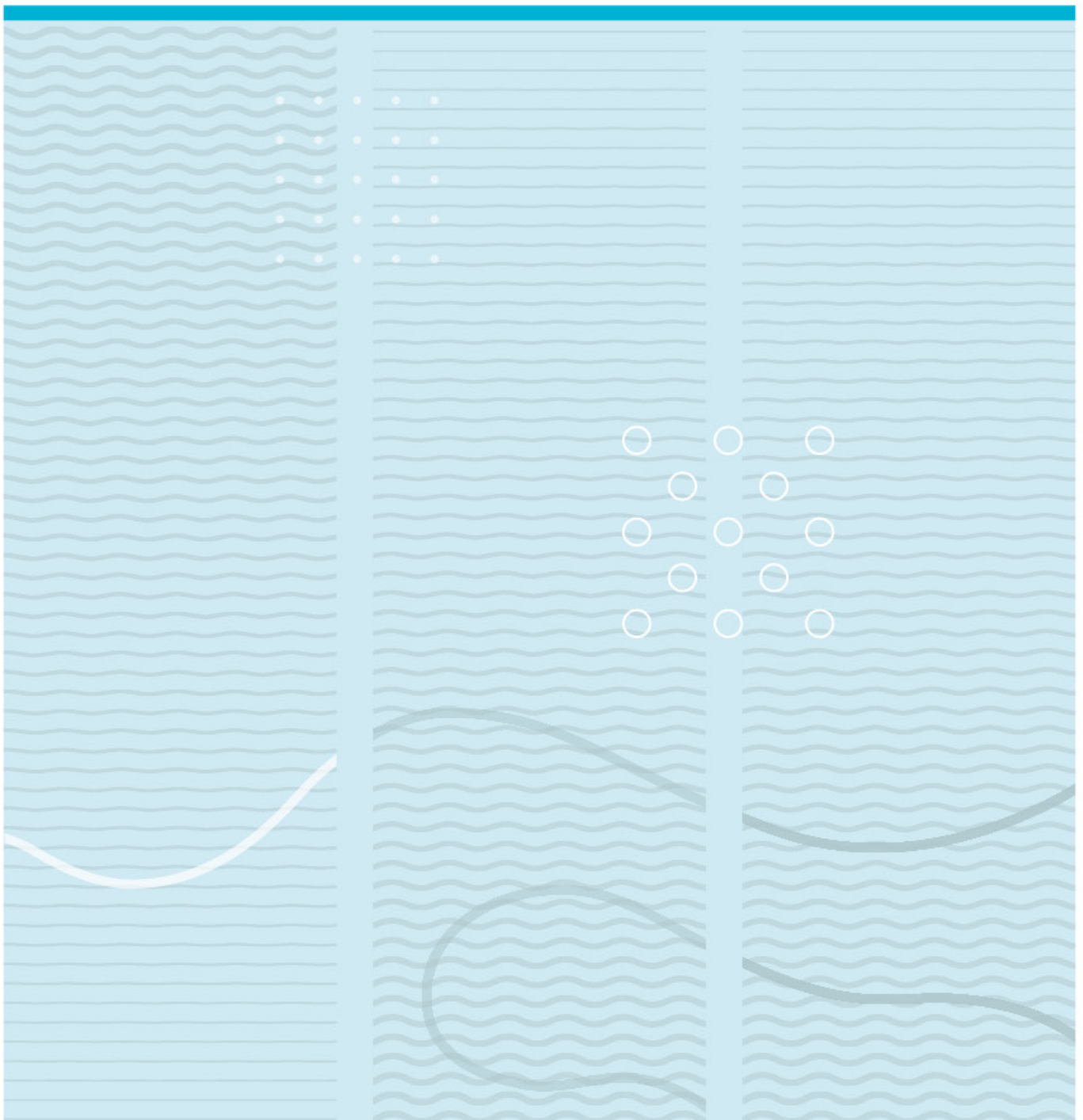


Kari-Anne Fehn

Faglig samarbeid hos de yngste elevene

Hvordan kan lærers læringssyn påvirke elevenes samkonstruksjon av kunnskap?



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap.
Institutt for Pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Kari-Anne Fehn

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Temaet for prosjektet er samarbeid for læring. Studien undersøker læreres opplevelse av faglig samarbeid mellom første- andre- og tredjeklassinger, sett i sammenheng med samkonstruksjon av kunnskap. For å få innsikt i dette har fem lærere delt sine erfaringer igjennom brevmetode, mens tre har blitt intervjuet. Empirien er drøftet med henhold til hvilke perspektiver på læring lærernes utsagn kan gi uttrykk for, og hvordan dette kan påvirke elevenes muligheter for å mestre samkonstruksjon av kunnskap.

Bakgrunnen for prosjektet er knyttet til egne erfaringer og observasjoner av norske klasserom. Jeg opplever i stor grad at lærere unngår å bruke samarbeid som metode, til tross for at mye sosiokulturell forskning trekker det frem som et viktig verktøy for læring. Her er det altså et gap mellom det forskning mener er nyttig og hva som foregår i praksis. Det kan bety at elever går glipp av mange potensielle læringsmuligheter.

Formålet med studien er å knytte forskning på samarbeid til praksisen i norske skoler, ved å være en del av samtalen på forskningsfeltet. Et prosjekt på denne størrelsen vil ikke kunne hevde å være generaliserbar i noen stor grad, men kan trekke frem noen interessante poenger som forhåpentligvis kan inspirere og føre til refleksjon.

For å analysere empirien fra intervjuene har jeg benyttet innholdsanalyse, med fokus på informantenes konkrete uttalelser. Intervjuene er derfor transkribert verbatim, uten hensyn til intonasjon, kroppsspråk eller lignende mer abstrakte faktorer. Intervjuguiden er laget med grunnlag i empirien utvunnet fra svarene på brevmetoden, for på den måten å få mer dyptgående og relevant empiri.

Innholdsfortegnelse

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Innledning | 6 |
| 1.1 | Bakgrunn for prosjektet..... | 8 |
| 1.2 | Faglig introduksjon til tema | 8 |
| 1.2.1 | Sosiokulturell læringsteori | 9 |
| 1.2.2 | Samarbeid og samkonstruksjon av kunnskap | 9 |
| 2 | Teoretisk bakgrunn..... | 12 |
| 2.1 | Tilnærminger til læring | 12 |
| 2.2 | Samkonstruksjon av kunnskap..... | 15 |
| 2.2.1 | Samkonstruksjon..... | 15 |
| 2.3 | Thinking Together- og Talk Box-modellene | 17 |
| 2.4 | Utforskende samtale | 18 |
| 2.5 | Læreres tilrettelegging..... | 19 |
| 2.6 | Oppsummering..... | 21 |
| 3 | Metode | 23 |
| 3.1 | Prosess og utvikling | 23 |
| 3.2 | Forskningsdesign og fremgangsmåte | 24 |
| 3.3 | Epistemologiske betraktninger | 25 |
| 3.4 | Teoretisk grunnlag for metode | 26 |
| 3.4.1 | Brevmetode | 26 |
| 3.4.2 | Semi-strukturert intervju | 27 |
| 3.5 | Utvalg og generalisering | 29 |
| 3.6 | Reliabilitet, troverdighet og validitet | 31 |
| 3.6.1 | Reliabilitet | 31 |
| 3.6.2 | Troverdighet | 31 |
| 3.6.3 | Validitet..... | 32 |
| 3.7 | Etiske betraktninger | 32 |
| 3.8 | Oppsummering..... | 34 |
| 4 | Analyse og resultater..... | 35 |
| 4.1 | Metode for analyse | 35 |
| 4.2 | Informanter og kontekst..... | 38 |
| 4.3 | Presentasjon av funn | 39 |

| | | |
|------------|--|-----------|
| 4.3.1 | Egenskaper ved barna | 39 |
| 4.3.2 | Pedagogisk tilrettelegging | 42 |
| 4.3.3 | Rammebetingelser ved skolen | 46 |
| 4.4 | Oppsummering | 49 |
| 5 | Diskusjon | 51 |
| 5.1 | Egenskaper ved barna | 51 |
| 5.1.1 | Læringssyn | 51 |
| 5.1.2 | Læringsmiljø | 52 |
| 5.1.3 | Individ og fellesskap | 53 |
| 5.2 | Pedagogisk tilrettelegging | 54 |
| 5.2.1 | Struktur og tid..... | 54 |
| 5.2.2 | Talk Box | 55 |
| 5.2.3 | Oppgaver | 56 |
| 5.3 | Rammebetingelser ved skolen..... | 57 |
| 5.3.1 | Kontroll | 57 |
| 5.4 | Oppsummering | 58 |
| 6 | Avsluttende kommentar | 60 |
| 7 | Referanser | 62 |
| 8 | Vedlegg..... | 66 |
| | Vedlegg 1: Intervjuguide | 66 |
| | Vedlegg 2: Rekrutteringsbrev sendt til rektorer | 68 |
| | Vedlegg 3: Spørsmål- og informasjonsbrev sendt til informanter for brevmetode..... | 69 |

