon som mestringsforventning, hva han kaller *self-efficacy*, og er motivasjon som forventning. Bandura skiller mellom *mestringstro* og *mestringsforventning*. *Mestringstro* er elevens tro på egen kompetanse og egne prestasjoner, og omhandler elevens tanke om hvor flink han er i et fag. *Mestringsforventning* er elevens

forventning til å klare ei oppgave, noe som kan variere fra situasjon til situasjon og går på konkrete situasjoner her og nå (Bandura, 1997, s. 3). Som nevnt innledningsvis, definerer han mestringsforventning som; "... [the] beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments" (Bandura, 1997, s. 3). Om en elev har forventning til å få til en oppgave er eleven langt mer motivert for oppgaven, enn en elev som ikke har forventning til seg selv om å klare den (Usher & Pajares, 2008, s. 751). En elev kan også unngå oppgaver eller situasjoner hvor han eller hun forventer å mislykkes, og slik gir opp før en har prøvd (Bandura, 1986, s. 401).

Da mestringsforventning er situasjonsavhengig, ønsker jeg å undersøke hvordan læringspartnermetoden kan ha påvirkning på elevenes mestringsforventning. Undersøkelse av påvirkning på mestringstro blir for omfattende for denne studien.

Mestringsforventning kan også oversettes som *opplevd mestringsevne*, en oversettelse som tydelig får fram at det er opplevelsen til den enkelte som er det avgjørende (Johannessen & Olsen, 2008, s. 46). Mestringsforventning vil spille en stor rolle for innsatsen elevene yter, utholdenheten deres, og valg de tar (Pajares, 1996, s. 544). Elever med lav mestringsforventning kan tro at utfordringer og oppgaver er vanskeligere enn de er. Det er en tankegang som kan gi stress, depresjon, og et snevert syn på hvordan gjøre oppgaver på en god måte (Pajares, 1996, s. 544; Schunk, 2003, s. 160). Suksess styrker elevens mestringsforventning, mens feiling svekker den. Men når en sterk mestringsforventning er utviklet vil ikke feiling ha så stor påvirkning (Bandura, 1986, s. 403). For at en oppgave skal kunne styrke en elevs mestringsforventning er det avgjørende at oppgaven anses som en utfordring, og at utfordringen oppleves som betydningsfull (Schunk, 1991, s. 211). For at en oppgave skal oppleves som betydningsfull, kan det igjen være viktig med autentiske aktiviteter (Dysthe, 2001).

Bandura (1997) trekker fram fire faktorer som mestringsforventning bygger på. Den første faktoren er *ytelseserfaring*, som Bandura finner i sin forskning at er den sterkeste faktoren. Dette er koblet til tidligere erfaringer med å mestre tilsvarende oppgaver. Dersom en elev opplever å *ikke* mestre en type oppgaver vil det redusere forventningen om å mestre lignende oppgaver. Gjentakende opplevelser av mestring vil gi et større fundament for elevens mestringsforventning, og eleven vil da tåle mer av å ikke mestre. Dette kan med tid styrke elevens mestingstro.

Den andre faktoren er *andres suksess*, eller *rollemodeller*. Ved at elever får sammenligne seg med medelever kan gi økt mestringsforventning. Å se medelever mislykkes kan virke negativt på mestringstro, mens å se dem lykkes kan styrke den ved at eleven ser at det er mulig for en jevnaldrende (Manger et al., 2009, s. 305; Schunk, 1991, s. 216). Schunk (1991, s. 217) hevder at mestringsforventning styrkes mer av at elever får observere medelever, enn å observere lærer eller annen modell. Det er fordi elevene i større grad identifiserer seg med medelever enn læreren (Manger et al., 2009, s. 261).

Den tredje faktoren er *positiv tilbakemelding*. Det omhandler at en kan bli sosialt og verbalt overtalt om at en har forutsetninger til å klare oppgaven. Dette kan også være med å vise ens irrasjonalitet i en situasjon som en tror en ikke mestrer. Dette kan komme fra lærer, medelev, foreldre eller venner. Desto bedre kjennskap den som kommer med tilbakemeldingen har til eleven og dens faglige nivå, jo større er sannsynligheten for at eleven vil prøve å strekke seg for å klare oppgaven.

Den fjerde faktoren er *fysiologisk og mental tilstand*. Det går ut på at en føler sterkere mestringsevne når en er avslappet og rolig. En kan lære å kontrollere stressnivå og negative følelser. Dette er ikke fokus for denne studien.

Graden av mestringsforventning kan påvirke valg av oppgaver, hvor utholdende eleven er i gjennomføring av en oppgave, kvaliteten på tanker og slutninger, og emosjonelle reaksjoner knyttet til stress og angst (Manger et al., 2009, s. 265-266). Mestringsforventning har en viktig forbindelse til mål for skolearbeidet (Schunk, 2003, s. 160), og jo mer konkrete disse målene er, jo mer sannsynlig er det at elevene vil nå dem. Er målene vage er det vanskelig å vite om en har nådd dem. Shute (2008, s. 154), Hattie og Timperley (2007, s. 85-86) og Black og Wiliam (1998b, s. 143) presiserer viktigheten av at tilbakemelding skal gjøre det klart for elevene hva målet er, og hjelpe dem til å tette gapet fra nåværende kunnskapsnivå til det ønskede nivået. Manger et al. (2009, s. 254-255) hevder at mestringsforventningen til en elev vil påvirke i hvilken grad eleven tolker og mottar tilbakemeldingen, og i hvilken grad eleven vil bruke den. Slik er mestringsforventning og tilbakemelding sammenkoblet gjennom forskningslitteraturen.

2.3.2 Forskning på mestringsforventning

Mestringsforventning er et område det er gjort mye forskning på, blant annet av forskerne Dale Schunk og Frank Pajares. De finner at det er høy korrelasjon mellom mestringsforventning og skoleprestasjoner. Og disse har gjensidig påvirkning på hverandre (Schunk & Pajares, 2005,

s. 87). Det vil si at dersom en elev har høy mestringsforventning, så kan det føre til gode skoleprestasjoner, og gode skoleprestasjoner styrker mestringsforventningen. Forskningen gjort av Pajares, Miller og Hill (1995, s. 190) finner at mestringsforventning kan være bestemmende for valg elever gjør, både av oppgaver og aktiviteter, for innsatsen deres, og for utholdenheten når de møter utfordringer. Dette kan forklare sammenhengen mellom mestringsforventning og skoleprestasjoner. Er mestringsforventningen lav, vil sannsynligvis eleven unngå forsøk som han eller hun forventer at vil mislykkes. Eleven vil da ikke ha *vilje* til å engasjere seg i oppgaven, noe som Smith (2009, s. 25-26) hevder må være på plass før interesse og motivasjon for læring kan diskuteres. Lav mestringsforventning kan føre til at eleven ikke utfordrer seg, noe som må til for å videreutvikle sine skoleprestasjoner.

2.4 Lærerrollen i læringspartnermetoden

Læringspartner stiller andre krav til lærerens klasseledelse, enn hva tradisjonell tavleundervisning gjør. Nordahl (2010, s. 153-154) beskriver situasjonsbestemt klasseledelse som lærerens vurdering og valg av handling i akutte situasjoner. Når elever samarbeider kan det raskt oppstå situasjoner som krever god situasjonsbestemt klasseledelse, for eksempel når lydnivået eskalerer og læreren skal gjenopprette arbeidsro (Nordahl, 2010; Olsen & Aasland, 2013, s. 55-56). For at læringspartner skal kunne fungere bra, må læreren være god klasseleder for å skape et inkluderende og positivt læringsmiljø, samt ha gode, respektfulle relasjoner til elevene (Nordahl, 2010). Dette må være på plass for at elevene skal føle *trygghet* i undervisningskonteksten. Som nevnt hevder Smith (2009, s. 26) at dette er avgjørende for at elevene skal utvikle motivasjon for læring. I tillegg er relasjonen mellom lærer og elev viktig for at elevene skal gjøre som læreren sier, og lytte når beskjeder om gjennomføringen av metoden blir gitt (Olsen & Aasland, 2013, s. 56). For å planlegge et godt samarbeidsopplegg krever det også mye av lærerens proaktive klasseledelse (Ogden, 2012, s. 53-54). Det må tenkes nøye gjennom hva som er målet for samarbeidsøkten, og hvilke beskjeder som er nødvendig og hvilke som er overflødige.

Det legges vekt på egenvurdering og medelevvurdering i læringspartnermetoden (Olsen & Aasland, 2013, s. 9). Black et al. (2004, s. 14) hevder at elever kun vil utvikle ferdigheten til egenvurdering dersom læreren hjelper dem til det. Dette gjelder spesielt elever med lav måloppnåelse. Da er det viktig å investere tid til å utvikle denne ferdigheten. Det kan føre til at elevene blir mer selvstendige på den måten at de lærer å ta ansvar for seg selv og sin læring.

2.5 Oppsummering

Med utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori, som understreker at læring skjer i sosialt samspill, har vi samarbeidsstrukturen læringspartner hvor elevsamarbeid er satt i system. Styrkene som er forsket fram ved samarbeidsstrukturene forutsetter at bruken er strukturert, har en fokusert tidsplan og instruksjon, og individuell ansvarliggjøring for egen prestering innen gruppen (Slavin, 1980, s. 337). Interaksjon mellom elever er positivt for læring (Säljö & Moen, 2001, s. 35), og gjennom dialog og samarbeid kan elevene dra hverandre inn i sin nærmeste utviklingszone (Vygotskij et al., 2001, s. 166-167). Elevene kan også "snakke seg til forståelse" når de har en jevnaldrende å diskutere med (Hoel, 1995). For å oppnå dette er det viktig at elevene lærer å samarbeide på en god måte.

Formativ vurdering er dialogen mellom elev og lærer som har til formål å forme fremtidig læring på best mulig måte (Smith, 2009, s. 31). Kvaliteten på denne danner et samspill mellom vurdering og motivasjon, ved at vurderingen i form av tilbakemeldinger kan påvirke elevenes motivasjon til å lære. For at tilbakemeldingen skal påvirke positivt, forutsetter det kjennskap til elevens faglige ståsted. Det er mulig det er slik at tilbakemeldinger *fra elev til elev* i læringspartnermetoden, kan i større grad gi eleven kontekst å sette tilbakemeldingen inn i. Det kan være fordi elevene har et annet kjennskap til hverandre enn hva læreren kan ha til alle elevene, samtidig som elevene kan gi rask tilbakemelding slik Shute (2008, s. 164) hevder er viktig. Dersom tilbakemeldingen blir gitt på riktig måte, kan det være en av de sterkeste faktorene som kan påvirke elevenes læring (Black & William, 1998a; Hattie & Timperley, 2007, s. 81). Men det er flere faktorer som tilbakemeldingen er avhengig av, og som den skal svare på, for at den skal fremme læring. Så om elever kan lære å gi hva Shute (2008) og Hattie og Timperley (2007) definerer som *god* tilbakemelding, så kan dialogen mellom elever i læringspartnermetoden være en sterk faktor som motiverer og påvirker elevenes læring.

For at en elev skal kunne være motivert for læring må eleven ha vilje og interesse til det som skal læres, den må føle seg trygg, velkommen og akseptert (Smith, 2009, s. 26). Danielsen (2012) finner at medelevstøtte er positivt assosiert med skoletrivsel, som igjen kan påvirke elevenes motivasjon. Bandura (1997) har en motivasjonsteori om motivasjon som forventning til å mestre, kalt mestringsforventning. Om en elev har en forventning om å mestre ei oppgave er eleven mer motivert for oppgaven, enn en elev som ikke har forventning om å mestre. Mestringsforventning kan blant annet bli påvirket av ytelseserfaring, rollemodeller og positiv

tilbakemelding. Og graden av mestringsforventning kan påvirke elevens valg av oppgaver og utholdenhet i arbeid med oppgaver.

Læreren som klasseleder kan ha påvirkning på hvordan læringspartnermetoden fungerer, og om det skapes et inkluderende og positivt læringsmiljø. Dette må være til grunn for at elevene skal oppleve trygghet, og føle seg velkomne og aksepterte i undervisningskonteksten.

3 Metodisk tilnærming

Dette kapittelet vil beskrive de ulike metodevalgene som er tatt for å finne svar på problemstillingene, og jeg vil gjøre rede for deltagende observasjon og kvalitativt dybdeintervju som redskap.

3.1 Valg av metode og bakgrunn

I prosessen fram mot endelig valg av metode, leste jeg meg opp på teori om hva som kunne være teoretiske styrker ved læringspartnermetoden. Da jeg var usikker på hvilke sider lærere og elever ville kjenne seg igjen i, følte jeg et behov for å starte bredt, for så å se til hvilke sider de hadde noe å komme med. Der ville jeg da prøve å gå i dybden. Jeg gjennomførte en pilot der jeg fikk testet ut min foreløpige problemstilling "*hvordan opplever elever og lærere læringspartnermetoden?*" Gjennom utprøving av både kvantitativ og kvalitativ metode i piloten, kom jeg fram til et endelig valg av metode for studien. Som kvalitativ metode benyttet jeg halvstrukturert dybdeintervju, og intervjuet en lærer som hadde benyttet læringspartnermetoden i halvannet år. Hensikten var å få en dybdeforståelse om en lærers opplevelse av metoden, og hvilke styrker og utfordringer hun så ved den. Som kvantitativ metode ga jeg et spørreskjema til 45 elever som var vant til metoden, fordelt på to klasser med to ulike lærere. På den måten prøvde jeg å skaffe en oversikt over hva elevene mente om metoden, ved at de tok stilling til sju påstander om læringspartnermetoden. Intervjuet førte til at jeg innså at metoden kan brukes til å utvikle ulike sosiale ferdigheter hos elevene, avhengig av hva læreren fokuserer på. Spørreskjemaet viste en forskjell mellom de to klassene i hvor nyttig elevene opplevde at metoden var, avhengig av lærerens praktisering av metoden. Dette gjorde meg nysgjerrig på viktigheten av lærerrollen i læringspartnermetoden, og valgte videre å fokusere på betydningen av lærerrollen med tanke på påvirkning på elevenes motivasjon og utvikling av ferdigheten til å vurdere. Jeg ble interessert i hvordan elever og lærere opplever at metoden kan påvirke motivasjon og utvikle ferdigheten til å vurdere seg selv hos elevene.

For å undersøke opplevelse og erfaring må en tenke gjennom hvilken metode som best kan finne svar på det. Det er mulig å finne svar på det gjennom flere metoder, men jeg innså at jeg ønsket å kunne gå i dybden på elevers og læreres *opplevelse av metoden*. Jeg ønsket å finne ut mer om deres tanker og erfaringer, enn hva jeg kan finne ut gjennom et spørreskjema. Så valget falt på et kvalitativ design med hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikk betyr fortolkningslære, og hermeneutisk analyse har til hensikt å "forstå meningen med handlinger, sett i sammenheng med blant annet aktørens intensjoner" (Grønmo, 2016, s. 393). I hermeneutikken kan forskeren komme med en forforståelse. En forforståelse er noe jeg mener jeg hadde i intervjusituasjonen, fordi jeg hadde lest meg opp på teori om mulige positive og negative sider som kunne finnes ved læringspartnermetoden. Jeg erfarte denne forforståelsen tydelig i intervjuene, fordi jeg hadde spørsmål som informantene ikke hadde tenkt på eller tatt stilling til. Jeg vil kunne gå i dybden med informantene, og komme nært på. Derfor valgte jeg halvstrukturert dybdeintervju (Kvale, Anderssen, & Rygge, 1997, s. 72), fordi jeg også trenger fleksibilitet i intervjusituasjonen da jeg ikke vet hvilke teoretiske sider ved metoden elever og lærere vil kjenne seg igjen i. Men før jeg skulle intervju ønsket jeg å ha observert noen matematikktimer hvor metoden var i bruk. Dette ville jeg for å få en bakgrunnsforståelse av metoden, samt å se selv hvordan lærerne praktiserte metoden, ikke kun høre hvordan lærerne selv mente de praktiserte. Dette ble gjort ved at jeg benyttet deltagende observasjon som metodetriangulering, hvor jeg var fysisk tilstede i klasserommet og tok notater (Postholm, 2005, s. 55-64). Metodetriangulering er kombinasjon av ulike metoder for å undersøke noe bestemt (Grønmo, 2016, s. 67).

3.2 Kvalitativ forskning

"Kvalitativ forskning har som mål å innhente kvalitativ kunnskap, uttrykt med vanlig språk. Det forsøker ikke å kvantifisere" (Kvale et al., 1997, s. 39). Den vil prøve å forstå deltagerens perspektiv, og retter fokuset mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst (Postholm, 2005, s. 17). Dette er samfunnsforhold jeg ønsker å utvikle kunnskap om, og jeg velger dette metodiske rammeverket til å gi data på området.

3.3 Kvalitativ observasjon som metode

Overordnet skiller en mellom kvantitative og kvalitative observasjonsformer. I kvantitativ orientert observasjon vil en ofte se etter hyppigheten og varigheten et fenomen foregår, mens kvalitativ observasjon er mer interessert i helheten ved situasjonen en observerer (Dalland, 2012, s. 190). I denne studien blir det benyttet kvalitativ deltagende observasjon, hvor bruk av

læringspartnermetoden blir observert. Karakteristiske aspekt ved kvalitativ observasjon er at den 1) søker å oppnå en helhetsforståelse av det som observert, 2) retter seg mer mot relasjoner og samspill mellom mennesker enn mot enkeltpersoner, 3) ser på den prosessen individet er i og prøver og skildre utviklingsprosesser for å få dybde og forståelse for de fenomenene som blir studert, og 4) setter krav til refleksjon om forskerens egen rolle i observasjonen (Dalland, 2012, s. 190). Helheten en vil observere blir dermed summen av dette, hvor det er forhold mellom individ og omgivelser som blir vektlagt.

I denne studien blir delvis deltagende observasjon benyttet, ved at jeg er tilstede i klasserommet i matematikktimer hvor læringspartnermetoden blir benyttet. Ved å innta en deltagende observatørrolle håper jeg vil være til minst mulig ubehag for elevene, slik at observasjonene kan være så nær som mulig den reelle virkeligheten (Fangen, 2010, s. 74). Deltagende observasjon vil si å være tilstede, både som forsker og menneske, hvor en prøver å gli naturlig inn i den sosiale sammenhengen, slik at det ikke skal bli ubehagelig for de som observeres, selv om du egentlig ikke er "en av dem" (Fangen, 2010, s. 74-75). Det vil ikke si at jeg skal gjøre det samme som dem, men skal heller ikke være ren observatør, og slik oppleves som en fremmed for dem.

Feltnotat blir det skriftlige materialet jeg støtter meg til i analyseprosessen (Grønmo, 2016, s. 163; Malterud, 2003, s. 147). Feltnotatet vil være en A4-side, delt på langs. På venstre siden blir det skrevet observasjonsnotater, altså beskrivelser av settingen, hva forskeren ser og hører. Det skal være en "mest mulig fullstendig, nøyaktig og detaljert beskrivelse av de faktiske forholdene som er observert" (Grønmo, 2016, s. 163). På høyre side skrives umiddelbare analyser og tolkninger av det som observeres, om jeg kommer på nye spørsmål til intervjuene, eller kritisk selvrefleksjon rundt meg selv som tolkende subjekt (Postholm, 2005, s. 62-64). Forskeren må prøve å forhindre at notatskrivingen ikke virker forstyrrende inn på situasjonen som observeres. I tillegg må dato og klokkeslett skrives ned på feltnotatet. Et fokus må velges for observasjonen, da det er umulig å høre alt som foregår i feltet en observerer (Grønmo, 2016, s. 157). Jeg prioriterer fokus på disse spørsmålene under observasjonen:

- Hvordan forløper metoden?
- Hvordan blir den satt i gang?
- Hvordan ser det ut å være deltager i metoden?
- Hvordan ser lærerrollen ut?
- Hvordan utarter lydnivået seg?

Samtidig vil jeg være åpen og fleksibel for å kunne oppdage nye og uforutsette forhold som jeg ikke har tenkt på i forkant.

Malterud (2003, s. 147) skriver at deltakende observasjon gir utfordringer, spesielt med tanke på refleksivitet, da forskeren er del av omgivelsene en vil studere. Den rollen forskeren ikke kan unngå å ta, stiller krav til innsikt om effektene rollen har på omgivelsene som blir observert. Egen tilstedeværelse gir førstehånds tilgang til det som skjer i feltet, såfremt vi klarer å etablere en rolle som gir innsikt i den reelle situasjonen (Malterud, 2003, s. 148). For å kunne oppnå det må en som forsker oppnå aksept og tillit blant aktørene som observeres (Grønmo, 2016, s. 158). Dette bygger på at forskeren avtaler adgang til feltet. Når forskeren er i feltet vil den i utgangspunktet bli sett på som en outsider, men må forsøke å skille seg minst mulig fra omgivelsene ved for eksempel valg av klær, uttrykksformer og atferd (Grønmo, 2016, s. 158). Samtidig må ikke etterligningen gå for langt, slik at forskeren opptrer på en kunstig og lite troverdig måte. For å oppnå en så naturlig og behagelig tilstedeværelse som mulig, må forskeren veksle mellom ulike roller under observasjonen. En må veksle mellom deltakerrollen og observatørrollen, veksle mellom nærhet og avstand (Grønmo, 2016, s. 160). Disse rollene må hele tiden vurderes, og prøve å finne den rette balansen mellom dem, til den gitte situasjonen.