Forord

Våren 2021 har vært krevende av mange grunner. Det har allikevel vært et privilegium å kunne fordype meg i et så viktig og spennende tema som samarbeid for læring. Dette er noe jeg har hatt stor nytte av, og som vil prege meg i min fremtid som lærer.

Skolen har alltid vært viktig for meg, men det er først på universitetet at jeg selv har fått oppleve gleden og nytten av godt samarbeid. Å få jobbe sammen med mine kunnskapsrike medstudenter åpnet øynene mine for mulighetene i samkonstruksjon av kunnskap, som i stor grad har inspirert denne oppgaven.

Jeg vil takke veilederen min ved Universitetet i Sørøst-Norge, Stein Laugerud, for all støtte i denne skriveprosessen. Uten dine forventninger, kloke innspill og forståelse hadde denne oppgaven aldri blitt ferdig. Jeg vil også takke min forlovede, Thomas, som har måttet leve med en samboer med hjernen full av masteroppgave og lite annet. Takk for at du minner meg på å puste. Det er også viktig å takke familien min, både med og uten blodsbånd: uten dere hadde jeg aldri fått øynene opp for hvor fantastisk læreryrket kan være.

Til sist vil jeg gi en stor takk til alle informantene som ville stille opp i en så hektisk tid, takk for privilegiet det er å få lære av deres erfaringer.

Horten, 01.06.2021

Kari-Anne Fehn

1 Innledning

Dette prosjektet utforsker hvordan lærere opplever samarbeid for læring hos de yngste elevene, og hvordan dette kan påvirke elevenes læring. En sentral teori relatert til denne problemstillingen er den sosiokulturelle tilnærmingen til læring. Lev Vygotsky sammenligner øyeblikket barnet begynner å bruke verbalspråk med revolusjonen som skjedde da mennesket tok i bruk verktøy for første gang. Ifølge den sosiokulturelle læringsteorien er språket nøkkelen til læring, og dette utvikles i samspill med andre. Allikevel finner Kirsti Klette (2004) at arbeidsformene i klasserommet er sterkt lærerstyrt, med lav grad av faglig samarbeid. Olga Dysthe (1995) fant i tillegg i sine studier at klasserommet var sterkt monologisk, med lærers stemme som hovedstemme. Det kom også fram fra disse studiene at lærere ofte stiller svært lukkede spørsmål, der elevene nærmest fyller inn ”hull” i lærerens monolog. Få elever deltar, og utsagnene er svært korte. Det gjennomsnittlige elevsvaret er på tre ord. Dette er problematisk dersom språklig interaksjon er sentralt for læring, og vekker spørsmål om hvorfor det er slik. En kan vise til at både Klette og Dysthe sine undersøkelser er noe eldre, men som vi vil se av denne oppgavens empiri kan de fortsatt sies å være indikative for norske klasserom (Rieber, 1997a) (Riber 1997b) (Dysthe, 1995).

Et viktig poeng ifølge Karen Littleton og de andre forskerne i forskningsgruppen Thinking Together er at samarbeid er noe som må læres. De hevder at dersom dette ikke finner sted vil elevenes læring kunne bli sterkt hindret. De referer til Jackson, som skriver:

“Furthermore, it is our assertion that until: ‘children are able to use language as a resource for negotiation with others and as a means for establishing collaborative learning, the pattern of learning in the (primary) classroom remains inaccessible.’ (Jackson, 1987, s.85)

Her synes det altså å være et gap mellom klasseromspraksisen og potensielt viktige muligheter for læring. Derfor er det interessant å se på læreres erfaringer og refleksjoner rundt tilrettelegging for slikt gruppearbeid. Deres holdninger til samarbeid for læring kan ha stor påvirkning på hvilke muligheter elevene har for å benytte seg av denne typen læringssituasjoner. Spesielt interessant er det hos de yngste elevene, da disse årene både er svært avhengig av lærers strukturering, og kan forme hvilke læringsstrategier barna bruker videre i skolen. Dermed vil jeg med denne oppgaven fokusere på første-, andre- og tredje trinn, spesielt med tanke på at Klette (2004) fant at disse trinnene har størst grad av planlagt gruppearbeid. Jeg ønsker også å spesifisere at jeg bruker gruppearbeid og

samarbeid om hverandre, og viser til situasjoner der to eller flere elever arbeider sammen for å løse et didaktisk problem eller oppgave. På bakgrunn av dette er altså problemstillingen for prosjektet:

”Hva er læreres perspektiver på samkonstruksjon av kunnskap i første- til tredjeklasse-elevens samarbeid, og hvilke konsekvenser har dette for elevens læring?”

Med det underordnede forskningsspørsmålet: “Hva opplever lærere som de største hindringene for samtale-basert samarbeid blant elevene?”

Med samkonstruksjon refererer jeg til samarbeid som skaper kunnskap som er større enn summen av de enkelte medlemmenes kunnskap. Jeg har valgt å bruke dette begrepet da det omfatter faglig læring for både gruppen og individet, i følge et sosiokulturelt perspektiv. Det er viktig å spesifisere da samarbeid kan arte seg på mange forskjellige måter, og er en viktig del av skolehverdagen til et barn både faglig og sosialt. Utdanningsdirektoratet vektlegger sammenhengen mellom disse aspektene:

“Elevens identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen.” (UDIR, 2019a).

Sosial- og faglig læring henger altså tett sammen i den nye læreplanen. Her spesifiserer Utdanningsdirektoratet viktigheten av dialog, både for å kunne være en aktiv lytter og å forstå andre (UDIR, 2019a). Dette er et viktig utgangspunkt for å kunne takle konflikter, samt å benytte seg av fellesskapet for å finne løsninger. Evne til samarbeid er altså viktig for elevens utvikling, både sosialt og faglig. Det er dessuten lovfestet at elevene skal tilegne seg evne til å delta i samfunnet som fellesskap i løpet av skolegangen (Opplæringslova, §1-1).

De siste årene har også tidlig innsats vært et fokuspunkt innenfor skolen (Meld. St. 6 (2019-2020)). Dette innebærer blant annet å starte produktive og positive prosesser så tidlig som mulig i skolen for å danne et godt grunnlag for videre skolegang. Altså er å tilrettelegge for positivt, dialogisk samarbeid noe en lærer bør legge til rette for allerede med de yngste elevene. Dette kan vise seg å være enklere sagt enn gjort.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

I min praksis som lærer har jeg både observert og erfart utfordringer med samarbeid hos de yngste elevene. Dette til tross for at småskolen har størst grad av planlagt gruppearbeid i grunnskolen (Klette, 2004). Jeg har erfart at lærere har unngått å bruke denne arbeidsformen, til tross for at de mener elevene lærer best sammen, fordi de mener det er for utfordrende for elevene å holde et faglig fokus. Dette er noe jeg selv har følt på i lærerrollen, det kan være svært utfordrende å veilede flere grupper samtidig og støtte dem i det faglige arbeidet. Det som har gått igjen i disse klassene er mangel på konkret opplæring i hvordan man kan samarbeide i grupper. Et gjennomgående mønster jeg har observert har vært mangelen på inkluderende og faglig undrende gruppesamtale. Enkelte elever kvier seg for å prate, og blir dermed tilsidesatt fordi de andre elevene ikke har verktøy eller nok bevissthet rundt metoden til å inkludere denne eleven. Ofte kan én eller to elever dominere og utføre oppgavene alene uten at de andre får delta. Begge disse scenariene hindrer gruppearbeidet, og kunne like gjerne vært individuelt arbeid.