En utfordring i observasjon er subjektiviteten. Hvordan jeg som forsker observerer kan ses og oppfattes annerledes av noen andre. Det kommer an på hvilke briller eller filtre man observerer med. Samtidig er det umulig å få med seg alt som skjer i klasserommet. Jeg kan ikke vite om jeg går glipp av noe av betydning. Da jeg primært er interessert i lærerpraktiseringen under observasjonen, går jeg ut i fra at jeg får med meg det viktigste.

Som forsker og menneske er det også utfordringer. Som forsker er det ønskelig å være fri for en forforståelse, men som menneske mener jeg det er umulig. Jeg prøvde i størst mulig grad å være fri for en forforståelse, men jeg hadde en tanke og et ønske om at elevene og lærerne skulle foretrekke læringspartnermetoden. Dette henger sammen med grunnen til at jeg ønsket å undersøke læringspartnermetoden, nettopp det at jeg ønsker å finne ut om det er en fordelaktig metode til å i større grad implementere sosiokulturelle læringsteorier i undervisning. Men jeg ønsket også å finne ut den reelle sannheten om deres opplevelse av metoden, så jeg har hatt fokus på at ingen forforståelse skal farge mine funn eller valg for retning av studien.

Som metodetriangulering vil observasjon bli benyttet i kombinasjon med kvalitative dybdeintervju. Hver av metodene gir grunnlag for hver sin type data. Observasjon gir grunnlag for handlingsdata, mens intervju åpner opp for diskursive data (Fangen, 2010, s. 172). Diskursive data gir innblikk i hvordan informanter tenker omkring fenomen, deres opplevelser, erfaringer og meninger.

3.4 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet kan utarte seg i mange ulike former. Det er konversasjoner som kan være delvis uformelle, tilfeldige og ustrukturerte, eller mer planlagte strukturerte. Intervjuet er interaksjon mellom mennesker, hvor intervjueren lytter til intervjupersonens egne ord om egne opplevelser, tanker og oppfatninger, om deres drømmer og håp (Kvale et al., 1997, s. 17). "Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forså verden fra intervjupersonens side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer" (Kvale et al., 1997, s. 17). Intervjuet er ikke en tilfeldig konversasjon mellom likeverdige parter, da det er intervjueren og forskeren som bestemmer temaet, definerer og kontrollerer samtalen, og følger kritisk opp svar fra den som blir intervjuet (Kvale et al., 1997, s. 74).

Jeg valgte å benytte halvstrukturert dybdeintervju (Kvale et al., 1997, s. 72). Formålet mitt med intervjuet var å undersøke hvordan læringspartnermetoden påvirker motivasjon og utvikler ferdigheter til å vurdere seg selv hos elevene. For å kunne finne svar på det trengte jeg fleksibilitet i intervjuet, slik at jeg hadde frihet til å komme med oppfølgings spørsmål på interessante tanker som kom frem. Med denne strukturformen kunne jeg tillate om intervjuet dreide seg i en uventet retning, mens jeg fortløpende måtte vurdere om retningen var relevant for problemstillingen (Postholm, 2005, s. 73-74). Avhengig av svarene som kom fram, vurderte jeg fortløpende hvor nøye intervjuguiden skulle følges. Det var nøye planlegging bak intervjuguiden, hvor den er strukturert i temaer basert på det teoretiske perspektivet presentert i kapittel 2. Spørsmålene var forsøkt å bli formulert så nøytralt som mulig, uten å formidle noen verdivekting for det ene eller andre svaret. De var formulert lite ledende, og jeg som intervjuer måtte passe på at de ikke ble uttalt ledende. Min pilotstudie ble brukt til å videreutvikle intervjuguiden, ved å gjøre spørsmålene klarere og mer entydige. Intervjuguiden startet med å informere om konteksten og formålet for intervjuet.

3.5 Datainnsamling

3.5.1 Utvalg av informanter

Da jeg ville undersøke læringspartnermetoden satte læreren for studiet meg i kontakt med en ungdomsskole hun visste benyttet metoden. Hun sendte en uformell forespørsel til skolen, etterfulgt av at en lærer ved skolen tok kontakt med meg, og sa de var interessert i å delta i studiet. To lærere sa seg villig til å delta, sammen med deres klasser. Et informasjonsskriv ble delt ut til elevene og lærerne, med kort presentasjon om bakgrunnen og tema for studien, at informantene måtte ha personlig kjennskap til læringspartnermetoden, og hvordan datainnsamling vil bli gjort. Det ble klart gjort rede for at deltagelse er frivillig og anonym, med mulighet for å trekke seg uten grunn. Der kunne elevene velge om de ønsket å la seg intervju, og det ble loddtrekning for å bestemme hvilke elever det ble. Dette ordnet matematikklærerne med. Lærerne og klassene ble slik sett gitt, mens det ble et mer tilfeldig utvalg av elevinformantene. Eneste kriterium informantene måtte oppfylle var at de hadde egen erfaring med læringspartnermetoden, og være villige til å sette ord på denne erfaringen.

I informasjonsheftet om læringspartnermetoden til Olsen og Aasland (2013, s. 9-11) står det beskrevet hvordan metoden kan benyttes til at elevene vurderer seg selv og har medelevvurdering. Derfor var dette et av aspektene jeg ville undersøke ved læringspartnermetoden. Men det viste seg at lærerne i min studie ikke har hatt fokus på at elevene skal vurdere hverandre. Jeg hadde en antagelse om at lærerne hadde dette elementet med i sin praktisering, men finner det ikke i mine datafunn. Dette hadde vært en svakhet ved mitt utvalg, og jeg burde da ha funnet en lærer som var opptatt av at elevene skal vurdere hverandre, dersom dette var et sentralt tema i studien. Isteden valgte jeg å la empirien dreie fokuset i studien til å undersøke hvordan læringspartnermetoden kan utvikle elevenes ferdigheter til å vurdere seg selv.

3.5.2 Informantene

Jeg endte opp med åtte informanter til intervju, og to 9.klasser til observasjon. Under følger en kort presentasjon av dem.

- K1: klasse med 22 elever, L1 er matematikklæreren
- K2: klasse med 24 elever, L2 er matematikklæreren

Fra klasse K1:

- E1: elev, gutt

- E2: elev, gutt
- E3: elev, jente, intervjurunde 2

Fra klasse K2:

- E4: elev, gutt
- E5: elev, jente
- E6: elev, jente, intervjurunde 2

- L1: mann, 37 år. Lærer til elev 1, 2 og 3, klasse K1
- L2: mann, 46 år. Lærer til elev 4, 5 og 6, klasse K2

3.5.3 Material

I teori om Cooperative Learning blir det skrevet om ulike positive effekter ved de måtene å samarbeide på. Da læringspartner har fellestrekk ved noen av samarbeidsstrukturene i Cooperative Learning, tok jeg utgangspunkt i de primære positive effektene, og ville undersøke om elever og lærere kjente igjen noen av disse i læringspartnermetoden. Ut i fra dette valgte jeg fem temaer jeg ville stille spørsmål innen i intervjuene. Disse er a) læringspartner og hvordan den praktiseres, b) hvordan læringspartner påvirker elevenes motivasjon, c) hvordan lærerrollen ser ut i metoden, d) hvordan læringspartner påvirker klassemiljøet, og e) om tilbakemeldinger og vurdering i læringspartnermetoden. På grunn av omfanget til oppgaven må jeg velge bort noen av punktene, for å kunne gå mer i dybden på enkelte punkt. Denne begrensningen var det vanskelig å gjøre før intervjuene, da jeg ikke visste hva jeg ville finne. Da jeg begynte å bearbeide dataen fra første intervjurunde, valgte jeg å fokusere på hvordan metoden påvirker elevenes motivasjon og utvikler elevenes ferdigheter til å vurdere. Det jeg da opplevde var at dataen min ikke hadde undersøkt det jeg nå ønsket å undersøke i stor nok grad, og jeg så behov for mer utfyllende data som undersøkte hvordan læringspartnermetoden påvirket og utviklet dette. Jeg reiste tilbake til skolen og intervjuet to elever til, elev E3 og E6. I tillegg gjennomførte jeg oppfølgingsintervju med lærerne. I intervjurunde to fokuserte jeg da spørsmålene mer på hvordan de opplevde at læringspartnermetoden kunne utvikle og påvirke områdene jeg var interessert i, vurdering og motivasjon.

Under observasjonen av matematikktimene holdt jeg i utgangspunktet fokus på hvordan metoden ble praktisert, for å ha grunnforståelse for dette før intervjuene. Jeg ønsket å selv se hva læreren gjorde når elevene samarbeidet, samt å se og høre elevene når de jobbet med læringspartneren.

3.5.4 Prosedyre

Intervju ble gjennomført i to runder. I den første runden gjennomførte jeg observasjon og intervju med fire elever og to lærere. Det var da jeg begynte å bearbeide dataen fra dette at jeg valgte å fokusere på hvordan metoden påvirket elevenes motivasjon og utviklet elevenes ferdigheter til å vurdere. Da ønsket jeg mer dybde data om denne påvirkningen og utviklingen konkret. Jeg spurte da lærerne om jeg kunne komme tilbake og gjennomføre noen intervju til. Det ble til at jeg intervjuet to elever til, som jeg har kalt E3 og E6, én elev fra hver av de to klassene. I tillegg gjennomførte jeg et oppfølgingsintervju med begge lærerne. Under gjør jeg nøyere rede for prosedyren, først for runde 1 med intervju og observasjon, deretter runde 2 med oppfølgingsintervju.

Runde 1

Et par uker før jeg skulle komme til skolen for å gjøre første datainnsamling, sendte jeg to informasjonsskriv til læreren jeg var i kontakt med via epost. Det var ett informasjonsskriv til lærerne og ett til elevene og deres foresatte (se vedlegg nr. 1 og 2). Lærerne skrev dette ut og leverte ut til elevene, fortalte dem kort om studien og presiserte at den var frivillig og anonym. Videre sa læreren at det skulle tas med hjem for signering og samtykke, for så å bli tatt med til skolen igjen. Dette ble gjort for å sikre at foresatte visste om studien, og at alle var klar over at deltagelse er frivillig. Læreren sa at det ikke var nødvendig at alle elevene leverte samtykke når de kun skulle delta i observasjonen. Dette mente han fordi jeg ikke var ute etter informasjon om enkeltelever, men heller om hvordan læringspartnermetoden og lærerrollen så ut i praksis.

Noe av observasjonen ble gjennomført før intervjuene, men ikke all, på grunn av praktiske hensyn. Jeg hadde et kort møte med de to lærerne før første observasjonstime. Da sa jeg at jeg kunne presentere meg kort i klassen, si hvorfor jeg var der, og presisere at jeg ikke er ute etter å se hva hver og en av dem gjør. Dette sa jeg i forsøk på å få dem til å slappe av og gjøre som de pleier. Deretter satte jeg meg på en stol bakerst i klasserommet og tok notater av hvordan læringspartnermetoden ble satt i gang og brukt av elever og lærer. Etter observasjonstimen avtalte jeg møtested og tidspunkt med elevene jeg skulle intervju.

I klasse K1 var det to som meldte seg til intervju, mens i K2 ble det loddtrekning for å velge ut to elever.

Elevene fra klasse K1 ble intervjuet på et grupperom som de var vant til å benytte, mens elevene fra K2 ble intervjuet på et annet grupperom som de også var vant til. Jeg hadde PC

stående på pulten mellom oss som lydopptager. Jeg startet hvert intervju med elevene med en innledende informasjon jeg hadde skrevet ned på forhånd, hvor jeg presiserte at jeg ikke er ute etter informasjon om enkeltpersoner og at det ikke er rette eller gale svar (se vedlegg 5).

Intervjuene med elevene varte fra mellom 16-20 minutt.

Intervjuene med den lærer L1 varte i 36 minutt og foregikk på lærernes møterom. Det ble utført på samme måte som intervjuene med elevene, med PC på bordet som lydopptager og forhåndsskrevet innledende informasjon om hensikten med intervjuet (se vedlegg 3).

Intervjuet med lærer L2 varte i 42 minutt og foregikk på samme grupperom som elev 3 og 4. Lærerne valgte stedene for intervjuene, både for seg selv og for elevene sine. Jeg ga tilbud til begge lærerne om å få det transkriberte intervjuet tilsendt for godkjenning, men ingen av dem syntes det var nødvendig.

Runde 2

Da jeg så behov for mer utfyllende data etter at problemstillingen ble omformulert, sendte jeg mail til læreren jeg har hatt kontakt med og spurte om jeg kunne intervju to elever til. Dette sa han ja til, og han leverte ut samtykkeskjema til elevene som ble valgt ut på samme måte som i runde 1. Eleven fra klasse K1 ble intervjuet i en folketom kantine, mens eleven fra K2 ble intervjuet på samme grupperom som de andre elevene fra K2. Intervjuene ble ellers gjennomført på samme måte som i runde 1, da med intervjuguide 2 (se vedlegg 4 og 6).

Intervjuet med lærer L1 ble gjennomført på samme møterom som sist intervju med han, og intervjuet med L2 ble gjennomført på samme grupperom som sist.

3.6 Databehandling

Alle valg en gjør i prosessen, i forkant, underveis, og i etterkant av observasjon og intervjuene er med å påvirke det endelige resultatet. En må erkjenne at refleksjonene rundt disse valgene er del av analyseprosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 81). Slik er analyseprosessen en kontinuerlig prosess, når jeg intervjuer og transkriberer, og fram til oppgaven er ferdig.

3.6.1 Observasjonsnotatene

Observasjonsnotatene ble brukt til å gi bakgrunnsinformasjon av lærerpraktiseringen, og til å beskrive opplevelsen og oppfatningen om elevsamarbeidet gjennom læringspartnermetoden.

3.6.2 Transkribering

Intervjuene ble i første omgang transkribert så nær opp til deres muntlige språk. I andre omgang ble setningene skrevet om til mer skriftlig språk, og til en mer helhetlig skriftlig setningsoppbygging. Dette ble gjort i respekt overfor informantene, at deres historie skal bli gjenfortalt på en bedre måte, uten å endre meningen i deres uttalelser.

3.6.3 Analyse

På veien fram mot funnene tok jeg først utgangspunkt i transkripsjonene av elev E3 og E6, elevintervjuene fra runde to. Grunnen til at jeg tok utgangspunkt i de intervjuene er fordi spørsmålsstillingen i disse intervjuene undersøker i større grad læringspartnermetodens påvirkning på elevenes motivasjon og utvikling av ferdigheter til å vurdere, enn hva spørsmålene i første intervjurunde gjør. Jeg leste gjennom transkripsjonene flere ganger, skrev stikkord om hva de snakket om, og slik meningsfortettet transkripsjonene. Jeg fokuserte deretter på uttalelsene som virket relevante for problemstillingene, det vil si uttalelsene som sier noe om læringspartnermetoden, ikke bare elevens generelle tanke om matematikkfaget til eksempel. Kvale et al. (1997, s. 125) omtaler meningsfortetting som å korte ned uttalelser til kortere svar, mens innholdet og meningen blir bevart så godt det lar seg gjøre. Denne meningsfortettingen førte jeg inn i en tabell, én tabell for hvert intervju, hvor jeg skrev stikkord om hva meningen omhandlet i en av kolonnene. Disse stikkordene var en måte å kode meningene etter emne (Richards, 2015, s. 110). Dette gjorde jeg for å sortere dataen etter hvilke sider elevene og lærerne mente læringspartnermetoden hadde påvirkning på og hvilke ferdigheter metoden kunne utvikle. I en tredje kolonne skrev jeg mine tanker og øyeblikkelige tolkninger opp mot problemstillingen.

Deretter samlet jeg meningsfortettingen fra E3 og E6 i en felles tabell, og sorterte dem etter om stikkordene handlet om det samme. Etter flere gjennomlesninger fant jeg at alle meningene kunne ordnes under elleve kategorier som læringspartnermetoden kan ha påvirkning på og som den kan utvikle. Disse er samarbeid, bevisstgjøring i faget, lærerpraktisering, eierskap til faget, trygghet i klassen, sammenligning, vurdering, tilbakemelding, motivasjon, mestringsforventning og den nærmeste utviklingssonen. Deretter tok jeg for meg de fire elevene fra første intervjurunde, samt begge intervjuene til hver lærer, og gikk gjennom transkripsjonene på let etter utsagn og meninger som kunne plasseres inn under disse elleve kategoriene. Da alle intervjuene var ferskt i minne, laget jeg en modell over kategoriene, og satte på piler etter hvordan de hadde påvirkning på hverandre. Dette gjorde jeg for å skaffe et overblikk over hvordan disse henger sammen. Modellen, kalt figur 1, vises i

starten av neste kapittel, på side 33. Det ble tydelig for meg at alle kategoriene henger nøye sammen. Jeg gikk tilbake til problemstillingen igjen, og så på hva jeg skulle svare på i oppgaven. Med det så jeg meg ut seks kategorier som jeg vil klassifisere som funn, da de andre kategoriene kan komme under disse seks, og blir kalt underkategorier. Underkategoriene så ut til å kunne påvirke motivasjon, derfor er de underkategorier siden de ikke direkte svarer på problemstillingen. De seks kategoriene som jeg klassifiserer som funn er samarbeid, lærerpraktisering, motivasjon, mestringsforventning, den nærmeste utviklingssonen og vurdering. Vurdering blir i praksis tilbakemeldinger i klasserommet som veileder eleven videre, så disse to henger nøye sammen.

Jeg vurderte om jeg kunne korte ned kategoriene, men for å være tro mot funnene, anså jeg det som viktig å sette opp disse kategoriene med de underkategoriene. Ellers ville noe av empirien forsvinne.

3.6.4 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet omhandler datamaterialets pålitelighet, og den er høy dersom datainnsamlingen gir pålitelige funn. Det er vanskelig å beregne reliabiliteten i kvalitative studier, blant annet fordi undersøkelsesopplegget ikke er like strukturert som i kvantitative studier. Det er også vanskelig å beregne fordi datainnsamlingen i kvalitative studier foregår i nær tilknytning til analyse og tolkning, ikke som en separat fase data (Grønmo, 2016, s. 248). I tillegg er datainnsamlingen avhengig av når studien blir gjennomført, og av hvem som gjennomfører den. Forskerens rolle i kvalitative studier, i hvert fall i dybdeintervju, er avgjørende, og derfor vanskelig å reproducere for å kontrollere reliabilitet. Det som sikrer reliabiliteten i slike studier er da at forskeren er klar over egen påvirkning og forforståelse, og reflekterer over i hvor stor grad det virker inn i materialet (Fog, 2004, s. 186-188). Dalland (2012, s. 120) skriver at kommunikasjonsprosessen i seg selv kan være en feilkilde i kvalitative intervju. Kvaliteten på spørsmål, operasjonalisering av begrep, kvaliteten på lydopptaket, nyanser i transkripsjonen og analysen kan alle være mulige feilkilder. Om kvaliteten er dårlig i disse kategoriene er det med å gi dårlig reliabilitet og pålitelighet. Jeg vil forklare reliabiliteten til denne studien ved å beskrive hvordan datainnsamlingen har gått for seg, samt analyseprosessene og valgene tatt på veien mot konklusjonene.

I forsøk på å styrke reliabiliteten leste jeg meg opp på teori om observasjon og intervju som metoder, for å være reflektert over min egen rolle som forsker. Under observasjonen valgte jeg å introdusere meg kort i klassen i forsøk på å ufarliggjøre meg, slik at elevene skulle føle

seg trygge til å gjøre slik de pleier. Dette opplevde jeg at gikk som ønsket, det virket som om elevene ikke brydde seg om at jeg var til stede i klasserommet. At jeg hadde observert så jeg også som en styrke når det kom til intervjuene, fordi det virket som om elevene følte vi allerede hadde en kontakt. De kunne henvise til en episode i timen som vi begge hadde vært tilstede til.

I intervjuplanleggingen var jeg nøye på at ikke spørsmålene skulle formuleres ledende og ikke verdiladet for å ikke lede til et eventuelt ønsket svar. Jeg øvde på å si spørsmålene på en måte som kunne tillate ulike svar. Operasjonaliseringen av begrepene ble forsøkt gjort forståelig og enkel nok for noen som ikke har lest seg opp på teori om begrepet det ble spurt om. Jeg sendte intervjuguiden til vurdering og veiledning i flere runder til veileder før gjennomføring. Dette ble gjort før jeg hadde fått tildelt egen veileder, så det var læreren på studiet som veiledet meg i dette. I intervjusituasjonen var jeg innstilt på at min reaksjon eller respons ikke skulle avhenge av hva slags svar som ble gitt, men jeg ville oppmuntre til videre samtale uavhengig av mine tanker om svaret. Det jeg ser i bearbeiding av transkripsjonene er at det er flere oppfølgingsspørsmål jeg skulle ønske jeg hadde stilt, men som jeg ikke tenkte på i intervjusituasjonen. Dette vil jeg tro hadde vært bedre dersom jeg hadde hatt mer erfaring innen intervjuing. Jeg så også at flere svar er svar på noe annet enn hva jeg egentlig spurte om. Da dette skjedde skulle jeg helst stilt flere oppklarende spørsmål, eller forklart hva jeg spurte om. Dette gjaldt spesielt første intervjurunde, og jeg opplevde at dette ble bedre i runde to. For å styrke reliabiliteten til transkripsjonene var lydopptakene gjort med en god lydopptaker for å sikre god lyd kvalitet. Etter at lydopptakene var skrevet ut lyttet jeg gjennom opptakene på nytt, samtidig som jeg leste transkripsjonene for å kontrollere at det var skrevet ut riktig. Da transkripsjonene ble skrevet om til mer skriftlig språk, samtidig som meninger ble beholdt, ble dette gjort for å få en mer *nyttig transkripsjon* for forskningen (Kvale et al., 1997, s. 105). Språkmønsteret så jeg ikke som spesielt relevant, da jeg for eksempel forventet en del tenkepauser fordi jeg visste jeg kom til å stille spørsmål informantene ikke hadde tatt stilling til fra før. De pausene som jeg mener var relevante og som kunne bety noe, noterte jeg i transkripsjonene.

Validitet omhandler datamaterialets gyldighet, i den grad datamaterialet belyser problemstillingene (Grønmo, 2016, s. 251). Den er høy dersom undersøkelsesopplegget gir data som er relevant for problemstillingene. Den er dårlig dersom det viser seg at en undersøger noe annet enn det problemstillingene sier en skal undersøke. Så selv om reliabiliteten er høy, så betyr ikke det at validiteten er god (Grønmo, 2016, s. 251). Det som er

spesielt ved å vurdere validiteten i kvalitative studier er fleksibiliteten forskeren har underveis i studien. Forskeren kan justere problemstillinger etter hvert som prosjektet utvikler seg, ved at fleksibiliteten åpner for ny og uventet kunnskap (NESH). Dette ble relevant for meg. Jeg så behov for en intervjurunde to, da jeg mener validiteten til første intervjurunde ikke var god nok. Da jeg begrenset fokusområdet til å omhandle motivasjon og vurdering etter at første intervjurunde var gjennomført, så jeg at spørsmålene jeg hadde stilt ikke ga god data til å belyse problemstillingene. Derfor gjennomførte jeg en ny intervjurunde, hvor jeg hadde fokus på å undersøke hvordan læringspartnermetoden påvirket og kunne utvikle fokusområdene mine. Dette mener jeg er med på å styrke validiteten til metoden.

Validiteten støtter seg på transparens og troverdighet ved at forskningsprosessen blir gjort greie for. For å lage transparens har jeg gjort rede for valg som blir tatt i løpet av studien, og begrunnelser bak dem. Jeg vil belyse elevers og læreres opplevelse av læringspartnermetodens påvirkning på elevenes motivasjon og utvikling av elevenes ferdigheter til å vurdere. En kvalitativ metode er en egnet måte til dette. Styrken til dybdeintervju er fleksibiliteten til å følge opp uforutsette svar og til å få fram dybdekunnskap om et tema. Det er umulig å si noe om hvorvidt en persons opplevelse av læringspartnermetoden kan gjelde flere og generaliseres. Til det har jeg et for lite utvalg, men det kan gi noen innspill til hvordan læringspartnermetoden kan brukes, og hvordan den eventuelt kan bli bedre.

Kategoriene som ble lagd ser jeg har bakgrunn i tidligere utdanning og egen erfaring som lærer. Det kunne vært valgt andre kategorier og vært andre måter en kunne sortert materialet på. Dette stiller krav til min kompetanse som forsker (Grønmo, 2016, s. 254). Jeg velger å tro at funnene totalt sett ville kommet ut i samme retning, selv om en annen forsker hadde sortert og analysert materialet.

3.7 Ethiske refleksjoner

Ethiske refleksjoner i kvalitativ forskning er normer og verdier som er rådgivende og veiledende for vitenskapelig virksomhet (NESH). Her vil jeg diskutere min studie opp mot NESH sine forskningsetiske retningslinjer som jeg mener er relevant å gjøre rede for. Til eksempel mener jeg det ikke er nødvendig å diskutere forskningsetiske utfordringer med min studie og hensyn til grupper og institusjoner. Det er fordi jeg ikke mener det er et så spesielt fenomen jeg undersøker, at offentliggjøring av det er et problem. Jeg har tatt meldeplikttesten hos NSD, som ga svar at prosjektet ikke er meldepliktig, siden jeg ikke trenger personinformasjon eller sensitiv informasjon.

”Forskning er søken etter ny og bedre innsikt” (NESH). Denne studien mener jeg er søken etter ny og bedre innsikt ved at den undersøker en undervisningsmetode av systematisk samarbeid. Jeg håper denne studien kan enten bidra til at metoden blir mer utbredt, eller blir et argument imot utbredelse, alt avhengig av resultatene. På veien dit vil jeg være redelig i min framgang, og ta mitt forskeransvar på alvor med for eksempel åpenhet om framgangsmåter og konklusjoner, og ved å ta hensyn til respondentene.

I hensyn til respondentene skal de først og fremst respekteres, både før og under datainnsamlingen, men også i den ferdige oppgaven. Jeg mener den største utfordring med respekt i min studie er det at jeg blant annet skal undersøke hvordan *ulik lærerpraktisering* av metoden kan ha påvirkning på elevenes motivasjon og utvikle deres ferdigheter til å vurdere. Under datainnsamlingen erfarte jeg at jeg fikk et inntrykk av ulik praktisering og ulik holdning til læringspartnermetoden blant de to lærerne. Det var en utfordring å ikke vise min mening om den enes praktisering gjennom intervju situasjonene, som ble en utfordring jeg opplevde jeg mestret. Utfordringen med dette videre i arbeidet var å ikke utlevere en lærer, men tenke at han skal føle seg respektert. En måte å respektere lærerne var å tilby dem å få det transkriberte intervjuet tilsendt for endelig godkjenning, noe begge sa nei til da de ikke følte det var nødvendig.

Annet hensyn å ta til respondentene skriver også Kvale et al. (1997, s. 65) om, og det er informert samtykke, konfidensialitet og anonymisering. Det er viktig at respondentene vet hva de svarer på når de blir spurt om å delta i studien. For å gjøre dette fikk dem et skriv med informasjon om studien og hensikten ved den, med forsikring om at data ville bli behandlet konfidensielt og at de blir anonymisert. For å sikre informert samtykke, sendte jeg informasjonsskriv til rektor og til lærerne som ble intervjuet og observert (se vedlegg 1). Der ble det overordnede formålet til undersøkelsen beskrevet, og hvilke konsekvenser det ville medføre å være respondent. Et informasjonsskriv som var språktilpasset mottakerne ble delt ut til elevene av læreren, med samtykkeskjema som foresatte måtte velge om de vil skrive under, da elevene er under 15 år (se vedlegg 2). Der valgte de òg om eleven samtykket til observasjon, intervju eller begge deler. Alle respondenter skulle slik være orientert om deres deltakelse i forskningsarbeidet, og skrive under på informert samtykke. Da skrev de under på at de deltar frivillig, samtidig som det er mulighet for å trekke seg når som helst.

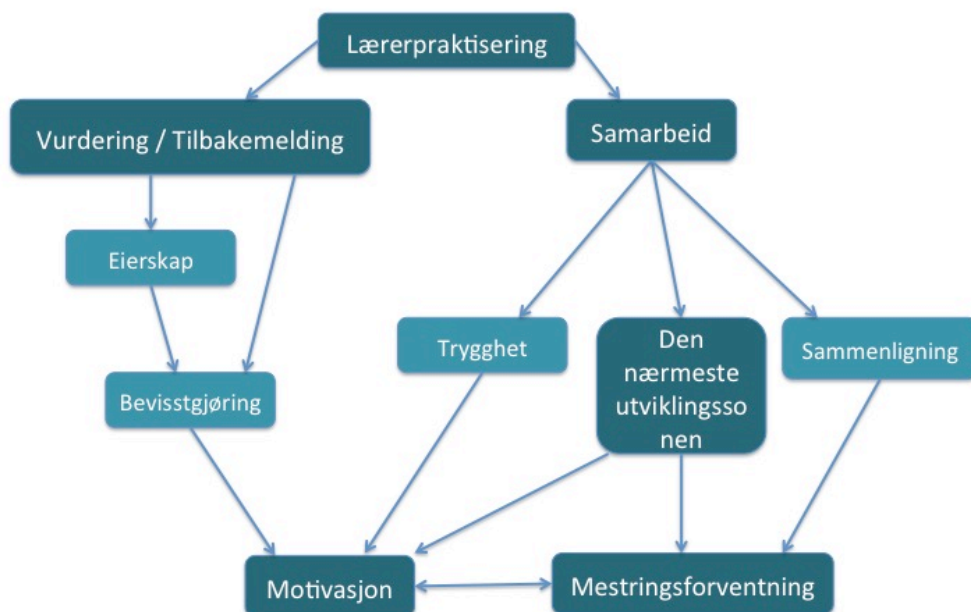
Konfidensialitet i forskningen er at all data om enkeltpersoner blir behandlet fortrolig i respekt for informantene. Konfidensialitet har jeg sikret ved å ikke oppgi hvilken skole respondentene tilhører, og å oppbevare lydopptakene av intervjuene på passordbelagt PC. Når intervjuene er transkribert og anonymisert, slettes lydopptakene fra PC. Respondentene ble anonymisert ved å ikke inkludere informasjon som kan identifisere respondentene eller skolen, verken i rapporter basert på intervjumaterialet eller i oppgaven. Navn og personlig informasjon er ikke vesentlig for forskningen, så anonymisering og konfidensialitet var ikke en utfordring.

Det må tenkes gjennom etiske utfordringer knyttet til å intervjuere elevene til bestemte matematikklærere. Elevene kan for eksempel føle seg utfordret med tanke på lojalitet. Men informasjonen jeg var ute etter så for meg harmløs ut. Jeg var ute etter hvordan elevene opplever metoden, uten intensjon om å utlevere læreren. Som innledende informasjon i intervjuene med elevene gjorde jeg derfor noen presiseringer. Jeg presiserte at jeg var ute etter deres tanker og erfaringer med læringspartner som samarbeidsmetode, ikke ute etter spesiell informasjon om verken læringspartneren eller læreren. Dersom det eventuelt kom fram slik informasjon, ville jeg fortløpende vurdere om det var relevant for problemstillingen, og eventuelt styre intervjuet videre med utgangspunkt i intervjuguiden. Dette ble ikke et problem i intervjuene.

4 Funn

Gjennom analysen etablerte jeg seks hovedkategorier som kan omfavne utsagnene og meningene elevene og lærerne kom med som var relevante for problemstillingen. Dette kapitlet vil ta for seg de kategoriene og hvilke funn de ga som jeg senere vil drøfte opp mot problemstillingen: *Hvordan opplever elever og lærere at læringspartnermetoden kan påvirke elevenes motivasjon og utvikle deres ferdigheter til å vurdere seg selv?* Kategoriene er vurdering og tilbakemelding, samarbeid, den nærmeste utviklingssonen, motivasjon, mestringsforventning og lærerpraktisering. Jeg har valgt noen underkategorier til disse, underkategorier som hovedkategoriene kan føre til. Grunnen til at jeg har valgt disse seks kategoriene som hovedkategorier er at disse ser jeg som de kategoriene som er mest relevante for min problemstilling. Underkategoriene er ledd som kan føre til endring i elevenes motivasjon, men som ikke er direkte relevant til problemstillingen. Alle kategoriene henger sammen, og figur 1 viser en oversikt over kategoriene, med de seks hovedkategoriene markert i mørkest farge. Jeg vil kort forklare mine tanker bak sammenhengene figuren viser i avsnittet

under. Hvorfor jeg landet på disse kategoriene gjør jeg rede for i kapittel 3.6.3. Når jeg tar for meg en hovedkategori har jeg underoverskrifter som tar for seg underkategoriene som vist på figuren. Denne figuren viser et forenklet bilde av virkeligheten slik jeg finner den i mine intervju. Alle kategoriene henger sammen, men for å unngå piler på kryss og tvers over hele figuren har jeg laget en forenklet modell over sammenhengene jeg finner. Denne sammenhengene vil jeg argumentere videre for drøftingen, ved å se på hvordan disse påvirker hverandre.



Figur 1 viser oversikt over kategoriseringen, med de seks kategoriene som er utvalgt som funn merket i mørkest farge.

4.1 Forklaring til figur

Da jeg gjennomførte datainnsamlingen hadde jeg noen temaer jeg ønsket å undersøke. Jeg ville blant annet undersøke hvordan læringspartnermetoden påvirket elevene sin motivasjon og utviklet deres ferdigheter til å vurdere seg selv. Det som kom tydelig fram var at lærerpraktiseringen av metoden så ut til å påvirke hvordan alt annet opplevdes av elevene. Derfor er lærerpraktisering plassert på toppen i figuren. Jeg begynner med å forklare venstre side av figuren. I læringspartnermetoden sitter elevene sammen to og to, og i teorien kan metoden lære elevene å vurdere seg selv og andre (Olsen & Aasland, 2013, s. 9-11). Denne vurderingen skjer blant annet ved at elevene snakker sammen og gir og får tilbakemelding av hverandre. Funn tyder på at ved at elevene snakker sammen om faget, og gir og får tilbakemeldinger, gjør at de føler et større eierskap til faget. Dette, samt at de blir tvunget til å

finne ut av mer selv, ser ut til å gjøre elevene mer bevisste. Med bevisste mener jeg at de ser ut til å se mer av de store linjene i faget, de ser mer av hvorfor de gjør det de gjør, og det oppleves som mer betydningsfullt. At dette skjer ser i stor grad ut til å komme av at elevene diskuterer sammen når de er uenige, i større grad enn en elev ville diskutert med en lærer. Funnene tyder på at dette igjen kan føre til økt motivasjon i faget for elevene.

Forklaring til høyre side av figuren er at læringspartnermetoden er elevsamarbeid satt i system. Funnene peker på at hvordan samarbeidet er blant elevene, er påvirket av hvordan læreren praktiserer metoden. Funnene peker på at samarbeid mellom elever påvirker tre områder. Det første er at den påvirker elevenes trygghet i klassen ved at de blir bedre kjent med alle. Dette kan føre til økt trivsel i klassen, noe som igjen kan påvirke elevenes motivasjon. Det andre er at samarbeid kan føre til at elevene kan hjelpe hverandre til å befinne seg i sin nærmeste utviklingszone. Ved å få erfaringen om at de mestrer mer sammen, kan påvirke elevenes motivasjon i faget, samt deres mestringsforventning. Det tredje er at gjennom samarbeid får elevene en kontinuerlig sammenligning med en annen medelev. Dette gir dem en vurdering på hvordan de ligger an, og de kan få bekreftelse på deres evner eller bekreftelse på at de ikke er alene om å synes noe er vanskelig. Dette kan påvirke elevenes mestringsforventning.

4.2 Vurdering og tilbakemelding

På elevenes svar om vurdering i intervjurunde 1 virker det som om de tenker på vurdering som det læreren gjør, og de virker til å ha en summativ tanke om vurdering. De svarer at de ikke har lært å vurdere, verken eget arbeid eller arbeidet til læringspartner. Lærer L2 sier derimot at han føler metoden hjelper elevene til å lære og vurdere seg selv. Han mener de lærer det ved at de hele tiden vurderer seg selv gjennom læringsprosessen. Han sier det nå er en større bevisstgjøring rundt læring gjennom *vurdering for læring*. Med det skal de få vite hvor de står, hva de skal lære, hvor langt de er kommet i prosessen, og at de kan evaluere seg selv. I intervjurunde 2 presiserer jeg hva jeg mener med vurdering i denne sammenhengen, og det er at vurdering er tilbakemeldinger som kan vise hvor en er i forhold til læringsmålet, tilbakemeldinger som hjelper en til å komme videre og viser hva en har gjort bra. Jeg sier at vurdering er all kommunikasjon om fag, enten fra lærer eller medelev. Med å presisere dette prøver jeg å undersøke i hvilken grad elevene opplever at de får formativ vurdering av sin læringspartner. E3 sa da om vurdering at hun ønsker å lære å vurdere hva om er viktigst å huske på fra det hun lærer, og hun ønsker å lære å veilede sin læringspartner uten å virke frekk og nedlatende. E5 sa at det var ulik praktisering blant elevene ved hvordan og hva slags

tilbakemelding de ga, og hun sa at en del elever kunne virke frekke og demotiverende i deres måte å gi svar eller tilbakemeldinger til henne på. E3 fortalte også om slike opplevelser. Hun sa at spiss tilbakemelding fra sin læringspartner kunne gi henne følelsen av "oi, var det så dårlig" (E3). Men hun sa også at det kan motivere dersom læringspartneren kan forklare noe som gjør at hun forstår.

E6 sa at de ikke har lært hvordan en skal gi tilbakemelding eller vurdere hverandre. Like etter forteller hun at de i klasse K2 av og til retter hverandres matematikkprøver, hvor de skal skrive hva som kunne vært bedre. Hun sier det kan være lettere å forstå hva som kunne vært bedre når andre ser det og sier det til henne. Samtidig er det lærerikt å se hva andre har gjort, med det fokuset på å se etter hva som kan bli bedre. Det lærer henne tenkemåten, sier E6. For å gjøre dette får elevene instruksjoner fra læreren om hva de skal se etter. L2 sier han merker at det er effektivt for elevene å få vurdering fra andre elever. Han sier de får kontinuerlige muntlige tilbakemeldinger fra læringspartneren siden de jobber så tett. De får da tilbakemelding på hva de kan og ikke kan, og hva de må gjøre for å komme videre. Han sier læringspartner slik gir tilbakemelding på hvor de er i prosessen. Dette mener han virker motiverende, men i hvilken grad avhenger av hvem som gir tilbakemeldingen, da tilbakemeldingen fra noen har større verdi enn andre.

Alle elevene sier de liker å få bekreftelse av sin læringspartner på om de er på riktig spor. De kan få en rask kontrollsjekk, og de trekker fram fordelene ved å slippe å vente på læreren, men får raskt hjelp av partneren. E3 tror tilbakemelding kan gjøre at en øker innsatsen, dersom en blir gjort bevisst på at en henger etter. Hun tror det kan gjøre at en jobber hardere for å henge med og for å ta igjen gapet. L1 sier at elevene aktiviseres ved at de gir tilbakemelding til hverandre. Han sier han ikke har snakket med elevene om hvordan å gi tilbakemelding. Han sier også at han ikke har hatt fokus på at elevene skal vurdere seg selv, og heller ikke at de skal vurdere hverandre i matematikk, da han sier det er få forhåndsgitte kriterier de kan vurdere i matematikk. Han sier de må ha forhåndsgitte kriterier som er lette for dem å måle, og at dette lærer elevene til å vurdere under de formelle kriteriene. Han mener de må være eldre for å kunne vurdere andre ting som ikke følger detaljerte kriterier. Det må nevnes at denne skolen har jobbet med læringspartnermetoden i litt over et halvt år. L2 sier han merker det tar tid å innarbeide en slik metode. Derfor kan det hende det blir større fokus på å lære elevene vurdering senere, men på tidspunktet datainnsamlingen ble gjort var det ikke tilfellet. L2 vektlegger at læringspartnermetoden er veldig aktuell innen vurdering for læring.

4.2.1 Eierskap og bevisstgjøring

Det kommer tydelig fram fra flere av elevene at de føler et mer eierskap til faget og det de gjør etter de startet med læringspartnermetoden. E6 har lagt merke til at elevene ikke spør læreren like mye om hjelp som de gjorde før, nå finner de i større grad ut av ting selv. E2 sier han føler mer ansvar for å gjøre det bedre siden han for eksempel skal vise leksene til læringspartneren. Ved å kommunisere med andre synes E3 at det er lettere å forstå det hun gjør, og det oppleves med det mer betydningsfullt. E5 opplever hun ser mer helheten i det hun gjør ved at andre forteller sine måter å tenke på. Slik lærer hun flere løsningsmetoder. Samtidig merker hun at hun lærer bedre ved å snakke sammen om det hun lærer. L1 sier elevene gjennom diskusjon kan "sammen tenke ut hva de skal kunne, og også tenke på hvordan de skal komme fram til det" (L1). Han ser at elevene diskuterer på en annen måte med jevnaldrende, enn hva de ville gjort med læreren. L2 sier han merker at jevnaldrende har en betydningsfull rolle for elevene. Og han tror elevene er mer på hugget når de bruker læringspartnermetoden, siden det ikke bare gjelder dem selv. L1 bekrefter dette, han sier han tydelig merker at elevene blir mer aktivisert når metoden benyttes. De tror det er fordi det går utover noen andre om de ikke gjør en innsats.