Jeg undres om alle lærere har samme erfaring når det gjelder samarbeid, og i så fall hvorfor. Hva er deres perspektiver, mener de det ligger læringspotensial i samarbeid? Hva er utfordrende, og hva kan hjelpe? Da det i følge sosiokulturell læringsteori ligger store muligheter for læring i samkonstruksjon av kunnskap hos de yngste elevene, mener jeg en slik problemstilling er nødvendig å utforske.

1.2 Faglig introduksjon til tema

Temaet for denne masteroppgaven er samarbeid hos de yngste elevene, og læreres perspektiver på dette. Dette er en sammensmeltning av flere fagfelt, hovedsakelig samarbeid, dialog og læring i småskolen. Den sosiokulturelle læringsteorien er prosjektets overordnede tilnærming til læring, da det anser samarbeid og språk som kjerneelementer i utvikling.

1.2.1 Sosiokulturell læringsteori

Innenfor forskning på sammenhengen mellom psykologi og nevrologi har teorien om menneskets iboende sosiale hjerne blitt utviklet, som også hevder læring skjer gjennom sosialisering (Mercer, 2013). Forsker Neil Mercer skriver:

”It is widely recognized by psychologists working in developmental and educational fields of enquiry that children learn to make sense of society and their environment by being engaged in dialogue by their carers, drawn into collective activities, and guided in ways of reasoning about experience. The potential capabilities of each child’s social brain are developed through social interaction.” (Mercer, 2013, s.149)

Dette har en klar relasjon til teorien utviklet av Lev Vygotsky. Vygotsky mente blant annet at samtlige høyere mentale funksjoner blir til igjennom sosiale relasjoner som blir internalisert over tid. Han kaller tilblivelsen av verbalspråket en revolusjon for barnets tenking og læring. Innenfor den sosiokulturelle tilnærmingen til læring er det å bruke verbalspråk i resonnering nøkkelen til å kunne planlegge og organisere, samt å forstå abstrakte begreper og teorier. Arbeid med språket er altså essensielt for at elevene skal kunne forstå, reflektere over og planlegge egne læringsprosesser. Vygotsky beskriver altså læring som et sosialt fenomen, der særlig de yngre barna trenger samspill for å lære. Her må lærer kunne legge til rette for elevens samspill både faglig og sosialt, med rom for dialog (Rieber, 1997a) (Rieber, 1997b) (Mercer, 2013).

1.2.2 Samarbeid og samkonstruksjon av kunnskap

Forskningsfeltet som ser på samarbeid i læringsprosesser setter et søkelys på hvilke aspekter ved dette arbeidet som fører til varig kognitiv endring. En hovedressurs innenfor denne forskningen i dag er forskningsgruppen Thinking Together, ved Karen Littleton et al., som ser på disse prosessene blant elever og studenter fra åtte år og opp. Gjennom analyser av samtale- og interaksjonsmønstre og etterprøving i form av problemløsningstester har de kommet fram til en type samtale som de mener er optimal for læring i skolen. De kaller denne tilnærmingen Exploratory Talk, eller utforskende samtale. Denne typen samtale er kjennetegnet av at gruppens medlemmer viser felles interesse for hverandres uttalelser, disse blir kritisk drøftet og begrunnet, og dersom enkelte forslag blir avvist

presenteres en ny hypotese. Medlemmene ber hverandre om forslag og utdypelser, og gjennom dette blir kunnskap synliggjort og drøftet i fellesskap gjennom bruk av verbalspråk. Målet med denne typen samtale er både å bygge kunnskap sammen, men også å bevisstgjøre elevene på egne og andres læringsprosesser, som Utdanningsdirektoratet trekker frem som essensielt for aktiv deltakelse i egen læring og følelse av mestring. Enkelte forskere påstår at dersom elevene ikke blir bevisstgjort klasserommets forventninger og hvordan disse kan nås, vil deres utvikling bli betydelig hindret. Videre trekkes språket frem som det viktigste verktøyet elevene har for å navigere seg i klasserommets forventninger og samspill, og at dette må læres for at de skal få tilgang på læring (Jackson, 1987) (Littleton et al., 2005) (UDIR, 2019b) (www.thinkingtogether.org.uk).

På bakgrunn av dette er fremgangsmåten i modellen Thinking Together lagt opp slik at elevene får først en rekke eksplisitte undervisningstimer der de lærer om verktøyene i helklasse. Her skal de også reflektere over kvaliteten på samtaleene deres i grupper. Videre får de spesifikke verktøy å øve på, som hvordan de kan utfordre hverandres idéer på en respektfull måte, resonnere høyt og hvordan diskutere idéer, før de får ulike kontekster å utøve disse i. Til sist lager de sammen en rekke regler for Exploratory Talk som de skal bruke når de arbeider i grupper. De yngste elevene observert i denne forskningen er åtte år, og i tråd med tanken om tidlig innsats sammen med forskning som viser stor grad av samarbeid hos de yngste elevene, er overføringsverdien til første- og andre-klassingene noe som kan drøftes. Talk Box er et underprosjekt av Thinking Together, rettet mot de yngste elevene. Forskjellen mellom Thinking Together og Talk Box er at tilnærmingen til de yngste elevene er basert på konkrete heller enn lesing og skriving for å ha en lav inngangsterskel, samt at målene blir brutt ned til tydelige delmål. Fokuset ligger på gjensidig respekt, begrunnelser og sammenligninger. Elever kan for eksempel få en utfordring hver for seg, som de deretter gjør sammen i grupper, for så å sammenligne resultatene i håp om å oppnå refleksjon rundt verdien av å tenke sammen (Littleton et al., 2005) (Klette, 2004).

Dette er allikevel relativt nytt, og er dominert av én gruppe forskere, så her er det rom for drøfting og utforskning. Her håper jeg min problemstilling kan bli en del av denne samtalen. For å undersøke spørsmålet om hvordan læreres perspektiver på samarbeid kan påvirke småskoleelevers læring vil jeg utføre en kvalitativ studie. Dette er for å skaffe innsikt i læreres perspektiver for å kunne beskrive deres erfaringer og situasjoner. Hovedargumentet for prosjektet er at læreres perspektiv på læring påvirker graden av- og kvaliteten på samarbeid som foregår i småskoleklasserom, og at dette kan begrense elevenes læring. Igjennom dette prosjektet vil jeg drøfte i hvilken grad dette kan sies å stemme, og hvordan det eventuelt kommer til syne i klasserommet.

Jeg vil først presentere oppgavens teoretiske bakgrunn, hvor sentrale teorier, begreper og modeller vil legges frem. Deretter presenteres og drøftes metode for innhenting av empiri, før resultatene og analyse av disse legges frem. Deretter vil hovedfunnene drøftes opp mot det teoretiske grunnlaget, før en avsluttende kommentar runder av teksten.

2 Teoretisk bakgrunn

”Interaksjon mellom mennesker er en helt grunnleggende mekanisme for mediering av kunnskap.” (Säljö, 2006, s.36)

Dette prosjektet undersøker hvordan lærere ser på samarbeid for læring hos de yngste elevene, og hvordan dette kan påvirke elevenes læring. For å kunne drøfte dette med teoretisk tyngde vil jeg med dette kapitlet presentere teorier, forskning og modeller som i senere kapitler vil belyse empirien som er innhentet for prosjektet. Den første delen av kapitlet vil ta for seg ulike tilnærminger til læring, for både å forklare hvordan læring kan skje ved samarbeid, og for å kunne drøfte informantenes syn på hvordan læring skjer. Dette vil ha stor påvirkning på hva slags undervisning som foregår i deres klasserom. Videre skildres teorien om samkonstruksjon av kunnskap, som er prosjektets hovedteori for hvordan læring i samarbeid kan føre til kunnskap utover den enkeltes evner. Denne teorien er også forankret i den sosiokulturelle læringsteorien. Deretter vil jeg presentere modellene Thinking Together og Talk Box, som er metoder utviklet for å oppnå samkonstruksjon hos de yngste elevene. Ved å inkludere disse, samt forskningen de er basert på, vil jeg kunne drøfte hvordan utforskende samtale kan oppnås i klasserommet, hva som kreves av lærer, og hvordan lærerens syn på utvikling vil påvirke et slikt tiltak. Til sist beskrives lærers tilrettelegging for samarbeid i klasserommet, og hvordan dette vil kunne påvirke elevers muligheter til å lære igjennom samarbeid.