4.3 Samarbeid

Måten læringspartnermetoden ble praktisert ved denne skolen, er at elever samarbeider om læring med én fast læringspartner over en periode. Når to elever samarbeider kan de være på ulikt eller på samme faglige nivå. Tankene om nivåforskjeller på parene kom tydelig fram blant lærer L1 og flere av elevene. L1 mener det er utfordrende å få til god diskusjon dersom de er for ulike i nivå, og at det er vanskelig å få til at begge skal bli motivert av samarbeidet. Det bekrefter flere av elevene, for eksempel elev E1 som er faglig sterk i faget. Han opplever at det å ha læringspartner forstyrrer ofte ved at hans partner spør om hjelp. Men samtidig kan han se at hans hjelp gjør at hans nåværende læringspartner liker faget bedre. At E1 kan påvirke det hos en medelev sier han er godt å se.

Det er forskjell i om elevene mener det er mer effektivt å jobbe alene med oppgaver enn med læringspartner. E3 og E6 mener det er tidsbesparende å samarbeide, siden du kan spørre den andre om hjelp. E1, E2 og E5 mener det er mest effektivt å jobbe alene, men E5 sier det er gøyere å jobbe sammen med andre siden de kan snakke sammen. E5 sier hun liker best å jobbe med læringspartner, dersom læringspartneren ønsker å samarbeide. E5 poengterer at det ikke er alle i klassen som er interessert i å samarbeide og å snakke om oppgavene. Hun snakker om klasse K2. L1 fra K1 forteller om en faglig sterk innadventt jente i sin klasse som

ikke samarbeider med elever som er på et for lavt faglig nivå. Han sier hun ikke prøver en gang, og vil heller da jobbe selvstendig.

E6 opplever at det kan være lettere å sette ord på ting enn å bare tenke dem. Dette gjør at hun tenker seg mer om når de samarbeider.

4.3.1 Trygghet

I intervjuene fant jeg at samarbeid mellom elever kan påvirke deres trygghet på flere måter. E3, E4, E6 og begge lærerne mener det er mindre skummelt å svare høyt i klassen, siden de er to om svaret. Samtidig er elevene mer vant til å snakke matematikk med andre. L2 sier han har vektlagt at av og til skal alle komme fram til et svar og han spør noen tilfeldig. Det mener han er med å gjøre det mindre farlig å svare feil blant elevene, men at det krever pedagogisk oppfølging av gale svar fra lærerens side.

E1, E2, E4 og E5 sier de merker at klassemiljøet er blitt bedre etter de begynte med læringspartnermetoden. De sier det er fordi de blir kjent med andre de ikke tilbringer tid med til vanlig. E4 sier han mislikte å snakke foran hel klasse før, men nå gjør det ingenting siden han har blitt godt kjent med alle. Han sier også at det var uvant å snakke med en du ikke kjenner så godt, men nå har det blitt lettere å snakke til alle.

E4 og E6 sier at det kan være godt å se at andre også står fast og kan synes noe er vanskelig. For dem er det en bekreftelse på at de ikke er alene om det, og at det gjør dem tryggere på at det går fint om en ikke kan alt med en gang. "Du skal lære det og det er ikke noe å stresse med", sa E6.

4.3.2 Sammenligning

At to elever samarbeider to og to gjør at elevene får en kontinuerlig vurdering av hvordan de ligger an i forhold til en annen medelev. E3 sier sammenligningen gir bekreftelse på egen progresjon, og at det veileder til hva en må jobbe mer med.

4.4 Den nærmeste utviklingssonen

Ved at hver elev har en de kan samarbeide med kan være en støtte og fungere som pådriver. L2 opplever at elevene kan være støtte for hverandre, noe som kan gi elevene tanken om at "jeg klarer det med din hjelp". Flere elever sier at læringspartner ofte er til god hjelp når de står fast, og at de får raskere hjelp når de spør partneren enn å vente på læreren. Flere elever, for eksempel E3, sier at læringspartner kan øke produktiviteten ved at man gjør en oppgave

sammen som man ikke ville tatt fatt på alene, enten fordi oppgaven så vanskelig ut eller fordi en ikke orker. En kan da få utfordringen til å ta oppgaven der og da. E3 opplever ofte at de da gjør oppgaven sammen, og så ser hun at den ikke var så vanskelig som hun trodde. Slik får hun bekreftelse på at hun får til mer enn hun tror, når hun jobber sammen med andre.

E6 sier hun tenker annerledes når hun jobber sammen med læringspartner, enn når hun jobber alene. Alene er det lettere å tenke at dette får en ikke til, men slik tenker hun ikke når hun jobber sammen med læringspartner fordi hun da får støtte og hjelp.

4.5 Motivasjon

E1 og E2 foretrekker å jobbe alene med oppgaver, siden de da får gjøre det i sitt tempo og slipper forstyrrelser. Men de synes det kan være gøyere å jobbe sammen, selv om de ikke får gjort like mange oppgaver. Alle elevene sier det er lettere å få til oppgaver sammen med en læringspartner, de opplever at partneren kan være til støtte og pådriver. E2 sier også at læringspartner kan være til støtte for han, men at det avhenger av hvem han sitter med. E3 sier det er mer motiverende å jobbe sammen og det er gøy å vise hva en kan. Hun sier det i tillegg er motiverende dersom hennes læringspartner kan forklare noe som gjør at hun forstår. Hun merker også at det er lettere å gi opp når en jobber alene, så det å jobbe med læringspartner gjør henne mer utholdende. Dette bekrefter elever og L2. L2 merker at elevene er mer på og mer utholdende i arbeid med oppgaver. Han tror at bruk av læringspartnermetoden gjør matematikk mer motiverende, fordi de "får være aktive i sin egen læring, og aktive lærere for hverandre" (L2). L1 sier at bruk av læringspartner kan motivere, men at det avhenger av om partene er noenlunde nivålike. Dersom det er nivåforskjell tror han det er sjelden at begge parter har motivasjonsutbytte for faget, men kanskje oftest den svakeste blir motivert. L2 fortalte om en samtale han hadde hatt med klassen K2, hvor de hadde uttrykt misnøye for at de skulle bli hindret av en partner som var på lavere nivå enn de selv. Da sa L2 at han hadde spurt dem om hvilket nivå av læring de var på dersom de kunne noe så godt at de kunne forklare det til noen andre. Da hadde elevene svart at det tilsvarte det høyeste nivået av læring. L2 fortalte at han opplevde at den samtalen hjalp elevene til å se annerledes på situasjonen hvor en elev må forklare noe til en annen.

E3 og E5 sier de liker å få se flere synsvinkler på oppgaver, ved at partneren forteller hvordan den tenker. De sier dem liker å lære andre måter å tenke på i faget, og at "da er det mye lettere å skjønne hva vi driver på med i matematikk og hvordan jeg skal gjøre det" (E3).

4.6 Mestringsforventning

Mer utfyllende data om mestringsforventning fikk jeg i intervjurunde 2. E3 fra klasse K1 tror det å jobbe alene med oppgaver påvirker mestringsforventning lite, da blir det bare at hun regner gjennom oppgavene uten å tenke over det. Men hun opplever at læringspartner kan sette lista høyere. Ved at læringspartner forklarer og hun forstår hva han eller hun mener, så gjør det at E3 tenker at dette vil hun også få til. Det kan føre til at hun tenker at dette er noe hun også kan få til bare hun jobber litt mer med det. Så E3 føler hennes forventning til å mestre har blitt bedre med å jobbe sammen med læringspartner. Hun føler hun tenker mer over hva hun gjør og forstår det mye bedre. Samtidig tror hun at sammenligning med medelev kan påvirke mestringsforventning både positivt og negativt. Negativt dersom du er langt bak, noe som kan få en til å gi opp. Positivt ved at du får se hvor du ligger i forhold til andre: Dersom en ligger bak kan det motivere til økt innsats for å ta igjen gapet. Dersom en er likt kan en samarbeide og utfordre hverandre med vanskelige oppgaver. Dersom en er foran kan en få økt mestringsfølelse ved at man kan forklare til andre.

E6 opplever større forventning til å mestre når hun jobber med læringspartner, siden læringspartner kan hjelpe og støtte hvis hun står fast. Hun får raskt hjelp, eller så får hun bekreftelse på at hun ikke er alene om å synes en oppgave er vanskelig. E6 sier hun tenker annerledes når hun jobber med læringspartner enn alene. Alene er det lettere å tenke at dette får en ikke til. Slik tenker hun ikke når jobber hun sammen med læringspartner, siden hun da kan få hjelp og støtte. E6 synes det er lettere å få til ting sammen, og merker at hun ikke gir så fort opp. Hun tror læringspartner kan påvirke mestringsforventning positivt på grunn av hjelpen en får, og at en kan lære flere måter å gjøre oppgaver på ved at de deler sine tanker.

L1 mener det er nivåavhengig om læringspartner kan bidra til økt mestringsforventning. Han tror mestringsforventningen vil bli påvirket, men at det skal noe til for at begge får godt utbytte av det. Han tror det oftest blir tilfellet at én av dem får utbytte, og at det som regel er den faglig svakeste. Og for at dette skal skje forutsetter det at de er tilstrekkelig på tilbudssiden, sier L1. Det er det ikke alle som er, enten fordi de er innadventde, liker best å jobbe alene, de er på for ulikt nivå, eller begge er for svake til å løfte hverandre opp. Men han tror det kan øke mestringsforventning ved at de holder fokus sammen, og tenker at dette får vi til. L1 tror det kan styrke mestringsforventningen ved at de får bekreftelser på at de får til ting selv ved sammenligning med sin læringspartner.

4.7 Lærerpraktisering av metoden

4.7.1 Introduksjon av metoden

Da skolen lærte om læringspartnermetoden, skolen som datainnsamlingen ble gjort ved, var det lærer L2 som dro til en annen skole for å lære om metoden. Deretter videreformidlet han den til de andre lærerne ved egen skole, blant annet lærer L1. Ved denne besøksskolen fikk L2 en liste over kjennetegn til hva som gjør en god læringspartner. Det er forskjell i hvordan lærer L1 og L2 introduserte læringspartnermetoden for elevene, blant annet hvordan denne listen ble introdusert. L2 introduserte metoden ved å si til klassen at de nå skulle gjøre noe nytt. Han sa at nå skulle elevene samarbeide mer om læring, og de skal lære av hverandre. Han forklarte begrepet læringspartner, og de diskuterte i klasse K2 fordeler og ulemper med metoden. Deretter snakket L2 med klassen om hva de mener gjør en god læringspartner. L2 skrev kjennetegnene elevene kom fram til på tavlen, laget så en liste av det som ble hengt opp i klasserommet. Da jeg spurte elevene fra K2 om hvordan de ble introdusert til metoden, så forteller de om dette, at L2 sa de skulle gjøre noe nytt og at de laget denne listen.

Da jeg spurte L1 om hvordan han introduserte metoden for elevene, sier han to ganger at dette ikke er revolusjonerende nytt, at det ikke er nytt at elever samarbeider. Han sier at det som er nytt er at det er satt i system. Han forteller at han fikk et skriv om metoden og en liste over kjennetegn om hvordan være en god makker. Denne listen sa han at han gikk gjennom med elevene. Da jeg spurte elevene om da de startet med å bruke metoden sa blant annet E1 at han ikke har tenkt over at de startet å bruke den. De andre elevene fra K1 hadde ikke noe spesielt å si om introduksjonen. Det var tydelig å se hos elevene fra K2 at læringspartner var mer et begrep blant elevene, enn hva det var i klasse K1. Det bekreftes i intervjuene. Da jeg stilte spørsmålene til elevene og læreren i klasse K1 brukte jeg begrepet "læringspartner", men det var sjelden de brukte begrepet i svarene. I stedet brukte de begrep som "makker" og "sidemann". Dette var til forskjell til klasse K2, hvor de brukte "læringspartner" som begrep.

4.7.2 Praktisering

Det var forskjell i hvordan lærerne organiserte sammensetningen av læringspartnerparene. L2 sa han bestemte hvilke to som skal sitte sammen i starten, og at de satt sammen en lengre periode. Dette stoppet han med da det ble en tidkrevende jobb å sette sammen parene, og det kom lett kommentarer fra elevene. Nå bruker han et systematisk bytte og de bytter hver mandag. Den ene raden flytter én plass bak den ene uken, mens den andre raden flytter fram den neste. Slik vet elevene hvem de kommer til å sitte med framover, og L2 sier det går veldig

greit for seg og det er svært lite kommentarer fra elevene. Og om det blir en dårlig sammensetning, så skal de kun sitte sammen én uke. L1 legger alle navnene i en lue og trekker sammensetningene av par. Det er ikke et system i hvor lenge de sitter sammen, elevene sier de bytter når de ønsker det, men de må sitte sammen i 3-4 uker. Jeg får inntrykk gjennom elevintervjuene av at L2 sin praktisering av parsammensetning er å foretrekke blant elevene.

Under observasjonene så jeg at det var forskjell i hvor planlagt bruken av læringspartner var hos lærerne L2 og L1. Jeg fikk opplevelsen av at L2 hadde en mer reflektert bruk av metoden. Lærer L2 startet med å skrive noen spørsmål på tavlen, som elevene skulle diskutere med læringspartneren. L2 sa: "Diskuter spørsmålene med læringspartner, og kom fram til samme svar. Skriv ned svarene dere kommer fram til. Snakk muntlig sammen først to og to før dere noterer, deretter i grupper og drøft det, så tar vi det i plenum". Dette var spørsmål om et tema de skulle til å starte med. Det koblet elevene på, og de fikk fram hva de kunne om temaet fra før. Mens de diskuterer minner læreren på tidsrammen, og sier hvor lang tid det er igjen til de skal sette seg i grupper på fire, og han følger tidsplanen selv. L2 sier hvilke to og to par som skal snakke sammen. Deretter tar de det i plenum og L2 skriver svar på tavlen. Jeg kunne se at L2 lot læringspartnermetoden påvirke hans undervisningsmåte ved hvordan han la opp timene. Når elevene samarbeidet gikk L2 rundt og hørte på og kom med innspill. Dersom noen ønsket hjelp fra han spurte han om eleven hadde spurt sin læringspartner først. Om eleven sa nei, så minnet L2 han på at han skal spørre læringspartner først. Dersom de ikke kan finne det ut så skal han komme tilbake og hjelpe dem.

L1 sin undervisningsmåte var mer tradisjonell, med spørsmål til hel klasse og oppgaveregning. Han sa av og til "snakk med sidemannen". Jeg hørte ikke at han sa "læringspartner". L1 var ikke konsekvent med at elevene måtte spørre sin læringspartner før han hjalp dem, selv om han under observasjonen sa "spør hverandre først, om du lurte på noe. Men ikke gå i fellen med å skrive av den andre". Når elevene jobber med oppgaver ser jeg at det er en del av parene som snakker sammen, trolig om fag, men det er ikke alle som samarbeider. L1 går rundt og lytter og hjelper de som trenger det. L1 ser ikke ut til å la læringspartnermetoden påvirke sin undervisningsmåte slik som L2. L1 legger mer opp til at elevene kan snakke sammen dersom de ønsker, og bruker metoden slik som et verktøy til den tradisjonelle undervisningsmåten.

4.8 Oppsummering av funn

Vurdering kan føre til økt eierskap for faget blant elevene. All vurdering er en form for tilbakemelding, og det å gi eller få tilbakemelding, sammen med økt eierskap til faget, kan føre

til økt bevisstgjøring for hva elevene gjør og hvorfor de gjør det. Økt bevisstgjøring kan føre til økt motivasjon. L2 mener det er effektivt for læring at elevene får vurdering fra hverandre ved at de gir hverandre umiddelbar og kontinuerlig tilbakemelding.

Lærerne i min studie har ikke hatt fokus på å lære elevene å gi hverandre formativ vurdering. E3 og E5 uttrykker et ønske om å lære mer om hvordan vurdere og å gi tilbakemelding til hverandre, da tilbakemelding gitt på feil måte kan virke demotiverende og svekkende på mestringsforventningen.

Det er uenighet mellom elevene i meningen om de jobber mer effektivt med elevsamarbeid gjennom læringspartnermetoden, men de er enige om at de synes det er gøyere å jobbe sammen. Elevsamarbeid ser ut til å kunne påvirke elevenes trygghet i klassen, gi dem hjelp og støtte til å befinne seg i sin nærmeste utviklingszone, og gi dem mulighet til å sammenligne seg. Sammenligning med medelev gir dem en fortløpende vurdering på deres egen progresjon, og kan med det påvirke motivasjon og mestringsforventning både positivt og negativt, avhengig av parsammensetningen og da hvem de sammenligner seg med. Ved elevsamarbeid kan elevene lære flere synsvinkler og framgangsmåter på oppgaver, noe flere av elevene synes gjør faget mer spennende, og det lærer dem å se mer av de større linjene i faget. Dette, samt tilbakemeldinger elever imellom og et større ansvar for å finne ut av ting selv, ser ut til at kan øke deres bevisstgjøring i faget. Elevene blir mer utholdende i arbeid med oppgaver når de jobber med læringspartner, siden de da kan få hjelp og støtte dersom de står fast, noe som kan påvirke elevens mestringsforventning. Det ser ut til at elever ser det som mer motiverende å jobbe med oppgaver når de samarbeider med læringspartner.

Lærerne i min studie har ikke hatt fokus på at elevene skal vurdere hverandre, og det har ikke vært fokus på å lære elevene hvordan gi god tilbakemelding. En tydelig forskjell i deres praktisering var måten metoden ble introdusert for elevene, hvor L2 introduserte det som noe nytt og bruker metoden mer systematisk. Jeg så også forskjell i hvor reflektert bruken av metoden var blant de to lærerne, noe som kan se ut til å påvirke eierskapet elevene får til metoden og hvilken verdi de ser i å samarbeide. Med reflektert bruk mener jeg hvordan lærerne lar læringspartnermetoden påvirke sin undervisning, og hvor planlagt bruken av den er.

5 Drøfting

Målet med oppgaven er å undersøke hvordan læringspartnermetoden kan utvikle elevenes motivasjon og deres ferdigheter til å vurdere seg selv med problemstillingene: *Hvordan opplever elever og lærere at læringspartnermetoden kan påvirke elevenes motivasjon og utvikle deres ferdigheter til å vurdere seg selv?*

Til problemstillingen har jeg følgende underproblemstillinger:

1. *På hvilken måte kan lærerens praktisering av læringspartnermetoden ha betydning for elevenes motivasjon og deres utvikling av ferdigheter til å vurdere seg selv?*
2. *Hvordan påvirker tilbakemeldinger elever imellom elevenes motivasjon og utvikler deres ferdigheter til å vurdere seg selv?*
3. *Hvordan påvirker læringspartnermetoden elevenes motivasjon som mestringsforventning?*

Gjennom drøftingen søker jeg å svare på spørsmålene oppgaven har, ved å drøfte de ulike funnene ved læringspartnermetoden som kan se ut til å påvirke elevenes motivasjon og utvikle deres ferdigheter til å vurdere seg selv.

5.1 Vurdering

5.1.1 Innledning

Læringspartnermetoden ser ut til å kunne utvikle elevenes ferdigheter til å vurdere seg selv på ulike måter i mine funn. Lærerne i min studie har som nevnt ikke hatt fokus på at elevene skal vurdere hverandre, noe jeg finner igjen i mine data. Som nevnt innledningsvis, medførte dette at fokuset i studien dreide seg til å undersøke metodens utvikling av elevenes ferdigheter til å vurdere seg selv. I denne innledningen vil jeg kort gjøre rede for funnene innen vurdering jeg vil drøfte, mens hvordan metoden kan påvirke elevenes motivasjon blir diskutert i kapittel 5.2. På den ene måten får elevene fortløpende vurderinger på hvordan de ligger an i forhold til andre i klassen, fordi de *sammenligner* seg med sin læringspartner. En annen måte er at de kan få *rask og kontinuerlig tilbakemelding* på om de er på rett spor, eventuelt får de bekreftelse på at de ikke er alene om å synes noe er vanskelig. Tilbakemelding og vurdering henger nøye sammen, for eksempel ved at for å kunne gi en tilbakemelding til en medelev, så må en først gjøre seg opp en vurdering om hva tilbakemeldingen skal svare på og hvordan den skal bli gitt. Og for eleven som får tilbakemeldingen ser det ut til at tilbakemeldingen fra læringspartner stort sett er en kontrollsjekk på egen tenkning og progresjon. Det ser ut til at elevene blir mer ansvarliggjort til å ta til seg tilbakemelding fra medelever, og slik blir mer delaktige ved at de gir og får tilbakemeldinger. Dette ser ut til å gi elevene økt *eierskap til faget*.

Læringspartnermetoden kan ut ifra disse punktene være *formativ vurdering* i praksis. Ordene i kursiv utgir underoverskrifter videre. Det kommer tydelig fram i funnene at elevene bør læres opp til å kunne gi god tilbakemelding, da flere elever sier de kan oppleve tilbakemelding fra medelever som demotiverende dersom den blir gitt på feil måte.

Vurdering og motivasjon er også prosesser som henger nøye sammen, og som påvirker hverandre. Dette kom tydelig til syne blant annet da drøftingen skulle sorteres under overskriftene *vurdering* eller *motivasjon*. Siden dette er prosesser som henger sammen og som påvirker hverandre, er det vanskelig å unngå at de drøftes om hverandre på tvers av overskrifter.

5.1.2 Sammenligning og den nærmeste utviklingszone

Dette avsnittet henger sammen med figur 1 og problemstillingen ved at elevenes motivasjon og mestringsforventning kan påvirkes når elevene får sammenligne seg, og når de får støtte til å befinne seg i sin nærmeste utviklingszone. Når to elever sitter sammen er det ikke til å unngå at de sammenligner hvor de er i forhold til den andre. Den typen vurdering, hvor de vurderer hvor de ligger an i forhold til andre, er en kontrollsjekk som kan påvirke elevenes motivasjon på ulike måter. Nå vil jeg ta for meg hvordan motivasjonen kan bli påvirket gjennom sammenligning ved de ulike mulige nivå sammensetningene i parene. Den ene måten er i tilfellet at eleven ligger bak den andre, og det motiverer til å gjøre en ekstra innsats, slik E3 sa, ved at en blir gjort bevisst på at en henger etter. Det kan slik motivere til å jobbe for å ta igjen gapet. Denne vurderingen kan da gi eleven et klart definert mål som skal nås, noe som er viktig for motivasjonen og mestringsforventningen til elevene (Manger et al., 2009, s. 266; Schunk, 2003, s. 160). Elevene kan da få drivkraften ved tanken om at denne medeleven får det til, da skal han også greie det (Bandura, 1997; Smith, 2009, s. 31). Men på en annen side kan det virke demotiverende å få en vurdering og bekreftelse på at en ligger bak, fordi det kan føre til at en gir opp før en har begynt. En gir opp før en har begynt fordi en forventer å mislykkes (Bandura, 1986). Dette avhenger av mestringsforventningen eleven har. Om eleven gir opp ser ut til at kan avhenge av hvor stort gapet mellom læringspartnerne er, og elevens vilje til å jobbe og lære i faget. Dette bekrefter Smith (2009), at om gapet blir for stort kan det gi eleven følelsen av at *dette klarer jeg ikke*. Dette kan være et eksempel på at interaksjon mellom elever kan virke negativt på læring. Det kan være med å vise at det krever tilretteleggelse av læringspartnermetoden og parsammensetningen dersom en skal utnytte det sosiokulturelle læringspotensialet (Säljö & Moen, 2001; Vygotskij et al., 2001). Det ser ut til å kreve at elevene har kjennskap til hverandres faglige ståsted, og at den faglig sterkere eleven har selvinnsikt på

egen påvirkning hos den andre for å unngå at denne effekten finner sted. Dette er derimot en moden sosial kompetanse som det kan være for mye å forvente at en ungdomsskoleelev skal ha. Så ulikt nivå mellom læringspartnerne kan virke demotiverende for den faglig svakere eleven, spesielt om forskjellen i nivå er stor, og stiller sosiale krav til den faglig sterkere for å unngå denne effekten.

L1 snakket om ulike utfordringer med nivåforskjeller mellom læringspartnerne. For å unngå den negative effekten på læring og på elevens motivasjon som omtalt over, kan være et godt argument for å styre parsammensetningen etter nivå. Men L2 satte sammen parene selv i starten, og merket derimot at det var tidkrevende og at det raskt kom kommentarer fra elevene. Han gikk derfor bort fra å styre parene, og laget heller et system for bytting som er kjent for elevene. Så det er og vil bli argumentert for å styre parsammensetningen, men det er krevende å gjøre i praksis. Lærerne i min studie har derimot svært ulik måte å sette sammen parene på, den ene mer systematisk enn den andre. Jeg fikk inntrykk av at elevene fra K2 var mest fornøyd med måten parene ble satt sammen på. Den store styrken virket som var at systemet var kjent for dem. De visste at den læringspartneren bare var for én uke, og de vet i lang tid framover hvem de kommer til å sitte med. Dermed blir en eventuell uheldig sammensetning svært midlertidig, mens elevene i K1 ikke vet sikkert hvor lenge de skal sitte sammen. Praktisering av parsammensetningen i K2 kan med dette se ut som en god måte å ta utfordringen med nivåforskjeller i en klasse på.

Nå vil jeg se på tilfellet hvor en elev ligger foran læringspartneren i faget. Dette kan virke motiverende for den eleven, ved at eleven da kan få en bekreftelse på egne evner og progresjon. Det kan påvirke elevens mestringsforventning positivt (Manger et al., 2009, s. 262). Dersom elevene blir veiledet i hvordan gi tilbakemelding til hverandre, kan eleven som ligger foran motivere den andre til å gjøre en innsats. Eleven kan da fungere som en kompetent andre, og hjelpe læringspartneren sin til å strekke seg til sin nærmeste utviklingssone (Kagan & Stenlev, 2006, s. 14, 64; Säljö & Moen, 2001, s. 122-123). Dette krever at elevene gjøres bevisst på styrkene ved å lære bort til andre, og slik være en kompetent andre for sin læringspartner. Det krever også at elevene lærer hvordan gi god tilbakemelding, da ikke all tilbakemelding er læringsfremmende (Hattie & Timperley, 2007; Kluger et al., 1996), og fordi elevene erfarer at tilbakemelding kan demotivere. Det kan se ut til at dersom en elev klarer å fungere som en kompetent andre, så kan det gjøre at en unngår den negative effekten på medelevens motivasjon og læring som omtalt over. Dette krever derimot at elevene læres opp til å samarbeide på en god måte. Det kan dermed se ut til at lærerens rolle er vesentlig, fordi det

kan ha betydning for hvilke samarbeidsferdigheter elevene lærer seg. Jeg finner at de faglig sterke elevene stort sett ser det som hinder og til forstyrrelse å samarbeide med faglig svakere elever. Dette finner jeg i klasse K1. Og er det virkelig slik at om elevene lærer opp til å samarbeide og gi god tilbakemelding, så vil en faglig sterk elev anse det til glede og utfordring å være den kompetente andre for sin medelev? Dette vil i så fall kreve at eleven skifter fokus fra sin egen faglige progresjon, til å se det som verdifullt å hjelpe andre og til å veilede dem faglig. Det er mulig dette er for mye å forvente av elever, da alle elever er forskjellige og i ulik grad inn- og utadvendte, og det kan i tillegg være situasjonsavhengig. Men på en annen side så skal elevene lærer opp til å bli gode samfunnsborgere, og bør da lære å samarbeide og hjelpe sine medmennesker.

Det kan derimot være urealistisk å forvente at alle elever skal lære å samarbeide med faglig svakere elever på en slik måte at de veileder denne eleven på den måten Hattie og Timperley (2007) sier er avgjørende for læring, og legger til rette for at eleven skal strekke seg til sin nærmeste utviklingssone. Det krever som sagt at elevene må anse samarbeid som viktig og verdifullt, som stiller da krav til kulturen elevene lærer i, og at den er preget av samarbeid og ikke konkurranse (Skaalvik & Skaalvik, 2013). En forskjell i praktiseringen mellom lærer L1 og L2, som kan se ut til å påvirke hvor samarbeidspreget klassekulturene er, er hvor konsekvente lærerne er på at elevene alltid skal spørre sin læringspartner før læreren. L1 er ikke konsekvent på det, mens L2 er det. Det ser ut til at det kan påvirke hvor verdifullt og viktig elevene opplever det å samarbeide, siden læreren viser i praksis at det er viktig. Men samtidig så var det E5, elev fra klassen til L2, som sier at ikke alle elevene er interessert i å samarbeide. Så det kan se ut til at det må mer til for å skape en klassekultur som er preget av samarbeid, og som får alle elevene til å anse det som verdifullt.

Nå vil jeg se på tilfellet hvor elevene har kommet like langt og befinner seg på mer likt faglig nivå. Da kan de utfordre hverandre på områder de trenger å jobbe med, slik E3 sa. Elevene kan slik stimulere hverandre til å ligge i sin nærmeste utviklingssone. Funnene tyder på at elever på likt faglig nivå kan lettere samarbeide på en god måte. Det er fordi elevene ikke trenger å tilpasse tilbakemeldingen til et annet faglig nivå enn hva de selv er på, og fordi de begge kan få faglig utbytte av samarbeidet. Dette er et argument for å styre parsammensetningen til elever som er på likt faglig nivå. Men om det i praksis ikke fungerer så bra å styre den, så kan et system for sammensetning og bytting som er kjent for elevene være det beste. I tillegg er det en utfordring med nivålike par at når det faglige nivået på gruppen er for lavt, så sier L1 at de ikke vil kunne hjelpe hverandre, eller er for ustrukturerte til å prøve å finne ut av ting sammen.

Så dersom en skal styre parsammensetningen, så ser det ut til at en bør sette de faglig sterkeste sammen, og de svakeste med noen som er på én til to karakterer over. Dette må også ses i kombinasjon med persontypen og de som virker som om kan være kompetente andre for sin læringspartner. Men i tillegg må en være forsiktig med å sette samme elev til å alltid være den som skal "dra" i parsammensetningen. Dette kan være slitsomt for den eleven, være til hinder for elevenes faglige progresjon, og svekke elevens glede i faget. Dette har jeg fra egen erfaring. Hvis alt dette må til for å få til best mulig samarbeid i parene, så er det forståelig at L2 opplevde det som tidkrevende å bestemme parene selv. Og kanskje han så det til å være til liten nytte når elevene lett kunne uttrykke misnøye i tillegg. Dette viser likevel at tid til parsammensetning kan være en forutsetning for å skape gode læringspartnergrupper der motivasjon øker gjennom tilbakemeldinger elevene imellom, som hjelper elevene til å befinne seg i sin nærmeste utviklingssone. Så hva gjør at elevsamarbeidet er verdifullt for elevene, når en ikke kan forvente at tilbakemeldingen holder standarden som løftes fram som viktig for læring i forskningslitteraturen? Det kan være at *mengden* av tilbakemeldinger veileder nok til å delvis veie opp for kvaliteten på tilbakemeldingene, og at den kommer raskt. Dette diskuteres videre i kapittel 5.1.3.

Til oppsummering finner jeg at sammenligning gir elevene mulighet til kontinuerlig vurdering av seg selv opp mot en medelev. Sammenligning og sosial interaksjon mellom elever kan virke læringsfremmende dersom elevene lærer hvordan de skal gi god tilbakemelding til hverandre. Dette kan også føre til at elevene kan stimulere hverandre til å strekke seg til sin nærmeste utviklingssone, men at dette ikke er en garanti bare de lærer hvordan gi tilbakemelding. En forutsetning for dette er at elevene anser det som verdifullt å samarbeide og å hjelpe sin læringspartner. I neste avsnitt vil jeg diskutere styrken ved tilbakemeldingspraksisen i læringspartnermetoden, og hva elevene må lære for å kunne gi god tilbakemelding til sin læringspartner. Det som ser ut til å være den store styrken ved tilbakemeldingspraksisen, er at den kommer raskt og i mengder, eller er "rask og kontinuerlig" som L2 sa.

5.1.3 Rask og kontinuerlig tilbakemelding

Dette henger sammen med figur 1 og problemstillingen ved at tilbakemelding er vurdering i praksis, og tilbakemeldinger kan påvirke elevenes motivasjon.

Rask og kontinuerlig tilbakemelding ser ut til å være elevenes faglige kommunikasjon i læringspartnermetoden, og er i stor grad hvordan den praktiske vurderingen og

sammenligningen finner sted. At elevene får rask og kontinuerlig tilbakemelding fra sin læringspartner kan påvirke elevenes motivasjon og mestringsforventning.

Kluger et al. (1996) har undersøkt tilbakemelding fra lærer til elev, og viser at ikke all tilbakemelding fremmer læring. Jeg legger til grunn at det samme vil gjelde for tilbakemelding mellom elever også. Hattie og Timperley (2007) og Shute (2008) er tydelige på hva tilbakemeldingen bør gi eleven svar på for å være læringsfremmende, og dette krever at læreren forsøker å lære elevene dette. Dette har verken L1 eller L2 hatt fokus på, men mulig det blir fokus på dette på et senere tidspunkt.

Det som derimot ser ut til å være styrken i tilbakemeldingspraksisen mellom læringspartnere er mengden av den, og som L2 sier; at den kommer raskt og kontinuerlig. Den kan komme umiddelbart, slik Shute (2008) hevder er viktig, spesielt tilbakemelding hvor eleven vil få en kontrollsjekk på sin tenkning. Elevene er alltid to som sitter sammen, som enten kan bekrefte at læringspartneren er på riktig spor, gi bekreftelse på at han ikke er den eneste som synes oppgaven var vanskelig, eller veilede til hvordan gjøre oppgaven. L2 sier han merker på elevene at jevnaldrende har en betydningsfull rolle. Det kan være fordi elevene i større grad identifiserer seg med medelever enn med læreren (Manger et al., 2009, s. 260). Det at elevene kjenner hverandre på en annen måte enn hva læreren gjør, og medelevers utsagn kan være viktige, ser ut til at setter elevene i en fordelaktig posisjon til å gi tilbakemelding som tar hensyn til de tre tingene Shute (2008) hevder er viktig: at elevene i større grad kan se behov for tilbakemelding fra læringspartner, både på grunn av jevnaldrenes betydning, men også fordi læringspartneren sjelden gir veiledning på annet enn hva eleven først har spurt om. Dette så jeg flere eksempler av under observasjonene av læringspartnermetoden i bruk. Lærere har en større tendens til å gi veiledning på ting eleven ikke har spurt om, fordi læreren i større grad ser lengre fram i faget. Disse argumentene mener jeg også gjelder for at elevene som får tilbakemelding fra læringspartner har både mulighet og middel til å dra nytte av tilbakemeldingen (Shute, 2008). Kanskje elevene føler seg mer ansvarliggjort til å bruke tilbakemeldingen fra læringspartner siden de sitter sammen, og læringspartneren lett kan se om eleven forstod oppgaven etter forklaringen eller gjorde som læringspartneren sa. Dette ser ut til å være en styrke ved at elevene sitter sammen to og to, i motsetning til at eleven kan late som om han forstod forklaringen til læreren og sende læreren videre.

Black og Wiliam (1998b) og Hattie og Timperley (2007) presiserer at tilbakemelding skal gjøre det klart for elevene hva målet er, og hjelpe dem til å komme til deres ønskede kunnskapsnivå.

Mulig denne raske og kontinuerlige tilbakemeldingen fra læringspartner på enkeltoppgaver, og læringspartnerens kunnskapsnivå, gir eleven definerte delmål å jobbe mot. Dette kan i så fall være med å vise at parsammensetningen bør variere for å gi hver elev mulighet til å sammenligne seg med en faglig sterkere elev. Og dette er igjen med å vise at ideell parsammensetning er vanskelig å få til i praksis, men ser ut til å være av betydning for målgivning, motivasjon, og utvikling av mestringsforventning.

Men som sagt så er ikke all tilbakemelding læringsfremmende, verken fra lærer til elev eller elev til elev, selv om elevene er på mer likt faglig nivå enn hva læreren er til eleven. Lærere kan tilpasse tilbakemeldingen til eleven, men dersom læreren ikke har godt nok kjennskap til det faglige nivået til eleven, så kan tilbakemeldingen bli lagt på et annet faglig nivå enn hvor eleven er. Tilbakemelding mellom elevene kan både motivere og demotivere. Den kan motivere ved at læringspartneren kan forklare noe som fører til forståelse og mestring hos den andre. Det er mulig det også motiverer fordi læringspartneren da gir eleven et konkret delmål å jobbe mot.

I tillegg kan positiv tilbakemelding, som er den tredje faktoren for påvirkning av mestringsforventning Bandura (1997) omtaler, overbevise noen om at de har forutsetninger til å klare en oppgave, og slik motivere og påvirke mestringsforventningen til eleven. Men tilbakemeldingen kan demotivere dersom den er frekk og nedlatende, og kan da også svekke elevens mestringsforventning. Men hvorfor gir elever frekk og nedlatende tilbakemelding? Det kan være at de ikke har lært sosial interaksjon på den måten at de har selvinnsikt på hvordan de oppleves av andre. Dersom det er tilfellet er det et argument for hvorfor elevene bør evaluere seg selv og læringspartneren som samarbeidspartner underveis i tiden de er læringspartnere. Men det kan tenkes at eleven er frekk fordi han eller hun ikke ønsker å samarbeide. Det ser ut til at det må mer til enn å lære elever hva som kjennetegner godt samarbeid for å endre dette. Deres *vilje* til å samarbeide må endres, og de må se verdi i å samarbeide med andre. Jevnaldrende er viktige for elever på denne alderen, og om samarbeid er noe alle i klassen gjør i fellesskap, kan være noe som påvirker verdisynet på samarbeid. Slik blir kulturen elevene er del av preget av samarbeid, og om det er viktig i fellesskapet, skal det i følge sosiokulturelle teorier påvirke elevens verdisyn på samarbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 63). Her igjen ser det ut til at lærerrollen er av betydning for å påvirke fellesskapet. Men dersom samarbeid ikke er viktig for eleven, og eleven ikke ønsker å samarbeide, men heller jobbe selvstendig, skal en da tvinge han til det? Elever er forskjellig, og lærer best ut i fra ulike læringsteorier. Dette er et argument for å variere bruk av undervisningsmåter, og at

læringspartnermetoden ikke er en universal løsning. Men det kan se ut til å være et alternativ til å i større grad implementere sosiokulturell læringsteori i klasserommet.

For å prøve å forhindre frekk og nedlatende tilbakemeldingspraksis blant elevene, må de som sagt læres opp til å gi slik tilbakemelding. E5 sa det var ulik praktisering av hvordan å gi tilbakemeldinger mellom elevene, så det viser et behov for å diskutere dette med elevene. Men det har blitt argumentert for at det ikke gir garanti for god tilbakemeldingspraksis, da det krever at elevene har vilje og interesse til å samarbeide og gi veiledende og oppmuntrende tilbakemelding. Så det kan se ut til at elevene må se styrken i å kunne forklare og hjelpe andre for at de skal ønske å gi god tilbakemelding. Men L2 fortalte at han hadde snakket med elevene om dette, hvor L2 og elevene hadde i fellesskap snakket seg fram til at det å kunne forklare noe til en annen tilsvarer høyeste form for læring. Og elev E5 hører til L2 sin klasse. Så læreren har snakket om dette, hvor han har forsøkt å vise elevene verdien i å forklare til andre, men E5 sier det er elever som ikke ønsker å samarbeide eller å forklare. Dette viser en kompleksitet i synet på elevsamarbeid, at det kan være større bevegelser som må til enn en klassediskusjon. Dersom en elev ikke ser verdien i samarbeid, så ser det ut til at det må mer til for å snu det synet. Det kan være komplekst, det kan avhenge av læringspartneren det skal samarbeides med, dagsform, foreldre, være situasjonsavhengig, og avhenge av tema i faget. Så hvordan kan en utvikle elevenes verdisyn på samarbeid og det å hjelpe og forklare? L2 sa ikke om han hadde diskutert dette med klassen mer enn én gang, men det ser ut til at det ikke var nok til å påvirke alle elevene i klassen over lengre tid. Det kan være at jevnlig klassediskusjon om elevsamarbeid kan utvikle elevenes syn på dette, men det har ikke blitt undersøkt i denne studien.

Til oppsummering kan styrkene ved at elevene gir tilbakemelding til hverandre i læringspartnermetoden være at tilbakemeldingen kommer raskt og i mengder.

Tilbakemeldingene ser ut til å hovedsakelig være kontrollsjekk på elevenes tenkemåte, om de er på rett spor, eller hjelp til hva de skal gjøre her og nå. Det er en kontinuerlig vurdering av deres progresjon og hvordan de ligger an i forhold til medelever. Den dypere faglige forklaringen derimot, ser ut til at må komme fra læreren. Slik kan tilbakemeldingspraksisen utfylles av læringspartner og læreren, og virke tidsbesparende for læreren ved å slippe å svare på mange av de enkle spørsmålene. Det at tilbakemeldingen kommer raskt kan positivt påvirke motivasjonen og mestringsforventningen til elevene, fordi de slipper å vente i en eventuell frustrasjon på læreren. De kan spørre læringspartneren, og om ingen av de forstår så er de sammen om det. Det kan forhindre svekkelse av mestringsforventningen, fordi de ikke er

alene. Og selv om tilbakemeldingen ikke ser ut til å være av kvaliteten Hattie og Timperley (2007) sier den bør ha, så kan det se ut til at *mengden* av den kan veie noe opp for det. Men det ser også ut til å være av betydning at elevene lærer hvordan å gi god tilbakemelding, siden tilbakemeldingspraksisen kan virke både motiverende og demotiverende. Samtidig er det ikke en garanti på at alle elever da gir god tilbakemelding selv om læreren har diskutert dette med dem. Det er mulig at det kan utvikle tilbakemeldingspraksisen dersom det er et jevnlig fokus på det.