2.1 Tilnærminger til læring

I dette delkapitlet presenteres læringsteori for å belyse hvordan og hvorfor samarbeid med fokus på språk er et viktig læringsverktøy. Prosjektet ligger innenfor en sosiokulturell tilnærming til læring, men kognitiv læringsteori vil også bli presentert. Dette er for å kunne belyse enkelte informanters underliggende syn på elevers utvikling og hvordan dette kan påvirke barnas muligheter for samkonstruksjon av kunnskap. Det teoretiske grunnlaget er hentet hovedsakelig fra Lev Vygotskys verk, samlet og oversatt av Robert Rieber (1997a, 1997b), og Roger Säljö (2001, 2002, 2006). Jean Piaget og Jerome Bruners teorier vil også presenteres kort, samt forskning gjort av Olga Dysthe, og Thinking Together-gruppen ved Karen Littleton, Neil Mercer, Lyn Dawes, Rupert Wegerif, Denise

Rowe og Claire Sams (2005, 2013). Med dette ønsker jeg å legge frem et nyansert syn på samarbeidslæring i et sosiokulturelt perspektiv, med Piagets kognitivismen som motpol.

Samarbeid som utgangspunkt for læring er en stor del av den sosiokulturelle tilnærmingen til læring. Teoriens grunnlegger, Lev Vygotsky, mente at alle høyere mentale funksjoner læres i sosialt samspill før de vil internaliseres. Samarbeid blir derfor viktig i både kollektiv og individuell læring. Det viktigste verktøyet i denne prosessen er språket. Vygotsky argumenterte for at utviklingen av språk og kognitive egenskaper hos barn henger tett sammen, men at annen forskning på området hadde misforstått deres forhold. Ifølge Roger Säljö (2001) er ”kommunikasjon og ulike former for samarbeid” et av kjerneelementene innenfor den sosiokulturelle læringsteorien. Språket trekkes frem som essensielt innenfor alle kjerneelementene han nevner, og det er tydelig at samarbeid og kommunikasjon burde være en betydelig del av undervisningen i sosiokulturell ånd. Det å kunne sette ord på hva en skal gjøre blir et essensielt læringsverktøy, og er derfor en viktig forutsetning for dialog i læringssamarbeid (Rieber, 1997b, Säljö, 2001).

En læringsteori som dukker opp i dette prosjektets empiri er det kognitive perspektivet, som på mange måter bryter med den sosiokulturelle teorien. I følge en kognitiv tilnærming skjer læring igjennom utforskning og erfaringer, og språk utvikles som en slags bi-effekt av sosialisering. Interaksjon mellom mennesker handler mer om sosialisering for å utvikle språk og en forståelse for normer og regler. Det hevdes at barnets utvikling følger en satt struktur langs et lineært kontinuum, der det ene stadiet bygger kumulativt på det forrige. I følge denne strukturen er elevene i første klasse (2-7 år) på et pre-operasjonelt stadium, der de har svært begrenset kapasitet for logisk eller abstrakt tenkning. Her påstås det at barnet ikke kan reflektere over egne tanker, og at læring handler om å utforske og sortere inntrykk. Læring kan altså skje i samspill med andre, men er ikke essensielt som i den sosiokulturelle teorien. På dette stadiet er barnet også svært preget av egosentrisme. Modning handler da om hvor raskt et barn oppnår sitt potensiale innenfor et stadium som er begrenset av alder. Dette skiller seg sterkt fra den sosiokulturelle tilnærmingen. Dersom lærere har dette synet på utvikling, er det en tydelig begrensning for hvordan de vil tilrettelegge for samarbeid i klasserommet (Wadsworth, 2004).

I motsetning til dette hevder Vygotsky at ved fem års alder, altså rundt skolestart, er barnet kapabelt til å tenke og prate simultant. Dermed er elevene trolig i stand til å gi uttrykk for egen tenking ved skolestart, som er en viktig forutsetning for dialogisk samarbeid. Videre ligger det i den sosiokulturelle læringsteorien at menneskelig utvikling skjer igjennom læring, og at dette i stor grad

er kommunikativt. Dette er en motsetning til den kognitive tilnærmingen til læring, der utvikling blir sett på som noe som utvikles innenfra, med utgangspunkt i iboende, begrensede kapasiteter. Det er også verdt å nevne at selv om skolen er en del av denne sosialiseringen i et sosiokulturelt perspektiv, er det en sekundær sosialisering. Dette er det Säljö kaller dekontekstualisert læring, som han hevder både er en forutsetning for å lære i et komplekst samfunn, og det som lager problemer for mange elever i skolen. Denne prosessen faller dermed ikke barnet like naturlig, og er noe som burde trenes opp (Rieber, 1997b, Säljö, 2001).

Et konsept innenfor det sosiokulturelle perspektivet på læring, som i svært stor grad involverer læreren, er den proksimale utviklingssonen. Den proksimale utviklingssonen kan defineres som mellomrommet mellom det du får til alene, og det du mestrer ved hjelp av noen andre som er mer kyndige. Denne kyndige, eller signifikante andre, er ofte en voksen. Innenfor Piagets teori vektlegges barnets spontane utforskning, og den voksne blir et forstyrrende element. Kognitiv og sosiokulturell didaktikk blir derfor svært forskjellig. En teori som knyttes sterkt til tanken om den proksimale utviklingssonen er Jerome Bruners tanke om stillasbygging. I følge denne tankegangen bygger en kyndig annen (som regel en voksen) en støttende struktur rundt barnets læring ved å for eksempel bygge bro til tidligere erfaringer, tydeliggjøre mønstre, eller oppfordre barnet til å verbalisere. Den voksne fungerer som en guide, som tilpasser støtten til barnets utvikling. Når barnet blir autonomt innenfor det som læres, trengs ikke stillaset lenger. Denne selvstendigheten oppnås med arbeid over tid, og kan ta for seg ulike aspekter ved en læringsaktivitet. Roy D. Pea ved Stanford University mener at stillasbygging ikke kan foregå i større grupper, men individuelt og i små grupper. Denne tanken om mindre grupper for å kunne veilede bedre er noe som vil gå igjen i flere av tilnærmingene til samarbeid for læring (Säljö, 2002) (Pea, 2004).

I følge den sosiokulturelle tilnærmingen til læring skjer altså utvikling gjennom læring, som begge i hovedsak skjer i verbalt samspill med andre. Dette er en motsetning til den kognitivistiske tanken om utvikling som låste stadier på et lineært kontinuum, med individuell utforskning som hovedkilde til læring. Hvilket syn lærer har på elevenes utvikling vil dermed ha stor påvirkning på elevenes læring. Ifølge det sosiokulturelle perspektivet vil hvilken grad elevene får verbalisere sine planer og tanker med andre vil påvirke både hvordan de lærer sammen, og hvordan de lærer alene. I følge Bruner vil assistanse fra en kyndig annen kunne hjelpe eleven å oppnå kunnskap i sin proksimale utviklingszone. Da skolens sosialisering er dekontekstualisert krever denne læringen bevisstgjøring, og må trenes over tid. Dette tydeliggjør behovet for fokus på samtaler som gir samkonstruksjon av kunnskap, som er hvorfor læreres oppfatning av dette potensielt har stor påvirkning på elevenes

læring. Hvordan disse samtaler arter seg og hvordan de kan tilrettelegges for er temaet for resten av dette kapitlet.