5.1.4 Eierskap til faget

Dette henger sammen med figur 1 og problemstillingen ved at eierskap til faget kan påvirke elevenes motivasjon.

Gjennom kommunikasjon og interaksjon i elevsamarbeid var det tydelig at mange av elevene ble mer delaktige i arbeidet i faget. Det at de gir og får tilbakemeldinger elevene imellom, ser ut til å positivt påvirke eierskapet elevene har til faget. At elevene får større eierskap til det de gjør, og i større grad ser hvorfor de lærer det de lærer, kan påvirke elevenes motivasjon (Hattie & Timperley, 2007). Funnene tilsier at det motiverer ved at faget blir mer deres eget siden de selv må finne ut av ting, og det kan virke motiverende å få fellesskapsfølelsen ved å samarbeide med jevnaldrende. Det kan også se ut til at elevene blir mer ansvarliggjort til å bruke tilbakemeldingen de får når den kommer fra jevnaldrende. Og elevene må bruke tilbakemeldingen for at den skal fremme læring (Black & Wiliam, 1998b; Hopfenbeck, 2011; Smith, 2009, s. 31). Så er læringspartnermetoden læringsfremmende på grunn av dette, at elevene ser ut til å i større grad ta mer til seg tilbakemeldingen fra jevnaldrende? Det kommer selvfølgelig an på kvaliteten på tilbakemeldingen fra læringspartneren. Men kan det også tenkes at kvaliteten til dels veies opp med mengden av tilbakemeldingen som læringspartneren har mulighet til å gi, sammenlignet med læreren? Læringspartner har på en annen måte mulighet til å gi oppfølgende rettleiding underveis i prosessen, for eksempel underveis i en oppgave. Læreren har ikke mulighet til å være der underveis for hver elev, akkurat når eleven trenger det. Shute (2008, s. 164) presiserer viktigheten av rask tilbakemelding når eleven er usikker i en oppgave og eleven ønsker en kontrollsjekk. Dette ser ut til å være en av de store styrkene ved læringspartnermetoden. Kanskje er det slik at det er den typen tilbakemelding som er læringspartnerens viktigste oppgave innen tilbakemelding, mens tilbakemeldingen som gir de større linjene og krever mer faglig kompetanse innen faget må komme fra læreren? Slik kan tilbakemelding fra læringspartner og lærer virke utfyllende for hverandre, og slik være tidsbesparende for læreren. Så det er mulig at det er slik at

tilbakemelding som ikke oppfyller kjennetegnene for god faglig tilbakemelding, ifølge Hattie og Timperley (2007), kan virke læringsfremmende på grunn av at den kommer raskt og i mengder.

Til oppsummering ser det ut til at faget blir mer deres eget ved at de blir ansvarliggjort til å være mer delaktige, og elevene får slik mer eierskap til faget. Det kan se ut til at de blir mer ansvarliggjort til å bruke tilbakemeldingen fra jevnaldrende, også fordi den som gir tilbakemeldingen sitter ved siden av. Læringspartner har slik en annen mulighet til å kontrollere at tilbakemeldingen blir fulgt eller forstått, enn hva læreren har. For tilbakemeldingen må brukes for å fremme læring.

5.1.5 Formativ vurdering

I dette delkapitlet vil jeg drøfte hvordan tilbakemeldingen mellom elever, gjennom læringspartnermetoden, ser ut til å være formativ. Lærerne i min studie har som nevnt ikke fokusert på å lære elevene til å vurdere eget arbeid eller andres arbeid. L2 har av og til brukt at elevene skal rette hverandres matematikkprøver, noe som i følge E6 lærte henne noe av tankegangen med å se på eget arbeid med et vurderende blikk. Dette finner Leitch et al. (2007) i sin forskning. De finner at elever ønsker å delta i å gi medelever formativ vurdering, noe jeg også finner i mine funn. Men det virket på E6 at hun ikke så selv at det var vurdering hun gjorde. Hun var tydelig ikke vant til vokabularet om vurdering, noe som ser ut til å gjøre at det ikke ble en bevisst handling. Den måten læringspartnermetoden derimot lærer elevene formativ vurdering, slik metoden ble benyttet da datainnsamlingen ble gjort, var hovedsakelig at elevene får tilbakemeldinger fra læringspartner som kan fortelle dem om elevene er på riktig spor i en oppgave, og tilbakemeldinger som kan veilede til å komme videre, men som kanskje ikke gir den større forståelsen for oppgaven. Det kommer an på eleven som gir tilbakemeldingen, og i hvilken grad han kan forklare oppgaven på et faglig nivå som gir forståelse for den typen oppgaver. Det var for å få dypere forståelse av oppgavens tema at elevene ønsket å delta aktivt i formativ medelevvurdering (Leitch et al., 2007). Dette kan tilsi at det er potensiale i elevenes formative medelevvurdering som lærerne i min studie ikke gjør nytte av. Det er læreren som må lære elevene en slik vurdering, og prioritere tid til det. Medelevvurdering og egenvurdering er mye mer enn å kontrollere for feil og svakheter (Black et al., 2004), så å lære elevene en slik ferdighet stiller krav til lærerens kompetanse på vurdering, samt at læreren prioriterer tid til å lære elevene det.

Under observasjonen så jeg at mange elever hjelper sin læringspartner med å kun si hva de skal gjøre her og nå for å klare oppgaven, men som kanskje ikke hjelper eleven med en større

faglig forståelse. Denne oppgaven må kanskje læreren ha, en som i større grad ser de store linjene i faget og har den faglige kompetansen. Men som nevnt, så kan den faglige kompetansen hos læreren også medføre at veiledningen til elever blir på et annet faglig nivå enn hva eleven trenger og forstår. For at læreren skal kunne veilede eleven på elevens nivå, forutsetter det gode relasjoner mellom lærer og elev (Nordahl, 2010), og godt kjennskap til elevens faglige ståsted og elevens ønsker om mål. Så det ser ikke ut til at elevene gjennom læringspartnermetoden gir hverandre formativ vurdering, slik den ble praktisert da datainnsamlingen ble gjort. Dette kan skyldes det faktum at de ikke er blitt opplært til å vurdere og gi tilbakemelding på den måten. Dette kan være med å vise betydningen av lærerens praktisering på ferdigheter elevene utvikler, at ferdigheter ikke blir utviklet av seg selv. Det kan være at elevene ville lært seg slike ferdigheter dersom læreren hadde hatt fokus på å lære elevene opp i ferdighetene.

5.1.6 Oppsummering av vurdering

Gjennom læringspartnermetoden får elevene en kontinuerlig sammenligning med en medelev. De kan gjennom det få en bekreftelse på egen progresjon og egne evner. Dette kan være en styrke ved metoden som motiverer til videre innsats og som styrker elevenes mestringsforventning. Men sammenligning kan også virke demotiverende og ha negativ effekt på mestringsforventning, avhengig av hvem som er læringspartneren, nivåforskjellene dem imellom, og mestringsstøtten til eleven som sammenligner seg. Dette kan være et argument for at læreren styrer parsammensetningen. Men det er heller ikke en enkel løsning i følge teorien og lærer L2.

En annen styrke ved læringspartnermetoden er at elevene får rask tilbakemelding når de lurer på noe, som er viktig når de søker bekreftelse om noe er rett eller galt (Shute, 2008). Men Hattie og Timperley (2007) poengterer at kvaliteten på tilbakemeldingen er viktig for at den skal fremme læring. Det kan være at *mengden* av tilbakemeldinger elevene kan få fra sin læringspartner kan til dels veie opp for kvaliteten, da en ikke kan forvente at alle elever skal lære å gi hva Hattie og Timperley (2007) kaller god faglig tilbakemelding. Men jeg finner at tilbakemelding kan både motivere og demotivere. Det kan vise viktigheten av å ha et fokus på hvordan gi god tilbakemelding fra lærernes side, men at dette heller ikke kan være en garanti for at alle elevene da gir god tilbakemelding til hverandre. Det ser også ut til at tilbakemeldinger mellom elever gir dem et økt eierskap til faget, noe som kan øke motivasjon for faget.

5.2 Motivasjon

5.2.1 Innledning

Læringspartnermetoden ser ut til å påvirke elevenes motivasjon og motivasjon som mestringsforventning på ulike måter i mine funn. Disse vil jeg drøfte nå. Flere av måtene er omtalt tidligere i kapitlet, og det er med å vise at vurdering, motivasjon og læring er prosesser som henger nøye sammen, slik Smith (2009, s. 31-34) hevder som nevnt. På den ene måten påvirker den motivasjon fordi elevene kan få mer *eierskap* i faget. Den andre måten er at *samarbeid* kan påvirke motivasjon, blant annet gjennom at samarbeid påvirker elevenes trygghet, deres mulighet til å befinne seg i sin nærmeste utviklingszone, og at samarbeid gir elevene anledning til å sammenligne seg. Hvordan metoden påvirker sammenligning og den nærmeste utviklingszone er diskutert tidligere i kapitlet. Det at læringspartner kan hjelpe og utfordre elevene til å befinne seg i sin nærmeste utviklingszone kan igjen påvirke elevenes *mestringsforventning*. Ordene i kursiv utgir underoverskrifter videre.

5.2.2 Eierskap

Det ser ut til at læringspartnermetoden gjør at elevene opplever et større eierskap og involvering i faget ved at metoden blir benyttet. Ved at elevene må samarbeide blir de tvunget til å diskutere, gi hverandre tilbakemelding og da til å engasjere seg. Det kom tydelig fram av funnene at læringspartnermetoden påvirker elevenes eierskapsfølelse til faget på grunn av dette. Elevene sier de må finne ut av mer selv og spør læreren mindre om hjelp. På denne måten aktiviseres elevene i større grad, og de blir mer bevisste på de store linjene i faget, noe som ser ut til å øke deres bevisstgjøring om hvorfor de gjør det de gjør. Dette er med å bekrefte at læringspartnermetoden er innenfor *vurdering for læring* som L2 hevdet, ved elevinvolvering i vurderingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2015a), siden elevene kan bli bevisste på hvor de er i sin læring, hvor de skal, og hvordan de best kan komme dit. Det ser derimot ut til at elevene i større grad kan ta del i ulike former for vurderingsarbeid, enn hva lærerne i min studie har lagt opp til så langt. For som Black et al. (2004) hevder, så bør lærere hjelpe elevene til å utvikle ferdigheten til egenvurdering for at de skal utvikle denne ferdigheten.

E6 forteller at de ikke har lært å vurdere andres arbeid, like før hun snakker om at de av og til retter hverandres matematikk prøver. Det kan være at det er med å vise at lærerne ikke benytter et tydelig vurderings-vokabular når det er snakk om vurdering, slik at elevene ikke kjenner igjen aktiviteten som vurderingsarbeid. Når jeg spør elevene om de kan å vurdere eget

eller andres arbeid, så får jeg inntrykk av at det er en ferdighet de ønsker å lære og beherske, slik forskning også viser (Leitch et al., 2007). E6 sier hun liker å rette hverandres matematikkprøver, siden det lærer henne en del av tankegangen om å se etter hva som kan være bedre på eget arbeid. Så det er mulig at en bevisst språkbruk om vurdering fra lærerens side kan i større grad gjøre elevene bevisst på at det er vurdering de gjør. Som nevnt så gjør Black et al. (2004) et poeng om at medelevvurdering og egenvurdering er mye mer enn å kontrollere for feil og svakheter. Men Black og Wiliam (1998a) hevder at slik vurdering kan føre til at elevene tenker mer og lærer mer, og finner at de blir mer bevisste i faget. Så funnene tilsier at elevene blir mer bevisste i faget, selv om de ikke lærer å vurdere eget eller andres arbeid slik Black et al. (2004) beskriver at vurderingen bør gjøres for å øke bevisstgjøringen i faget. Det er mulig at den kontrollsjekken elevene får ved å sammenligne seg med læringspartneren, fører til økt bevisstgjøring og eierskap, selv om denne typen vurdering hovedsakelig er kontroll for feil og svakheter. Men ut fra Black et al. (2004) så ser det ut til at potensialet til å vurdere hverandre er større enn jeg fikk inntrykk av under intervju med lærerne.

I funnene ser det ut som det er ansvarliggjøringen som hovedsakelig fører til økt eierskap og bevisstgjøring. Så det kan se ut til at det er potensiale å hente innen bevisstgjøring i faget, ut i fra teorien til Black et al. (2004). Men det kan avhenge av at lærerne lærer elevene en medelevvurdering og egenvurdering på et nivå som Black et al. (2004) omtaler. Igjen ser det ut til at lærerens rolle og praktisering er av betydning for ferdighetene elevene lærer.

5.2.3 Samarbeid

Dette henger sammen med figur 1 og problemstillingen ved at samarbeid kan påvirke elevenes trygghet, gi dem mulighet til å sammenligne seg, og gi dem hjelp til å befinne seg i sin nærmeste utviklingssone, noe som kan påvirke motivasjon og mestringsforventning. Læringspartnermetoden er elevsamarbeid satt i system, og er slik en samarbeidsstruktur. Samarbeidsstrukturer kan føre til økt skoletrivsel (Slavin, 1980), og skoletrivsel påvirker motivasjon (Danielsen, 2012). Funnene tilsier at samarbeid kan påvirke elevenes motivasjon ved at samarbeidet påvirker elevenes *trygghet*, gir dem anledning til å befinne seg i sin *nærmeste utviklingssone*, og gir dem mulighet til å *sammenligne* seg med medelever. Disse tre kan påvirke elevenes motivasjon og mestringsforventning. Hvordan samarbeid kan påvirke elevenes motivasjon er delvis diskutert tidligere i kapittel 5.1.2, og er igjen med å vise hvordan vurdering og motivasjon er prosesser som henger nøye sammen.

Alle elevene sier de synes det er gøyere å jobbe sammen enn å jobbe alene, men det er ulike meninger om det er mer effektivt å jobbe sammen enn alene. Noen mener det er forstyrrende at læringspartneren spør om hjelp, mens andre mener det er effektivt med læringspartner siden man kan raskt få hjelp og slipper å bruke tid på å lete i boken eller vente på læreren. Jeg får inntrykket av at forskjellene i meninger her kan vise to typer elever i elevsamarbeid: meningene til de faglig sterke eller individualistene, og meningene til de som trenger hjelp og som kanskje liker å snakke om utfordringer. Dette er en klar utfordring med elevsamarbeid, at nivåforskjeller eller menneskelige forskjeller kan ha betydning for hvordan samarbeidet blir og hvordan det påvirker motivasjonen.

L1 mener det skal godt gjøres at begge parter skal bli motiverte hele tiden, og tror det oftest er tilfellet at den som er faglig svakere blir motivert. Det stemmer overens med elevsvarene, hvor det ser ut til at de faglig svakere ser størst nytte av samarbeidet. Men samtidig sier E1, som var tydelig på at det var mer effektivt å jobbe alene, at det er fint for han å se at han påvirker hva hans læringspartner tenker om faget. E1 sa han likte å se at samarbeidet med han gjorde at læringspartneren likte faget bedre. Kanskje det er slik at det er denne medmenneskelige effekten som motiverer til samarbeid for de som ikke ser den *faglige* nytten av samarbeidet. Det høres her ut som fra E1 at han fungerer som en kompetent andre for sin læringspartner, og at det oppleves betydningsfullt for E1 å være det. Jeg får inntrykket av at det får han til å føle seg viktig og spesiell for sin læringspartner, og at han føler han utgjør en viktig rolle for sin læringspartner. Utfordringen ligger derimot i hvordan læreren kan legge til rette for at alle elevene skal få denne erfaringen, og få dem til å se flere nytteaspekter ved samarbeid annet enn faglig utbytte. For å få til dette kan det se ut til fra teori og funn at læreren må ha fokus på læring og samarbeid framfor karakter og konkurranse (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Nordahl (2010) sier at læreren som klasseleder må skape et inkluderende og positivt læringsmiljø, altså med fokus på læring. Læreren må da forsøke å skape et inkluderende miljø hvor elevene tar ansvar for at alle skal være med, og slik hjelpe de som henger bak en selv. Det kan se ut til at dette forutsetter at elevene har en sterk fellesskapsfølelse i klassen, og føler tilhørighet og trygghet. Og funnene tilsier at læringspartnermetoden kan være med å påvirke dette positivt, ved at alle blir bedre kjent med alle. Dysthe (2001) hevder det må vektlegges autentiske aktiviteter i skolen. Fra egen erfaring har jeg ofte opplevelsen av at elevene ser på matematikkoppgaver som lite virkelighetsnært. Det er mulig at det er slik at når elevene får arbeide med oppgaver i fellesskap, at det i større grad vil påvirke hvor viktig og autentisk arbeidet oppleves hos elevene. Dette sammenlignet med å jobbe alene med oppgaver.

Læringspartnermetoden kan påvirke elevenes følelse av trygghet, og trygghet må være tilstede for at elevene kan være motiverte for læring (Smith, 2009, s. 26). Funnene tilsier at elevene synes det er mindre skummelt å svare høyt for hel klasse, noe lærer L2 også merker. I tillegg merker flere elever at klassemiljøet har bedret seg, siden elevene blir tvungne til å snakke med andre de ikke omgås til vanlig. At elevsamarbeid kan gi støttende miljø bekreftes av Black et al. (2004). Men det kan tenkes at samarbeid også kan påvirke tryggheten negativt, dersom elevene har opplevelser som E5 snakket om. Hun sa det var flere i klasse K2 som ikke var interessert i å samarbeide eller å snakke sammen om oppgavene. En mulig forklaring på det kan være at eleven som ikke vil samarbeide har en dårlig dag, men da bør elevene lære å formidle dette til sin læringspartner. Da er det snakk om å lære dem sosiale ferdigheter. Dersom de ikke forklarer hvorfor, så kan det være naturlig at man kan tenke at læringspartneren ikke ønsker å samarbeide med seg, noe som kan gjøre en usikker og slik negativt påvirke elevens trygghet i klassen. Og er det virkelig slik at en kan forvente at alle elever skal samarbeide godt, bare læreren har fokus på å lære elevene hvordan samarbeide? L2 har hatt fokus på å lære elevene å være gode læringspartnere, og det er E5 fra L2 sin klasse som poengterer at ikke alle ønsker å samarbeide. Han snakket blant annet med elevene om hvilket nivå av læring det tilsvarer dersom du kan forklare noe til noen andre. Dette er for meg med på å vise at det å samarbeide godt er ingen enkel og rask ferdighet å lære elevene. Det krever tid, noe som L2 poengterer at det gjør. Men det er igjen styrken ved at læringspartner benyttes systematisk, fordi en da har et system å sette ferdighetene inn i for elevene. En kan da fokusere på enkelte ferdigheter om gangen, for eksempel å gi god tilbakemelding. Det å lære elevene slike ferdigheter kan være vanskelig for L1, siden han ikke virker til å være tydelig på den systematiske bruken av læringspartner overfor elevene.

Læringspartnermetoden kan også gjøre elevene tryggere i faget på den måten at de får se medelever også streve med oppgaver av og til. De får da se at de ikke er alene om å stå fast. Dette kan påvirke mestringsforventning. Læringspartnermetodens påvirkning på elevenes motivasjon som mestringsforventning er det neste som drøftes.

5.2.4 Mestringsforventning

Å se medelever også slite med det samme som en selv gjør, kan på den ene siden være positivt for mestringsforventningen. En kan da få følelsen av at en ikke er alene, som flere elever sa, og slik bli mindre frustrert. Men på den andre siden kan det føre til tanken om "får ikke du det til, så får i hvert fall ikke jeg det til", og slik gjøre at eleven ikke gir det et forsøk. Dette kan avhenge av hvem man samarbeider med og hvem som man da sammenligner seg med.

Schunk (2003) hevder at delmål i skolearbeidet er viktig for mestringsforventningen. Det er for at elevene skal se hvor de skal, og at det skal være oppnåelig å komme dit.

Læringspartnermetoden kan påvirke elevenes mestringsforventning ved at de gir delmål for hverandre. På den ene siden kan det påvirke positivt ved at dersom en elev ligger bak partneren, kan der partneren er bli et delmål for eleven. Eleven kan se at partneren har kommet så langt og fått det til, og få tanken om at "da kan jeg det også få det til". Men på en annen side kan samme situasjon svekke mestringsforventningen dersom eleven får følelsen av utilstrekkelighet og tar til seg bekræftelse på at han ikke mestrer. Den negative påvirkningen på mestringsforventning kan enten skyldes at gapet er for stort mellom elevene, noe som igjen kan være et argument for å styre parsammensetningen. Men det kan også tenkes at eleven lar det påvirke negativt på grunn av innstillingen til eleven. Eleven kan ha en innstilling og forventning om at han er dårlig i faget, og har slik en dårlig mestringstro. Da kan eleven sammenligne seg med en faglig sterkere elev og la det påvirke seg. Men dersom eleven er trygg i seg selv, og ikke tar en slik sammenligning til seg, så trenger ikke en slik situasjon svekke mestringsforventningen.