2.2 Samkonstruksjon av kunnskap

”We do not only use reasoning as an individual weapon to resist other people’s agendas; we also use it in dialogues to find the best possible solutions to the problems we jointly encounter.” (Mercer, 2013, s.151)

Forskningsfeltet som ser på samarbeid i læring har skiftet fra å sammenligne læringsresultater med individuelt arbeid til å analysere prosessen samarbeidslæring og hvilke aspekter som påvirker varig kognitiv endring. Altså hvordan samarbeid kan styrke både gruppen og individet. En stor del av dette forskningsfeltet er den internasjonale forskningsgruppen Thinking Together, basert i Storbritannia. Gruppen forsker på læring i samtalebasert samarbeid, hos barn og eldre elever. På bakgrunn av flere større studier har forskerne utviklet en fremgangsmåte for opptrening av samtalebasert samarbeid i klasserommet. Jeg har valgt å basere deler av det teoretiske grunnlaget for oppgaven på denne forskningen og fremgangsmåten, da de tilbyr et teoretisk verktøy de hevder er suksessfullt med forskningsbasert forankring. På denne måten kan jeg drøfte mine informanters erfaringer og metoder opp mot Thinking Togethers strategier og forskning, samtidig som jeg vil drøfte alternative forklaringer. Dette mener jeg vil gi et godt utgangspunkt for fordypning og drøfting av problemstillingen om hvordan lærere stiller seg til samkonstruksjon av kunnskap for læring hos de yngste elevene (Littleton et al., 2005).

2.2.1 Samkonstruksjon

Samkonstruksjon handler om å skape kunnskap i fellesskap, ved å få tilgang på gruppe-medlemmenes kunnskap og drøfte dette mellom to eller flere. Mercer (2013) viser til den nevrologiske og utdanningspsykologiske teorien om den sosiale hjernen, som er et forskningsfelt basert på antakelsen om at menneskehjernen fra naturens side er sosial. En egenskap som muliggjør teorien om den sosiale hjernen er ”theory of mind”, som omhandler menneskers evne til å lese hverandre og forstå hverandres indre liv. Denne teorien hevder at vi har kapasitet til så komplekse samspill at vi kan orkestrere kunnskap sammen på en måte som overgår individets grenser. Dette betyr at samarbeid vil

kunne gi mer kunnskap enn summen av deltakernes evner. Theory of mind inngår i en bredere forståelse av metakognisjon, da det innebærer å forstå både seg selv og andre. Det utvikles hos barn igjennom øvelse og veiledning ettersom de inngår i samtaler med andre mennesker. Språket er dessuten vårt hovedverktøy for å gjøre dynamiske bedømmelser av delt forståelse og å utvikle den, og spiller derfor en nøkkelrolle i kollektiv tenkning (Mercer, 2013).

For å forklare hvordan theory of mind foster læring, viser Mercer (2013) til tre mulige forklaringer:

1. Appropriasjon: Gruppemedlemmene deler tanker og teknikker med hverandre, som så brukes hver for seg. En svak forklaring på hvordan samarbeid påvirker individets resonnering.
2. Samkonstruksjon: Ved å bruke språket til å samordne deres kognitive evner, kan barna dele idéer, diskutere dem, og dermed utvikle mer robuste strategier for å fullføre en oppgave enn de kunne ha gjort alene. Individene kunne deretter bruke gruppas problemløsningsteknikker på egenhånd om de møtte lignende oppgaver.
3. Transformasjon: Gruppediskusjoner kan endre hvordan individet oppfatter noe eller tenker. Det kan stimulere metakognitiv tenkning og utvikling.

Alle tre teoriene passer en sosiokulturell tilnærming, og utelukker ikke hverandre. Han viser dessuten til forskning som viser at gruppas kollektive måloppnåelse ikke hadde noen sammenheng med gruppemedlemmenes intelligens, men heller deres evner til å lese de andre gruppemedlemmene, og hvor jevn fordelingen mellom som hadde ordet var. Øvelse på å lese andre og å følge en struktur for samarbeidet blir derfor essensielt, som igjen understreker viktigheten av lærers tilrettelegging (Mercer, 2013).

Mercer (2013) viser til flere studier som hevder at arbeid med samkonstruksjon av kunnskap har en positiv effekt på elevers læringsutbytte i skolen generelt. Samkonstruksjon skal ha tak i en kollektiv kunnskap, og krever en viss kvalitet i dialogen. Forskningsgruppen Thinking Together mener de har utviklet en metode som lar læreren tilrettelegge for utforskende samtaler med samkonstruksjon av kunnskap som mål.

2.3 Thinking Together- og Talk Box-modellene

Samarbeid er altså i følge en sosiokulturell tilnærming noe som må trenes opp for å brukes i skolen, da situasjonen er dekontekstualisert sammenlignet med samarbeid utenfor skolen. En gruppe forskere som har utviklet modeller for hvordan samarbeid for læring øves er Thinking Together, ved Littleton et al.. Thinking Together er også navnet på den didaktiske tilnærmingen forskningsgruppen har utviklet for å fostre utforskende samtaler. Fokuset ligger på å lære elevene samtale- og lytte-verktøy de kan bruke for å lære med- og av hverandre. Fremgangsmåten i Thinking Together kan oppsummeres slik: elevene får først en rekke eksplisitte undervisningstimer der de lærer om verktøyene i helklasse. Her skal de også reflektere over kvaliteten på samtalene deres i grupper. Videre får de spesifikke verktøy å øve på, som hvordan de kan utfordre hverandres idéer på en respektfull måte, resonnere høyt og hvordan diskutere idéer, før de får ulike kontekster å utøve disse i. Til sist lager de sammen en rekke regler for samtalen som de skal bruke når de arbeider i grupper. Denne tilnærmingen tar utgangspunkt i barnets evne til interpersonlig bevissthet, samarbeid og intersubjektivitet, som Littleton et al. mener ligger naturlig hos barnet. Dette er i tråd med tanken om menneskets iboende sosiale hjerne, og vil kunne utvikle theory of mind gjennom samspill med andre. Forskningsgruppen mener også at dette vil fostre gjensidig respekt blant elevene, og dermed et positivt læringsmiljø. Her er det spesielt viktig å arbeide med å skille mellom kritikk av idéer og kritikk av personer. Om dette vil ha uttelling som et isolert tiltak for læringsmiljøet er et interessant poeng (Littleton et al., 2005)

(<https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/about/>) (Mercer, 2013).

For de yngre elevene (6-8 år) ble metoden Talk Box utviklet. Formen er lik Thinking Together, men gruppene er begrenset til tre medlemmer og undervisningen fokuserer på konkrete og visuelle hjelpemidler. Det er også mer vekt på muntlige ferdigheter enn lesing og skriving, for lavere inngangsterskel. Etter instruksjon om metoden skal elevene sammen lage en rekke regler de skal følge når de arbeider i gruppene, slik at de har en struktur å følge som alle enes om. Elevene skal dele informasjon, artikulere meninger og idéer, begrunne og be om begrunnelser og diskutere for å nå enighet i gruppa. Bevisstgjøring og begrunnelse er en del av prosessen, alle meninger skal være velkomne og alle skal møtes med respekt. Littleton et al. hevder at dette vil bevisstgjøre barna rundt fordelene ved å samarbeide, blant annet at diskusjon og input fra andre vil kunne gi en bedre beslutning. Til forskjell fra Thinking Together har Talk Box mindre og mer spesifikke mål. Kriteriene blir bestemt sammen i klassen, men må forsikre at alt blir dekket, som for eksempel at alle i gruppa får prate og at mer enn én idé blir presentert. Videre vil gruppene få ett spesifikt mål, som

”Denne gruppa skal kunne gi et eksempel på et ”hvorforspørsmål”, eller ”Denne gruppa skal kunne fortelle klassen hva dere ble enige om”. Dersom en følger en kognitiv læringsteori er barn i denne alderen pre-operasjonelle, og vil dermed ikke mestre dette. Igjen trer lærers syn på utvikling frem som avgjørende for elevenes læring (Littleton et al., 2005).