Det kommer tydelig fram i funnene at elevene blir mer utholdende når de samarbeider med læringspartner. Dette er elevene og lærerne tydelig på. Elevene sier de ikke gir like lett opp, og at de kan ta fatt på oppgaver som de ikke ville begynt på alene, for så å tenke etterpå at det ikke var så vanskelig som de forventet. Elevene kan slik være pådrivere for hverandre. De får en forventning til å mestre sammen. Pajares (1996) hevder at mestringsforventning spiller en stor rolle for blant annet innsatsen elever yter, og utholdenheten deres. Dette kan være med å vise at elevene får økt utholdenhet fordi de sammen får en økt mestringsforventning. Men for at arbeid med en oppgave skal påvirke en elevs mestringsforventning, så må oppgaven anses som en utfordring, og utfordringen må oppleves som betydningsfull (Schunk, 1991). Det er mulig at samarbeid og fellesskapsfølelsen kan påvirke hvor betydningsfullt oppgavene oppleves for elevene, siden elevene sier de synes det er gøyere å jobbe sammen enn alene. Utholdenheten til elevene er en tydelig påvirkning læringspartnermetoden har på elevenes mestringsforventning. Men dette avhenger av et godt samarbeid og at elevene i det hele tatt ønsker å samarbeide. Så når elevene og lærerne er så tydelige på at elevene er mer utholdende, så må det være en del av samarbeidet mellom elevene som fungerer bra.

Smith (2009, s. 23) hevder at vurdering, motivasjon og læring er prosesser som er tett koblet og avgjørende for en elevs læreprosess. I følge hun er vurdering som hjelper elevene til å

komme videre motiverende og utvikler følelse av mestring. Slik kan vurdering påvirke motivasjon og mestringsforventning hos elevene. For at en vurdering skal hjelpe eleven å komme videre, forutsetter det kjennskap til elevens nåværende faglige ståsted. Smith (2009, s. 31) skriver at en vurdering også kan demotivere dersom tilbakemeldingen beskriver et mål som gir eleven et for stort gap mellom nåværende kunnskapsnivå og beskrevet mål. Elevene blir kjent på en annen måte enn hva læreren kan, og i tillegg sitter elevene hele tiden sammen to og to, og har derfor en annen kontroll på hvordan medeleven jobber og hva eleven synes er vanskelig. En styrke som da kan være ved læringspartnermetoden er at en elev i større grad kan kontrollere om medeleven forstod tilbakemeldingen eller ikke, fordi de kan se oppgaven løst og de kan se om eleven jobber videre. Mens elever lett kan sende læreren videre og late som om de forstod tilbakemeldingen, uten at læreren får kontrollert det på samme måte som eleven som sitter ved siden av kan. Så kanskje elevene i større grad kan gi tilbakemelding til der eleven faktisk er, også fordi de selv nettopp har lært det de jobber med. Men på en annen side er det menneskelig å av og til ønske å hevde seg, og slik føle at en løfter seg selv litt opp. E6 sier at hun synes det gøy å kunne vise hva ho kan. Så det kan også være at elever kan gi en tilbakemelding til læringspartneren som de vet er på et for høyt faglig nivå, for å framstå som bedre og klokere i den andres øyne. Dette kan påvirke læringspartneren selvoppfatning negativt, ved at læringspartneren får følelsen av utilstrekkelighet. En elev kan da også late som om han forstår tilbakemeldingen for å forhindre at en framstår som dum, akkurat slik elever kan gjøre ved lærerens tilbakemelding.

5.2.5 Oppsummering av motivasjon

Til oppsummering ser det ut til at læringspartnermetoden påvirker elevenes motivasjon på flere måter, og flere av måtene påvirker motivasjon indirekte. På den ene måten kan elevsamarbeid påvirke elevenes trygghet ved at de blir bedre kjent med andre i klassen. At elevene opplever trygghet kan påvirke deres motivasjon for faget. Elevsamarbeid kan også gi elevene støtte og hjelp til å befinne seg i sin nærmeste utviklingssone. Dette, samt at de får mulighet til å sammenligne seg, kan igjen påvirke elevenes motivasjon og mestringsforventning. Om elevene kan fungere som en kompetent andre for sin læringspartner avhenger av parsammensetningen og lærerens praktisering av metoden. I tillegg kan det være positivt at elevene selv får se at de fungerer som en kompetent andre for sin læringspartner. Dette avhenger av hvilken verdi eleven selv ser på å kunne hjelpe andre. Det kan oppleves av eleven som forstyrrelse i egen oppgaveregning. Lærerens rolle kan ha betydning for elevenes motivasjon ved først og fremst hvordan de introduserer og praktiserer metoden. Dette er med å forme hvilket verdisyne elevene får på elevsamarbeid. Elevenes

verdisyn på samarbeid kan påvirke hvordan elevene samarbeider, og kan igjen utvikle hvilken trygghet deres læringspartner opplever, og kan påvirke i hvilken grad elevene fungerer som en kompetent andre for sin læringspartner. Så hvordan elevene samarbeider har betydning for hvordan elevenes motivasjon blir påvirket, samt elevenes vurdering av seg selv.

På en annen måte kan læringspartnermetoden påvirke elevenes motivasjon som mestringsforventning ved at de sammenligner seg og får se at andre heller ikke forstår en oppgave. Det kan påvirke positivt ved at får se at de ikke er alene om å synes noe er vanskelig. Eller det kan påvirke negativt ved at eleven anser oppgaven som vanskeligere enn den er, og tenker "får ikke du det til, så får hvert fall ikke jeg det til".

På en tredje måte kan motivasjonen bli påvirket gjennom at elevene blir mer utholdende i arbeid med faget når de samarbeider med læringspartner. Jeg finner at de kan ta fatt på oppgaver de ikke ville prøvd på alene. Dette kan positivt påvirke mestringsforventningen, ved at de ser at de får til mer sammen enn hva de hadde forventet.

På en fjerde måte kan læringspartnermetoden gi elevene en større følelse av eierskap til faget, hvor de føler et mer ansvar for å finne ut av ting selv og de blir mer bevisst over de større linjene i faget. Dette kan påvirke elevenes motivasjon positivt. Lærerpraktiseringen av metoden ser ut til å kunne påvirke eierskapet elevene opplever til metoden, og dermed påvirke hvor verdifullt elevene anser det å samarbeide. Når det ikke anses som verdifullt, så kan det igjen påvirke hvilken trygghet elevene får i klassen, det kan påvirke hvordan tilbakemeldingen blir gitt elevene imellom, og det kan slik virke demotiverende.

5.3 Lærerpraktisering

Lærerpraktisering henger sammen med figur 1 og problemstillingen ved at lærerpraktiseringen påvirker hvordan elever samarbeider, og hvordan de kan å vurdere og gi tilbakemelding til hverandre. Dette kan igjen påvirke elevens motivasjon og mestringsforventning.

Det var tydelige forskjeller i hvordan lærerne praktiserte læringspartnermetoden. L2 virket til å ha en mer reflektert bruk av metoden, og lot den påvirke planleggingen av undervisningen. L1 brukte den mer som et verktøy til tradisjonell undervisning, hvor elevene kunne spørre hverandre istedenfor å spørre læreren, noe som han ikke var konsekvent på at de måtte. Styrkene ved samarbeidsstrukturer som Slavin (1980) finner, forutsetter en strukturert, fokusert tidsplan og instruksjon, og individuell ansvarliggjøring for egen prestering innen

gruppen. En praktisering mer preget av dette finner jeg hos L2. Det kan se ut til at L1 mister mange av de teoretiske styrkene ved metoden, nettopp ved at den ikke benyttes systematisk og konsekvent. Når L2 poengterer at det tar tid å innarbeide metoden, og han er reflektert over bruken og konsekvent i den, så vil jeg tro at det er vanskeligere å lære elevene spesifikke samarbeidsferdigheter når den ikke benyttes systematisk. Og som det ble drøftet tidligere, så kan hvordan samarbeidet mellom elevene er påvirke elevenes motivasjon, om de får hjelp til å strekke seg til sin nærmeste utviklingssone, deres mestringsforventning, og også påvirke deres vurdering av seg selv.

Det som også var en tydelig forskjell mellom lærerne, som jeg også fant igjen hos elevene, var forskjellen i hvordan metoden ble introdusert for elevene. Denne forskjellen virker som ga utslag i hvilket eierskap elevene fikk til metoden. Og som det er drøftet tidligere, så kan eierskap påvirke motivasjon. Dette kommer tydelig til syne ved at så å si ingen fra klasse K1 bruker begrepet "læringspartner", mens det virker naturlig for elevene og læreren i K2 å bruke det. Men samtidig så var det fra klasse K2 at E5 sa det var en del elever som ikke ønsket å samarbeide. Det kan være med å vise at det tar tid og krever arbeid og fokus å lære elever å samarbeide, dersom det da er mulig å lære alle elever å samarbeide med alle. Det ser i hvert fall ut til å være vesentlig å ha et system å sette ferdighetene en øver på inn i.

Det kan se ut til at måten L2 introduserte læringspartnermetoden på, med at de skulle gjøre noe nytt og så forklarte begrepet læringspartner, gir L2 andre muligheter til å lære elevene spesifikke samarbeidsferdigheter. At han sier de skal gjøre noe nytt, er med å gi han et rammeverk og et språk om metoden som er kjent for elevene. Med en metode som er kjent for elevene gir det "knagger" de kan koble nye ferdigheter de lærer på. I tillegg til at L2 etablerer et språk om metoden som er kjent for elevene, så gir han dem også følelsen av å ha del i utformingen. Dette gjør han ved at de i fellesskap lager listen over hva som kjennetegner en god læringspartner. Og funnene tilsier at økt eierskap til faget kan gi økt motivasjon for faget. Det er mulig da at eierskap til læringspartnermetoden også kan gi økt motivasjon for metoden. Men jeg finner ikke spesielle forskjeller i svarene til elevene som er med å vise vesentlige forskjeller i ferdigheter til å vurdere seg selv eller andre, eller i motivasjon for faget, mellom de to klassene. En mulig forklaring på det kan være at ingen av lærerne har hatt fokus på vurdering eller å lære elevene å gi god tilbakemelding. Hoel (1995) presiserer viktigheten av regler for kommunikasjon i en gruppe for å lære elever å samarbeide på en god måte. Slike regler er det læreren som må lære elevene opp i, og det er læreren som må følge dem opp. Så

det kan se ut til at det er potensiale å hente i elevenes samarbeid, dersom de lærer å kommunisere og gi god tilbakemelding til hverandre.

Under observasjonen så det ut til at begge lærerne var gode og trygge klasseledere (Nordahl, 2010), og lydnivået var behagelig hele tiden. Det så ut til at begge lærerne hadde gode relasjoner til elevene, hvor de gikk rundt og hjalp og småsnakket med elevene mens elevene jobbet med oppgaver. Det er umulig å observere om alle elevene følte seg trygge og velkomne i undervisningskonteksten, men jeg kunne ikke observere noe som ville tilsi at elever ikke opplevde dette. Så lærerne så ut til å være gode klasseledere, men den store forskjellen mellom dem lå i hvor reflektert praktisering de hadde av læringspartnermetoden. Hvordan det kan utvikle elevenes ferdighet til å vurdere og påvirke elevenes motivasjon er drøftet tidligere.

5.3.1 Oppsummering av lærerpraktisering

Til oppsummering ser det ut til at lærerens praktisering av læringspartnermetoden har betydning for elevenes motivasjon ved hvordan metoden introduseres, og da hvilket eierskap elevene får til metoden. Dersom metoden ikke introduseres som noe nytt, så kan det se ut til at en kan miste mange av fordelene ved systematisk bruk av metoden. Det blir da ikke et system for elevene, hvor en kan trene på å utvikle spesifikke sosiale ferdigheter. Men dette krever også at læreren har fokus på trening av spesifikke sosiale ferdigheter, og det ser ut til at det ikke er nok med én diskusjon om ferdigheten, men sannsynligvis må det være et jevnlig fokus.

Lærerne i min studie har ikke hatt fokus på å lære elevene å vurdere hverandre, noe som er med å vise betydningen lærerpraktiseringen har på ferdigheter elevene utvikler. Den store forskjellen i praktiseringen mellom lærerne i studien, ser ut til å være hvor reflektert bruk de har av metoden. Dette er også med å påvirke hvilket eierskap elevene får til metoden. Og påvirker også hvordan lærerne kan trene elevene opp i og utvikle spesifikke samarbeidsferdigheter.

6 Konklusjon

Målet med studien er å bygge kunnskap om læringspartnermetoden, ved å undersøke hvordan elever og lærere ser på hvordan metoden kan påvirke elevenes motivasjon og utvikle deres ferdigheter til å vurdere seg selv. Mer utfyllende har det blitt undersøkt hvordan metoden kan

utvikle elevenes *motivasjon*, motivasjon som *mestringsforventning*, hvordan metoden kan utvikle deres ferdigheter til å *vurdere seg selv*, og hvordan *tilbakemeldinger* elever imellom kan utvikle elevenes motivasjon og ferdigheter til å vurdere seg selv. Det har òg blitt undersøkt hvordan lærerpraktiseringen av læringspartnermetoden kan ha betydning for dette. Dette har blitt undersøkt for å svare på problemstillingen: *Hvordan opplever elever og lærere at læringspartnermetoden kan påvirke elevenes motivasjon og utvikle deres ferdigheter til å vurdere seg selv?*

6.1 Læringspartnermetodens påvirkning på elevenes motivasjon

Som Smith (2009, s. 31-34) hevder, så henger vurdering, motivasjon og læring nøye sammen. For å svare på problemstillingen, så finner jeg at vurdering og motivasjon henger nøye sammen, og videre, at disse kan påvirke hverandre gjennom læringspartnermetoden. Sentrale funn ved læringspartnermetoden er at den kan påvirke elevenes motivasjon og deres mestringsforventning på flere indirekte måter, ved at læringspartnermetoden gjennom elevsamarbeid kan påvirke elevenes trygghet, hjelpe dem til å befinne seg i sin nærmeste utviklingssone, gi dem mulighet til å sammenligne seg, bli mer utholdende i arbeid med oppgaver, og de kan få et større eierskap til faget. Men påvirkningen er ikke en garanti ved å bruke læringspartnermetoden, og heller ikke at den skjer av seg selv. Det ser ut til å forutsette en lærerpraktisering hvor elevsamarbeid blir verdsatt, og det ser ut til å forutsette systematisk bruk med klar tidsplan og instruksjon. Det avhenger også av parsammensetning og et godt klassemiljø som verdsetter samarbeid. Men samtidig så kan læringspartnermetoden positivt påvirke og utvikle klassemiljøet. Lærer L2 var tydelig på at det tok tid å innarbeide en slik metode med elevene, noe som er med å vise betydningen av at metoden benyttes systematisk. Funnene viser at elevene blir mer aktivisert og motivert for faget gjennom bruk av læringspartnermetoden.

6.2 Læringspartnermetodens utvikling på elevenes ferdigheter til å vurdere seg selv

Andre sentrale funn er at læringspartnermetoden kan utvikle elevenes ferdigheter til å vurdere seg selv gjennom kontrollsjekk på egen tankegang og progresjon, i form av sammenligning og raske og kontinuerlige tilbakemeldinger med sin læringspartner. Funnene tilsier at det kan forutsette et fokus på medelevvurdering fra lærerens side for at elevene skal lære å vurdere andre. Det ser ut til at en kan få mer ut av elevenes vurdering av seg selv, dersom de blir lært opp i hvordan en bør gi tilbakemelding til medelever, og at læreren har et jevnlig fokus på dette.

Lærerpraktisering er plassert øverst i figur 1 (s. 33), fordi funnene tilsier at lærerpraktiseringen av metoden har betydning for elevenes motivasjon og utvikling av ferdigheten til å vurdere. Jeg finner at praktiseringen ser ut til å ha stor betydning for hvordan elevsamarbeidet er og fungerer, på grunn av parsammensetning, hvilke ferdigheter lærerne har fokus på, og om samarbeid anses og formidles som viktig av læreren. Elevsamarbeid kan påvirke og utvikle elevenes trygghet, gi dem mulighet til å befinne seg i sin nærmeste utviklingszone, og gi dem mulighet til å kontinuerlig sammenligne seg med læringspartneren. Disse tre kan igjen påvirke elevenes motivasjon, mestringsforventning, og utvikle deres ferdigheter til å vurdere seg selv. Hvordan påvirkningen og utviklingen blir ser ut til å avhenge av parsammensetningen og hvor verdifullt elevene anser det å samarbeide. Derfor er det av betydning hvordan elevsamarbeidet er, og elevsamarbeidet kan påvirkes av læreren. For at påvirkningen skal være positiv, ser det ut til at læreren bør ha et fokus på å lære elevene å samarbeide og kommunisere på en god måte. For å få til dette ser det ut til at læreren bør bruke metoden systematisk, for at læreren og elevene har et system å koble ferdighetene opp til. Læreren bør verdsette elevsamarbeid, også gjennom systematisk bruk av tidsplan og instruksjon. Lærerne bør jobbe systematisk og reflektere sammen med elevene på hvordan metoden kan hjelpe elevene til å lære mer, både individuelt og sammen, noe som er med å tydeliggjøre at elevens individuelle læring kan styrkes gjennom metoden og samarbeidet. Så det individuelle og fellesskapet er gjensidig avhengig av hverandre, og læreren er en svært viktig faktor i dette, og viktig faktor for hvordan samarbeidet blir.

Læreplanverket til Kunnskapsløftet (LK06) ble nevnt innledningsvis. Hvordan legger læringspartnermetoden til rette for interaksjonen mellom elever som blir vektlagt i sosiokulturell teori og i læreplanverket? Konklusjonen er at læringspartnermetoden ikke er en universal enkel løsning på implementering av sosiokulturelle læringsteorier i undervisningen. Det ser ut til å avhenge av reflektert og systematisk bruk av metoden fra lærerens side, for at læringspartnermetoden skal ha påvirkning og utvikling slik teorien hevder er mulig. Den store styrken jeg finner er at metoden gjør at elevene blir mer aktivisert og tar i større grad del i samtaler og diskusjoner, enn hva de fleste elever gjør under hel klassesamtale. Det ser ut til at mange føler de må delta, siden det ikke kun gjelder dem selv.

Det er svakheter ved studien, som hovedsakelig er utvalget. Det er få informanter, og datainnsamlingen er gjort ved én skole med kun to lærere. Så utvalget er på ingen måte representativt, men gir noen innspill til hvordan læringspartnermetoden kan brukes, og

hvordan den eventuelt kan bli bedre. Det er også mulig at valg av annen teori å se funnene i lys av, kan gi annen drøfting og annen konklusjon.

6.3 Veien videre

Det er flere sider ved læringspartnermetoden det hadde vært interessant å gjøre videre forskning på. For det første hadde det vært interessant å undersøke samme problemstilling på elever i videregående skole.

For det andre kan det undersøkes hvordan læringspartnermetoden påvirker elevenes indre motivasjon, ut i fra motivasjonsteorien fra Ryan og Deci (Ryan, Deci, Fowler, Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000).

Hattie og Timperley (2007) finner at dersom elevene er aktive deltakere i vurderingsprosessen, så styrkes ikke bare motivasjonen, men læringsutbyttet blir også bedre. Så for det tredje kan det undersøkes hvilke sosiale ferdigheter elever kan utvikle, dersom det bevisst trenes på spesifikke ferdigheter fra lærernes side. For eksempel om læreren har fokus på vurdering av egen innsats, og om det kan utvikle elevenes ferdighet til selvregulering.

Engh (2011) hevder at elevmedvirkning har positive effekter for læringsutbyttet. Så for det fjerde hadde det vært interessant å undersøke om læringspartnermetoden kan føre til en slik elevmedvirkning og aktiv deltagelse som kan øke læringsutbyttet hos elevene.