Samkonstruksjon av kunnskap går altså ut på å skape utvidet kunnskap i fellesskap ved å få tilgang på gruppemedlemmenes kompetanse igjennom å drøfte dette verbalt. Dette mener Mercer (2013) at skaper mer robuste problemløsningsstrategier enn vi klarer alene, som deretter kan bli brukt individuelt. Dette beror seg på gruppemedlemmenes evne til å tenke metakognitivt og lese hverandre, som muliggjøres ved å øve theory of mind i verbalt samspill. Ifølge denne metoden må allikevel samtalen ha visse kriterier for å oppnå slik utvidet kunnskap. Her refererer forskerne til det de kaller utforskende samtale.

2.4 Utforskende samtale

Igjennom et forskningsprosjekt kalt SLANT oppdaget forskningsgruppen Thinking Together tre dominerende samtalemønstre blant barneskoleelever i samarbeid på Key Stage 2 (7 til 11 år). Disse er exploratory talk (utforskende samtale), cumulative talk (kumulativ samtale) og disputational talk (disputerende samtale). Disputerende samtale beskrives som uproduktiv uenighet, mens i kumulativ samtale bygger utsagnene ukritisk på hverandre eller legger til overflatiske, små endringer.

Utforskende samtale handler om felles interesse for hvert gruppemedlems uttalelser. Uttalelsene blir sett på kritisk og drøftet, begrunnelser blir presentert. Dersom et forslag blir skutt ned blir en ny hypotese presentert, og begrunnelser og utdypelser er etterspurt. Forslaget som blir tatt med videre er dermed akseptert av alle gruppemedlemmene. Sammenlignet med de to andre samtaletypene hevder Littleton et al. at utforskende samtale bringer kunnskap frem i lyset for å drøftes, og at resonnement og kunnskap blir synliggjort igjennom språket. Det er viktig å notere at hvert av disse samtalemønstrene har sin plass, de kan være sosialt akseptert og nyttige i forskjellige kontekster.

Utforskende samtale er likevel sterkt knyttet til det faglige da det er basert på kritisk tenkning, og ligner diskusjonsmønstre funnet i høyt utdannede fagområder som juss og politikk.

Forskningsgruppen hevder at dette er et verktøy som vil tjene elevene godt på flere arenaer i skolen, men at det krever bevisstgjøring rundt metoden. Dette mener Littleton et al. at Talk Box eller Thinking Together egner seg godt til. Her er det naturligvis essensielt at lærerne har fokus på samarbeid, og har en positiv innstilling til det. Dersom man ser på graden av gruppearbeid vi finner i skolen i dag, kan det se ut som om dette er en mangelvare (Littleton et al., 2005) (Klette, 2004).

Littleton et al. hevder at selv de yngste elevene kan få utbytte av å arbeide med utforskende samtale dersom de får tilrettelagt instruksjon og nok muligheter til å øve denne formen for diskusjon. Videre påstår gruppa at dersom elevene får reflektere over og bruke utforskende samtaler vil de ha bedre utgangspunkt for å forstå hva ulike lærings situasjoner skal gi dem. Dette mener de er et utgangspunkt for tidlig utvikling av læringsstrategier. Videre hevdes det at dette kan være spesielt nyttig for de elevene som synes samarbeid er spesielt utfordrende, da en strukturert metode vil kunne gi konkrete rammer og verktøy for å lykkes. Dette er et kjerneelement hos forskningsgruppen, da de hevder at de yngste elevene ofte blir satt til gruppearbeid, noe også Klette (2004) viser til, men at de sjeldent får verktøy til å navigere denne typen arbeid. Her kan en stille seg undrende til hvorfor dette er tilfellet, som er noe av det jeg ønsker å undersøke med denne oppgaven, ved å se på læreres erfaringer med denne typen arbeid (Littleton et al., 2005).

Forskningsprosjekter som har sett på Thinking Together hos 8-9-åringer (Key Stage 2) både i Storbritannia og Mexico fant en tendens til større grad av utforskende samtale der metoden er brukt enn kontrollskoler. Fraser som "Jeg tror", "Fordi" og "Hvorfor" var mer høyfrekvente i gruppearbeid i skolene der Thinking Together-intervensjonen var gjennomført. Det var også testresultater som viste noe høyere resultater på senere prøver testet non-verbale resonneringsevner (Raven's Progressive Matrices), også på individuelt nivå. Her mener de at det utforskende samtalemønsteret har blitt internalisert og brukes mentalt når individet jobber alene. Her er det en parallell til den sosiokulturelle teorien om at et menneske lærer ved å verbalisere i fellesskap før samtalen blir internalisert (Rojas-Drummond, Mercer & Dabrowski, 2001) (Littleton et al, 2005).

2.5 Læreres tilrettelegging

"Spesifikke antagelser om læringens natur kan være så sterkt bygd inn i skolen som virksomhet, i dens utrustning, i måten å bygge lokalitetene på, (...) at den enkelte ikke oppfatter at det finnes noen alternativer."
(Säljö, 2001, s.48).

Læreren har en helt sentral posisjon i klasserommet. Selv om læreplanene hjemler hvilke mål elevene skal nå ved endt skolegang, står lærerne fritt til å velge arbeidsmetoder og organisering av læringsaktiviteter. Til tross for at forskningen viser at det er stort potensiale for læring i gruppearbeid, er det stor grad av lærerstyring med lærer som har ordet. Tidligere forskning fant en stor grad av

helklasseundervisning der lærere har ordet 2/3 av tiden, med typisk IRE-struktur. Nyere forskning fant at individuelt arbeid med oppgaver har blitt en større del av klasseromshverdagen enn før, men ingen endring i gruppearbeid. Kun 10% av tiden i klasserommet ble bruke på gruppearbeid gjennomsnittlig, med noe høyere grad på de laveste trinnene. Klette fant også at selv da elevene satt sammen i grupper arbeidet de individuelt, og læreren forholdt seg til individene heller enn å støtte opp om gruppearbeidet. Kun 2 av de 30 lærerne som ble observert insisterte på samarbeid i gruppa. Lærer har altså alt å si for å tilgjengeliggjøre utforskende samtale i klasserommet, og dette ser ut til å være noe manglende (Klette, 2004).

Olga Dysthe viser til at slik lærerstyring er en kjent metode for å beholde kontroll i klasserommet. Å legge til rette for mer elevaktiviserende metoder betyr å gi fra seg noe av denne ytre kontrollen. Dysthe hevder at flere lærere er redde for at det faglige trykket vil avta om lærer ikke har all kontrollen. Dette er et kjent mønster som har vært en stor del av den norske skolen de siste 70 årene. I tråd med den sosiokulturelle tilnærmingen til læring er kunnskap noe som skapes i en interaksjon. Undervisningen burde derfor tilrettelegge for forskjellige interaksjoner. Dysthe beskriver en slik sosial-interaktiv undervisning som:

”Mens ”presenterende undervisning” er enveis formidling av kunnskap, er ”sosial-interaktiv undervisning” alle typer undervisning som aktivt legger vekt på å skape dialog mellom eleven og andre og mellom eleven og det stoffet som skal læres. Formålet er å legge til rette for at eleven konstruerer sin egen kunnskap, for eksempel ved at det knyttes til det eleven vet og kan fra før, og ved at det nye stoffet blir belyst gjennom andre elevers måte å oppfatte det på.” (Dysthe, 1995, s.51-52).

Dette kan knyttes til utforskende samtale. Dysthe selv mener at man kan kombinere presenterende og sosial-interaktiv undervisning, og at begge har sin plass i skolen. Viktigheten av dialog og interaksjon betyr ikke at annen type undervisning ikke er verdifull eller har sin plass. Det dialogiske samarbeidet er allikevel underrepresentert og underutnyttet. Lærere skal til en hver tid være bevisst hva slags metoder de bruker og den læringsteoretiske forankringen for dette (Dysthe, 1995).