Referanseliste

- Andreassen, R. (2010). Samarbeidslæring – en god måte å utvikle elevenes leseforståelse på? ; en forskningsoversikt. *Acta didactica Norge [elektronisk ressurs]*, 4(1), 1-20.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *The Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. doi: 10.1080/0969595980050102
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *The Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Danielsen, A. G. (2012). Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever? *Nordic Studies in Education*, 32(2), 115-125.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Engh, K. R. (2011). *Vurdering for læring i skolen : på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som udgangspunkt : det kvalitative forskningsinterview* (2. rev. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Hoel, T. L. (1995). Kommunikasjon og læring i grupper. *Uniped*, 6(3), 10-19.
- Hopfenbeck, T. N. (2011). Vurdering og selvregulert læring. *Bedre skole*(4), 26-30.
- Johannessen, J.-A., & Olsen, B. (2008). *Positivt lederskap - Jakten på de positive kreftene*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory into Practice*, 38(2), 67-73.
- Kagan, S., & Stenlev, J. (2006). *Cooperative learning : undervisning med samarbejdsstrukturer*. Albertslund: Forlag Malling Beck.
- Kluger, A. N., Denisi, A., & Steinberg, R. J. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284. doi: 10.1037/0033-2909.119.2.254
- Kvale, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Leitch, R., Gardner, J., Mitchell, S., Lundy, L., Odena, O., Galanouli, D., & Clough, P. (2007). Consulting Pupils in Assessment for Learning Classrooms: The Twists and Turns of Working with Students as Co-Researchers. *Educational Action Research*, 15(3), 459-478. doi: 10.1080/09650790701514887
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2009). *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 1*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NESH. (15.01.10). 1. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder - likheter og forskjeller. fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>
- NESH. (27.04.16). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olsen, H. Ø., & Aasland, M. (2013). *Læringspartner : underveisvurdering i praksis*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic setting. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F., Miller, M. D., & Hill, C. E. (1995). Mathematics Self-Efficacy and Mathematics Performances: The Need for Specificity of Assessment. *Journal of Counseling Psychology*, 42(2), 190-198. doi: 10.1037/0022-0167.42.2.190
- Pollard, A., Triggs, P., Broadfoot, P., McNess, E., & Osborn, M. (2000). *What Pupils Say: Changing Policy and Practice in Primary Education* (xvi. utg.): Continuum.

- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Richards, L. (2015). *Handling qualitative data : a practical guide* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being., *55*(1), 68-78.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Fowler, R. D., Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, *26*(3-4), 207-231. doi: 10.1080/00461520.1991.9653133
- Schunk, D. H. (2003). Self-Efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal Setting, and Self-Evaluation. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, *19*(2), 159-172. doi: 10.1080/10573560308219
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. I A. J. Elliott & C. S. Dweck (Red.), *Handbook of competence and motivation* (s. 85-104). New York og London: The Guilford Press.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, *78*(1), 153-189. doi: 10.3102/0034654307313795
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research*, *50*(2), 315-342.
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 23-39). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Säljö, R., & Moen, S. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research*, *78*(4), 751-796. doi: 10.3102/0034654308321456
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Egenvurdering, elevinvolvering og involvering av lærlinger*. Hentet 16.08 2017, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/involvering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Fire prinsipper for god underveisvurdering*. Hentet 10.08 2017, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (u.d). *Læreplan i matematikk fellesfag - Grunnleggjande ferdigheiter.*

Hentet 31.08 2017, fra <https://www.udir.no/kl06/MAT1->

[04/Hele/Grunnleggende_ferdigheter](#)

Vygotskij, L. S., Roster, M. T., Bielenberg, T.-J., & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale.* Oslo:

Gyldendal akademisk.

Woolfolk, A. E., Pettersson, T., Ragnheiður, K., & Nygård, M. (2004). *Pedagogisk psykologi.*

Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice,*

41(2), 64.

VEDLEGG

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv lærer

Forespørsel til lærer om deltakelse i forskningsprosjektet

”Læringspartner som samarbeidsmetode i matematikk”

Mitt navn er Anne Line Tveit, og studerer *Master i læring og undervisning* ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Sogndal. Formålet med denne masterstudien er å få fram en lærers og noen elevers erfaringer og opplevelser av å bruke læringspartnermetoden.

Bakgrunn og formål

Jeg ønsker å undersøke læringspartnermetoden fordi det er en metode jeg ønsker å bruke selv som lærer. Da vil jeg vite hva med metoden læreren foretrekker, om hvilke endringer læreren merker på klassen etter metoden ble tatt i bruk, og hvordan metoden ble innført.

Problemstillingen er ”Hvordan opplever elever og lærer læringspartnermetoden?”

Utvalg av informanter

Informanter vil være en lærer som benytter læringspartnermetoden, og hvor læreren og elevene til læreren har sagt seg villig til å delta. Det er fint om læreren informerer klassen om prosjektet, og hvor det blir sagt at det er frivillig å delta for elevene.

Studien består av intervju av lærer og tre elever, samt observasjon i noen timer hvor metoden er i bruk. Elevene velger selv om de ønsker å bli intervjuet, men lærer må informere om at en bør kunne sette ord på sine tanker, erfaringer og opplevelser. Om det er flere enn tre elever som melder seg, blir det loddtrekning mellom dem.

Jeg vil intervju læreren om læringspartnermetoden.

Dette må lærer og elevene sine foresatte gi samtykke til.

Hva innebærer deltakelse i studien for lærer?

For hele klassen innebærer deltakelse i studien at de vil bli observert i noen matematikktimer hvor metoden er i bruk. Jeg vil da være til stede i klasserommet og ta notater.

Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet, for så å bli transkribert. De transkriberte intervjuene blir sendt til intervjuobjektet for godkjenning.

Spørsmålene i intervjuet vil omhandle læringspartnermetoden: Hvordan den er blitt tatt i bruk, hvilke erfaringer og opplevelser elever og lærer har med metoden, og om det oppleves positivt for læring å bruke den. Jeg antar at hvert intervju vil vare ca 25 minutt.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som har tilgang til personopplysninger. Personopplysninger er ikke relevant for studien, så det vil ikke bli spurt etter noen slike. Lydopptakene vil bli lagret på egen passordbelagt PC, for så å bli slettet etter transkribering og anonymisering. Deltakerne vil bli anonymisert og vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Prosjektet skal etter planen avsluttes november 2017.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Anne Line Tveit, på mobil nummer 450 83 888.

Veileder i masterprosjektet er for tiden Ann Karin Sandal

Kontaktinformasjon: ann.karin.sandal@hvl.no, tlf 57676025

Klipp.....

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta med (kryss av for ett eller begge alternativene):

Jeg samtykker til **observasjon** i klasserommet

Jeg samtykker til å delta i **intervju**

(Signert av lærer, dato)

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv elever

Forespørsel til elever om deltakelse i forskningsprosjektet

”Læringspartner som samarbeidsmetode i matematikk”

Mitt navn er Anne Line Tveit, og studerer *Master i læring og undervisning* ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Sogndal. Formålet med denne masterstudien er å få fram en lærers og noen elever sine erfaringer og opplevelser av å bruke læringspartnermetoden.

Bakgrunn og formål

Jeg ønsker å undersøke læringspartnermetoden fordi det er en metode jeg ønsker å bruke selv som lærer. Da vil jeg vite om det er en metode elevene foretrekker, som det er en metode de lærer godt av, og hvordan det er å være lærer ved bruk av metoden.

Problemstillingen er ”Hvordan opplever elever og lærer læringspartnermetoden?”

Elever som informanter

Jeg vil gjerne observere arbeidet i klassen i noen timer når dere bruker denne metoden. I tillegg vil jeg gjerne intervju 3 elever om hvordan dere opplever den. Det er frivillig å bli observert og intervjuet, og det gjør du ved at du og dine foresatte skriver under samtykke. Blant de som vil bli intervjuet trekker jeg lodd om hvem det blir.

Hva innebærer deltakelse i studien for elever?

For hele klassen innebærer deltakelse i studien at de vil bli observert i noen matematikktimer hvor metoden er i bruk. Jeg vil da være til stede i klasserommet og ta notater.

For de som sier seg villig til å bli intervjuet, blir deltakelsen også et intervju med meg. Det blir gjort lydopptak av intervjuet. De transkriberte intervjuene blir sendt til intervjusubjektet for godkjenning.

Spørsmålene i intervjuet vil handle om læringspartnermetoden: Hvordan det var å ta den i bruk, hvilke erfaringer og opplevelser elever har med metoden, og om det oppleves positivt for læringen å bruke den. Jeg antar at hvert intervju vil vare ca 25 minutt.

På forespørsel kan foresatte få se intervjuguide.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som har tilgang til personopplysninger. Personopplysninger er ikke relevant for studien, så det vil ikke bli spurt etter noen slike. Lydopptakene vil bli lagret på egen passordbelagt PC, for så å bli slettet etter transkribering og anonymisering. Deltakerne vil bli anonymisert og vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes november 2017.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Anne Line Tveit, på mobil nummer 450 83 888.

Veileder i masterprosjektet er for tiden Ann Karin Sandal

Kontaktinformasjon:

Ann.karin.sandal@hvl.no, mob 9948331

Klipp..... (Lever samtykkedelen til lærer og behold informasjonen)

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta med (kryss av for ett eller begge alternativene):

Jeg samtykker til **observasjon** i klasserommet

Jeg samtykker til å delta i **intervju**

(Signert av elev og foresatt, dato)

Vedlegg 3 – Intervjuguide lærer, runde 1

Intervjuguide lærer – halvstrukturert (etter observasjon) –

Intervjurunde 1

Innledende informasjon

Jeg ønsker å få vite om læringspartnermetoden, og hvordan du opplever lærerrollen i metoden.

Det blir gjort lydopptak av samtalen, men det kan hende jeg noterer litt underveis, hvis det er noe jeg vil spørre om senere.

Har du noen spørsmål før vi starter?

Bakgrunnsvariabler

Alder?

Utdanningsbakgrunn?

Hvor lenge har du jobbet som lærer? Har du erfaring fra andre skoler?

Hvor lenge har du vært ansatt på denne skolen?

1 Læringspartner

Hva er læringspartner?

Kan du beskrive hvordan du bruker læringspartner?

Kan du fortelle om hvordan du innførte metoden med elevene?

Hva mener du er argumentet for å bruke læringspartner? Hva er intensjonen?

Hvordan lærer elevene hva som gjør en god læringspartner?

Kan du beskrive noen fordeler og styrker ved å bruke metoden?

Kan du beskrive noen ulemper og utfordringer?

Tror du læringspartner passer for alle elever? Eventuelt hvorfor?

Hvordan velger dere læringspartnerpar?

Hvor ofte skifter de?

Hvorfor bør de skiftes?

2 Klassemiljø

Merker du forskjell i klassemiljøet etter dere begynte å bruke metoden? Hvis ja, kan du beskrive hvordan? Hvis nei, hvorfor tror du at du ikke merker en endring?

3 Mestringsforventning

Opplever du endring i elevenes forventning til å mestre etter dere begynte å bruke metoden? Eller fra når du bruker metoden eller ikke?

Opplever du endring i om de har lettere for å tilegne seg stoffet etter dere innførte læringspartner? Hvis ja, hvordan ser du dette?

4 Tilbakemelding og vurdering

Hvordan lærer elevene å vurdere? (eget arbeid eller læringspartneren sitt)

Hvordan lærer elevene å gi god tilbakemelding til læringspartneren sin?

Hva mener du er bra med at elevene gir tilbakemelding til hverandre?

5 Selvregulering

Opplever du en endring i om elevene jobber mer målorientert når de jobber med læringspartner? Hvis ja, kan du beskrive hvordan?

Selvregulering er hvor elevene klarer å vurdere hvor de er i sin læring i forhold til et mål, og hvordan de skal nå målet. Hva tenker du, er læringspartner noe som kan hjelpe elevene til å utvikle denne ferdigheten? Kan du utdype det?

6 Lærerrollen

Hvordan vil du beskrive lærerrollen i læringspartnermetoden?

Hvilke krav stiller læringspartner til deg som lærer? (klasseledelse, relasjoner, planlegging)

Da du begynte å bruke metoden, sammenlignet med nå. Hva kjennetegner beskjedene du må gi for å sette de i gang med læringspartner

7 Avslutning

Er det noe du vil legge til? Er det noen spørsmål du opplever du ikke fikk?

Vedlegg 4 – Intervjuguide lærer, runde 2

Intervjuguide lærer – halvstrukturert – intervjurunde 2

1 Læringspartner

Tror du det at elevene først snakker med LP gjør det mindre skummelt å svare høyt i timene? Er det noe du har merket endring i?

Har du merket forskjell på om de opplever det som mindre farlig å svare feil på spørsmål?

Tror du det å jobbe med læringspartner gjør at elevene opplever det mer betydningsfullt å jobbe med matematikk? Hvordan?

2 Mestringsforventning

Info: Mestringsforventning er om du tror du kommer til å klare en spesifikk ting eller oppgave. Altså om du forventer å få det til eller ikke, hvilken innstilling du har når du møter forskjellige oppgaver.

Hvordan tror du læringspartner kan påvirke elevene sin forventning til å mestre/få ting til?

Hvordan tror du at det å jobbe med læringspartner kan gjøre at elevene mestrer mer, eller får ting lettere til?

Tror du læringspartner gjør at de føler et mer eierskap for det de gjør? Hvordan?

Hvordan tror du LP kan hjelpe elevene til å se hva de faktisk kan og får til i matematikk?

3 Tilbakemelding og vurdering

Info: Nå tenker jeg på vurdering i form av tilbakemeldinger og kommentarer som viser dem hvor de er i forhold til læringsmålet, tilbakemelding som hjelper dem til å komme

videre, og som viser dem hva de gjør bra. Tilbakemeldinger er all kommunikasjon om fag, enten med læreren eller andre elever.

Hvordan tror du metoden kan bidra til å utvikle elevene sin ferdighet til å vurdere seg selv?

Vurdere andre, sin LP?

Hvordan tror du metoden gir mulighet til å vurdere seg selv og andre?

Lærer de hvordan de bør gi tilbakemelding til hverandre?

Har dere snakket eller diskutert dette i klassen?

Vedlegg 5 – Intervjuguide elev, runde 1

Intervjuguide elev – halvstrukturert (gjennomføres etter observasjon) – Intervjurunde 1

Innledende informasjon

Jeg ønsker å vite hva du synes om læringspartner som måte å samarbeide på. Her er det ikke rett og gale svar, jeg vil høre dine ærlige meninger og tanker om den arbeidsmåten.

Det blir gjort lydopptak av samtalen, men det kan hende jeg noterer litt underveis, hvis det er noe jeg vil spørre om senere.

Har du noen spørsmål før vi starter?

Bakgrunnsvariabler

Hvilken klasse går du i?

Hva synes du om matte?

1 Læringspartner

Hvordan bruker dere læringspartner?

Kan du fortelle om da dere startet med å bruke læringspartner? Hvordan synes du det var da?

Hva synes du om å jobbe med læringspartner?

Hva liker du med å jobbe med det? Hva liker du ikke?

Hva synes du er fordeler med det? Ulemper?

Hvordan er læringspartneren en støtte for deg?

Hvordan lærer du hva en god læringspartner er? Har dere snakket om dette?

Hva synes du om å jobbe alene med matematikkoppgaver?

Hvordan synes du det er å jobbe med læringspartner sammenlignet med det?

Er det lettere å få til oppgaver når du jobber med læringspartner? Hvorfor det?

Hvorfor tror du lærerne vil bruke læringspartner?

2 Lærerenrollen

Hva gjør læreren når dere bruker læringspartner?

Hvordan settes dere i gang når dere skal jobbe med læringspartneren deres?

3 Mestringsforventning

Er det gøyere å jobbe med læringspartner enn alene? Hvorfor?

Hva er forskjellen mellom når læreren forklarer og når læringspartneren forklarer?

Når du skal til å gjøre oppgaver i matematikk, hva tenker du da? (selvfølelse, tror du at du får det til?) Kan læringspartner hjelpe deg til å tenke at "dette får jeg til"?

Hvis du står fast på en oppgave, ser ikke med en gang hva du skal gjøre, hva skjer da? Hva gjør du? (vil prøve å få fram tanker, handlinger)

4 Klassemiljø

Har læringspartner gjort at du har blitt bedre kjent med noen du ikke kjente så godt fra før? Kan du fortelle litt rundt det?

Merker du forskjell i klassemiljøet etter dere begynte å bruke metoden? Hvis ja, kan du beskrive hvordan?

5 Tilbakemelding og vurdering

Lærer du hvordan du kan gi god tilbakemelding, eller kommentarer/hjelp til læringspartneren din? Hva kjennetegner den/hva har du lært?

Hva slags tilbakemelding får du av læringspartneren din?

Hva er fordelene med å få tilbakemelding?

Lærer du å vurdere det du gjør, eller det læringspartneren din gjør? Hvordan?

Føler du et mer ansvar for egen læring etter dere begynte med læringspartner?

6 Avslutning

Er det noe du vil legge til? Er det noen spørsmål du føler du ikke fikk?

Vedlegg 6 – Intervjuguide elev, runde 2

Intervjuguide elev – halvstrukturert – Intervjurunde 2

Innledende informasjon

Jeg ønsker å vite hva du synes om læringspartner som måte å samarbeide på. Her er det ikke rett og gale svar, jeg vil høre dine ærlige meninger og tanker om den arbeidsmåten.

Det blir gjort lydopptak av samtalen, men det kan hende jeg noterer litt underveis, hvis det er noe jeg vil spørre om senere.

Har du noen spørsmål før vi starter?

Bakgrunnsvariabler

Hva synes du om matte?

1 Læringspartner

Hvordan bruker dere læringspartner?

Hva synes du om å jobbe med læringspartner?

Hva liker du med å jobbe med det? Hva liker du ikke?

Hva tenker du er fordeler med det? Ulemper?

Gjør det å snakke med LP det mindre skummelt å svare høyt i timene? Har det gjort at det føles mindre farlig å svare feil på spørsmål?

Hvordan lærer du hva en god læringspartner er? Har dere snakket om dette?

Hva synes du om å jobbe alene med matematikkoppgaver?

Hvordan synes du det er å jobbe med læringspartner sammenlignet med det?

Er det lettere å få til oppgaver når du jobber med læringspartner? Hvorfor det/hvordan?

Gjør det å jobbe med læringspartner at du opplever å jobbe med matematikk med betydningsfullt? Hvordan?

2 Klassemiljø

Merker du forskjell i klassemiljøet etter dere begynte å bruke metoden? Hvis ja, kan du beskrive hvordan?

Hvis ja, har det endret hvordan du trives på skolen?

Hvis ja, har det endret din motivasjon i matematikk?

3 Mestringsforventning

Info: Mestringsforventning er om du tror du kommer til å klare en spesifikk ting eller oppgave. Altså om du forventer å få det til eller ikke, hvilken innstilling du har når du møter forskjellige oppgaver.

Når du skal jobbe med oppgaver i matematikk, kan du prøve å si noe om din mestringsforventning da? (Tenker du at "dette får jeg til"?)

Hvordan tror du læringspartner kan påvirke din forventning til å mestre/få ting til?

Har det å jobbe med læringspartner endret din mestringsforventning? Hvordan?

Hvordan opplever du at læringspartner kan gjøre at du mestrer mer, eller får ting lettere til?

Kan det å jobbe sammen med LP gjøre at du føler et mer ansvar for egen læring? Føler du et mer eierskap for det du gjør? Hvordan?

Påvirker det å jobbe med læringspartner din motivasjon i matematikk?

Tenker du annerledes når du skal begynne på en vanskelig oppgave i matematikk når du jobber med LP eller alene? Hvordan?

Kan det å jobbe med LP hjelpe deg til å se hva du faktisk kan og hva du får til i matematikk?

4 Tilbakemelding og vurdering

Hva tenker du er vurdering?

Info: Nå tenker jeg på vurdering i form av tilbakemeldinger og kommentarer som viser deg hvor du er i forhold til læringsmålet, tilbakemelding som hjelper deg til å komme videre, og som viser deg hva du gjør bra. Tilbakemeldinger er all kommunikasjon om fag, enten med læreren din eller andre elever.

Hva er fordelene med å få tilbakemelding? Fra lærer? Fra LP?

Lærer du hvordan du kan gi god tilbakemelding, eller kommentarer/hjelp til læringspartneren din? Hva kjennetegner den/hva har du lært?

Har dere snakket eller diskutert dette med lærer og i klassen?

Hva kan du om å vurdere hverandre?

Lærer du å vurdere det du gjør, eller det læringspartneren din gjør? Hvordan?

Hvis ikke: Kunne du ønske du hadde lært om det? Hva ville du hatt lært?

Har dere laget vurderingskriterier sammen med læringspartner? Hvordan kan de se ut? Hvis ikke, hvordan vet du hva du skal vurdere? Hvordan vet du hva som er bra?

Hvordan opplever du at det å bruke læringspartner har lært deg å vurdere eller tenke over ditt eget arbeid og innsats?

Hvordan har den lært deg å vurdere andres arbeid og innsats?

Hvordan kan tilbakemeldingen du får av læringspartneren din se ut?

Kan du si noe om i kommunikasjonen mellom deg og læringspartner svarer på

- Hvor du eller han er i sin læring, altså i forhold til et læringsmål
- Hvor du skal
- Hva du må gjøre for å komme videre i læringa di?

Får du svar på disse spørsmålene av læreren din (i matematikk)?

5 Avslutning

Er det noe du vil legge til? Er det noen spørsmål du føler du ikke fikk?