Littleton et al. fant at lærernes bevissthet rundt elevers muntlighet og entusiasme for denne typen muntlighet hadde stor påvirkningskraft. Her er det altså svært interessant å se på læreres holdning til denne typen arbeid. Denne entusiasmen fant de at må foregå over tid. Arbeid med dette prosjektet

gjorde lærerne bevisste på hvor viktig det er at elevene lærer å samarbeide, og lære å ”prate fag”. Forskerne hevder også at elever som fant det utfordrende å samarbeide før intervensjonen hadde betydelig fremgang etter endt tiltak. Dersom dette er et direkte resultat av fremgangsmåten, eller simpelthen fordi det ble et fokus på samarbeid der det ikke var noe tidligere, er et interessant poeng (Littleton et al., 2005).

Læreren har også en viktig rolle i sosiokulturell læringsteori, da hun skal tilrettelegge for interaksjon og være veileder i samhandling. Det er lærer som må bygge stillas for elevenes læring, i følge Bruners teori, og sørge for tilgjengeliggjøring av læring igjennom den proksimale utviklingssonen ved å enten selv være en signifikant annen eller å sette sammen elever som kan få slik nytte av hverandre. Det er allikevel viktig å sette sammen elever som er på omtrentlig nivå med hverandre, da elever som er for sprikende i utviklingen sin vil oppleve gjensidig frustrasjon om de må samarbeide. Den proksimale utviklingssonen til hver elev i en klasse kan variere sterkt, og krever derfor en lærer som kan evaluere dette og tilrettelegge for hver elev for å kunne utnyttes optimalt (Dysthe, 1995).

Vi finner altså i stor grad lærerstyrte klasserom. Til tross for at det er større grad av planlagt gruppearbeid hos de yngste elevene, er det lite fokus på at elevene skal arbeide sammen. Dysthe (1995) hevder at dette kan ha en sammenheng med læreres motvilje mot å gi fra seg kontroll i klasserommet. Hun viser også til skillet mellom presenterende og sosial-interaktiv undervisning, og hevder at selv om begge deler har en plass i undervisningstradisjonen er den sosial-interaktive underutnyttet. Videre hevder Mercer (2013) at kollaborativ læring er noe som aktivt må læres, der lærer må tilrettelegge og fungere som stillas for elevene. Lærer må også kunne sette sammen grupper på omtrentlig samme nivå slik at elevene er innenfor hverandres proksimale utviklingssoner. Det er altså ingen tvil om at lærerens posisjon er svært viktig for hvordan elever får arbeidet sosialt i klasserommet, og at dette kan være en krevende oppgave.

2.6 Oppsummering

For å kunne drøfte spørsmålet om hvordan lærere opplever samarbeid for læring hos de yngste elevene, har jeg med dette kapitlet lagt frem et teoretisk grunnlag for hvordan barn kan lære sammen. I et sosiokulturelt perspektiv skjer barnets utvikling igjennom læring, og læring skjer i samspill med andre. Språket er en forutsetning for at dette skal foregå, som medierende ressurs. Motpolen til dette synet er den kognitive tilnærmingen, der læring skjer ved individuell utforskning. Her skjer også utvikling i låste, forutbestemte stadier, der barn i småskolen har svært begrenset

potensiale for logisk tenkning. Hvilket syn lærer har på utvikling og læring har altså store konsekvenser for elevenes muligheter til å lære igjennom samarbeid. En teori som løfter den viktigheten av læring igjennom dialogisk samarbeid er Bruners tanke om stillasbygging, der en signifikant annen tilgjengeliggjør kunnskap innenfor elevens proksimale utviklingszone. Innenfor den sosiokulturelle retningen skjer altså læring ved samarbeid, noe lærer må legge til rette for, og bygge en ytre struktur rundt.

En forklaring på hvordan læring skjer i fellesskap er tanken om samkonstruksjon av kunnskap, der deltakerne deler og diskuterer sin innsikt. Dette forutsetter innsikt om seg selv og andre, noe det kognitive perspektivet mener er umulig for elevene i første til tredje klasse. Et sosiokulturelt perspektiv mener derimot dette er godt mulig dersom metoden blir brutt ned, nøye forklart og øvd på over tid. Dette er hva Thinking Together- og Talk Box-modellene er utviklet for, der metoden forklares og repeteres for elevene, de er med på å designe kriterier, og de øver ulike delmål over tid. Dette mener de fører til utforskende samtaler, der innspill blir kollektivt drøftet og begrunnet. Et slikt samtalemønster kaller de utforskende samtale, som tilgjengeliggjøres ved bevisstgjøring og øving på struktur. Her blir det tydelig at en lærers innstilling til denne typen arbeid blir viktig, da det krever tid og dedikasjon.

En mulig grunn til at det finnes lite øvelse på samarbeid i norske klasserom er ifølge Dysthe (1995) lærers behov for kontroll. Gruppearbeid krever en annen tilrettelegging der elevene får større grad av autonomi, som kan gi lærer en følelse av å miste kontroll. Dysthe viser likevel til læringsmulighetene som finnes i det hun kaller sosial-interaktiv undervisning, der modeller som Thinking Together eller Talk Box faller innunder. Dersom en følger et sosiokulturelt perspektiv er det altså stort ubrukt potensiale for læring når det gjelder samarbeid, som er hvorfor læreres perspektiver på dette er svært interessant.

3 Metode

Med dette kapittelet ønsker jeg å presentere forskningsdesignet og fremgangsmåten for studien, samt drøfte overførbarhet, validitet og etiske hensyn. Dette vurderes opp mot problemstillingen for oppgaven, som er på hvordan lærere ser på samkonstruksjon av kunnskap hos elever i første til tredje klasse, og hvordan dette kan påvirke deres læring.

3.1 Prosess og utvikling

Det har vært store omveltninger når det gjelder metode i løpet av dette prosjektet. Den originale problemstillingen for studien ønsket å undersøke samtalemønstre hos elever som samarbeidet i første til tredje klasse, og innebar derfor observasjon. Etter total mangel på respons fra informanter, trolig grunnet Korona-pandemien, måtte metoden endres raskt. Valget stod mellom intervju og brevmetode, som begge kan utføres uten nærkontakt. Jeg endret vinkling til å undersøke lærerens perspektiver, og forstod at jeg behøvde tykke beskrivelser. Derfor valgte jeg å kombinere de to metodene. I første omgang sendte jeg spørsmål til brevmetoden til fem informanter, med intensjon om å blande empirien fra brevene og intervjuene. Svarene på brevmetoden ble imidlertid noe magre, trolig grunnet mangel på diskusjon med informantene i forkant. Det var allikevel noen interessante mønstre som presenterte seg, så jeg valgte å bruke disse til å forme intervjuguiden til intervjuene. På den måten gikk jeg inn i intervjuene med større innsikt i hvordan lærere arbeider med tilrettelegging av samarbeid. Dette kunne gi mer omfattende svar fra de tre informantene som ble intervjuet. Brevmetoden ble altså en slags forundersøkelse for å informere intervjuene.

Når det gjelder transkripsjon fra intervjuene valgte jeg å transkribere ordrett for reliabilitetens skyld. Jeg ønsket også å forholde meg til informantenes konkrete utsagn, og la derfor ikke vekt på aspekter som kroppsspråk, intonasjon eller lignende (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2 Forskningsdesign og fremgangsmåte

Forskningsdesignet for denne studien er todelt, med to forskjellige kvalitative metoder, der den ene metoden bygger på resultatene fra innhentingene fra den første metoden. I første omgang anvendes brevmetoden, der seks lærere vil skrive brev basert rundt fire åpne spørsmål. Spørsmålene er som følger:

1. Fortell kort: Er du faglærer eller kontaktlærer? Hvor lenge har du jobbet som lærer? Hvilken utdanning har du? Hvilket trinn jobber du på nå? Hvilke trinn har du mest erfaring med?
2. Hva er din erfaring med gruppearbeid blant elever på ditt trinn?
3. Hva tenker du om å begynne å lære metoder for samarbeid på småtrinnet?
4. Hva tenker du er de største utfordringene for faglig samarbeid blant så unge elever?

Disse spørsmålene er laget med formål om å være så nøytrale og lite ledende som mulig, samtidig som det sikres at all nødvendig tematikk blir dekket. At spørsmålene ikke er ledende er svært viktig for å kunne hevde noen form for objektivitet, som jeg vil ta opp igjen senere. Det første spørsmålet gir kontekst og mulighet for å se mønstre som kan påvirke refleksjonene som dukker opp. En nyutdannet lærer kan for eksempel oppleve dette annerledes enn en som har jobbet i mange år, og slike mønstre vil kunne dukke opp her. Det andre spørsmålet åpner for generell refleksjon rundt tematikken, og er nøkkelspørsmålet her. Spørsmål tre og fire er utdypninger av spørsmål to, og sikrer mer spesifikk refleksjon rundt tilretteleggingen og ikke bare resultater. I andre omgang inviteres 3 av informantene til å delta i utdypende intervjuer. Disse intervjuene vil være semi-strukturerte og ta utgangspunkt i en intervjuguide som kan sees som vedlegg (Vedlegg 1). Her vil lærerne fortsette sin refleksjoner, og jeg som intervjuer har mulighet til å følge opp interessante utspill og på den måten få en mer utdypende empiri.

Første leddet av innhentingene var å melde prosjektet til Norsk Senter for Datavern for å sikre korrekt behandling av data og konfidensialitet. Dette beskrives videre i siste underkapittel. Deretter tok jeg kontakt med flere skoler. I tilfeller der jeg ikke kjente til skolene kontaktet jeg rektor, mens jeg brukte mine personlige kontakter ved skoler der det var mulig. Jeg sendte samme epost til alle, som kan sees som vedlegg (Vedlegg 2). Vedlagt i eposten la jeg et dokument med informasjon om prosjektet og anonymitet, samt spørsmålene som skal besvares (Vedlegg 3). Totalt var det seks

informanter som responderte, der én stilte til intervju uten å ha deltatt via brev først. Dette var fordi kun to av informantene som svarte med brev ønsket å stille til intervju. Da jeg allerede hadde fått inn fem brev bedømte jeg at jeg hadde godt nok grunnlag til å forme en intervjuguide for intervju-runden, så informant 6 stilte rett til intervju. Før jeg går videre med valg og refleksjoner rundt transkripsjon og analyse, vil jeg legge frem teori og begrunnelser rundt innsamling av empirien, samt hva slags kunnskap disse metodene vil kunne skaffe (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3 Epistemologiske betraktninger

Kunnskapen intervju kan utvinne mener Maxwell (2013) kan kjennetegnes ved at det er produsert, relasjonell, samtalebasert kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk. Kunnskapen produseres altså mellom informant og intervjuer, blir dermed både muliggjort og begrenset av språket. Den vil også påvirkes av samspillet mellom de to som produserer kunnskapen. Dette betyr at kunnskapen ikke kan sees uavhengig av situasjonen den ble skapt i, som er en av grunnene til at jeg har valgt å legge stor vekt på fremgangsmåte, kontekst og egen påvirkning som forsker. På den måten vil det være mulig å forstå situasjonen kunnskapen ble skapt i, som vil gi en bedre forutsetning for overførbarhet og etterprøvbarehet.

Christoffersen og Johannessen (2012) viser også til at kvalitativ forskning ofte blir brukt for å forstå eller beskrive et fenomen. Denne studien har også et fenomenologisk preg da jeg forsøker å få innsikt i- og beskrive læreres forståelse av samarbeid hos de yngste elevene. Dette tar utgangspunkt i at det ikke finnes noen universell sannhet, som betyr at hver enkelt informants oppfatning er sann, men også svært spesifikk og situasjonsbestemt. Dette fører naturligvis til begrensninger når det gjelder overførbarhet. Resultatene av denne studien vil dermed ikke kunne hevdes å være direkte overførbare, men vil heller vise til en potensiell forståelse av en situasjon og dens mulige konsekvenser. Ved å vektlegge beskrivelser av kontekst vil leseren bedre kunne bedømme i hvilken grad resultatene ville kunne overføres til en annen situasjon. Prosjektet vil dermed ikke kunne gi noen fasit, men heller være en del av en samtale på forskningsfeltet (Kvale & Brinkmann, 2015) (Christoffersen & Johannessen, 2012) (Maxwell, 2013).

3.4 Teoretisk grunnlag for metode

3.4.1 Brevmetode

Da jeg fikk bekreftelse fra de fem informantene om at de ønsket å stille til brev-intervju, sendte jeg dem dokumentet som kan sees i vedlegg 3. Dette inneholder de fire åpne spørsmålene beskrevet tidligere, samt informasjon om anonymitet og hvordan de kan trekke svarene sine. Informantene deltok ved å svare på spørsmålene i dokumentet, som ble sendt tilbake via epost. Vår korrespondanse ble deretter slettet for å vedlikeholde anonymitet.

Brevmetoden kan sies å være en mellomting mellom et intervju og et spørreskjema. Informanten skriver et brev om egne oppfatninger og erfaringer rundt et forhåndsbestemt tema, og ofte noen få, åpne spørsmål, i dette tilfellet fire. Metoden skal legge til rette for dypere refleksjon rundt erfaringer og egen praksis. Dette er svært godt egnet til å få tilgang til læreres refleksjoner rundt samarbeid. Det er også en fordel at de fleste har god erfaring med å skrive brev da det er et globalt fenomen.

Ettersom formen er velkjent vil det kunne gi åpenhet for informanten til å bruke sjangeren på en måte som er optimalt for dem. I tillegg kan informanten selv bestemme tidspunkt og omgivelser for å skrive, som kan gjøre situasjonen mer naturlig og komfortabelt enn et intervju. Denne uformelle, komfortable settingen kan gi rom for refleksjon, og dermed mer utfyllende svar. Dette er ideelt for å få tilgang til lærernes refleksjon rundt elevsamarbeid (Sjøbakken, 2017).

En forutsetning for brevmetoden er at informanten kan skriftliggjøre sine tanker og erfaringer. Bjørnsrud og Nilsen (2019) hevder at dette er en fordel innenfor forskning på lærerperspektivet, da lærere ofte har høy kompetanse innen slik skriftlig refleksjon. Sjøbakken (2017) argumenterer også for at en tekst respondenten skaper selv vil gi et større eierforhold til svarene, og at dette kan fostre engasjement og dermed mer utfyllende svar. Her har de også større frihet til å utdype det de selv ønsker enn det de får i et mer strukturert intervju. Bjørnsrud og Nilsen hevder også at en slik metode gir større rom for informantenes egne stemmer, og at det på den måten blir nærere deres opplevelse enn ved en mer strukturert metode. Dette kan altså legge til rette for mer praksisnære svar, som er ønskelig da denne oppgaven søker å bidra til sammenheng mellom praksis- og forskningsfelt. Dette forutsetter engasjement og motivasjon hos lærerne, som kan være vanskelig å sikre i en situasjon der forsker ikke kan møte informanten på forhånd for å diskutere temaet. Dersom brevene skal kunne gi samme mengde data som et intervju er brevene nødt til å være utfyllende. Bjørnsrud (2005) hevder at skrivning kan føre til dypere refleksjon hos forfatteren, særdeles fordi hun kan dvele ved og finpusse

utsagn. Dette kan være utfordrende uten å legge til rette for engasjement for temaet, men ettersom brevmetoden i denne oppgaven hovedsakelig blir brukt for å forme en intervjuguide, er omfanget av empirien fra brevene ikke like viktig. En fordel med brevmetoden er allikevel at den er tidsbesparende og enkel å administrere. Analysearbeidet kan begynne så fort svarene kommer inn uten behov for transkripsjon (Sjøbakken, 2017) (Bjørnsrud & Nilsen, 2019) (Bjørnsrud, 2005).

Det finnes også ulemper ved brevmetoden. Hovedsakelig så har metoden lav ekstern validitet da svarene kun gjelder én persons opplevelser og oppfatninger. Her blir det viktig å hele tiden belyse hvor kontekstavhengig empirien er, samt å forsøke å finne mønstre i empirien som kan tyde på at flere informanter har samme formeninger eller vidt forskjellige. Som med annen forskning presenterer ikke brevmetoden sikker kunnskap, men gir tilgang til menneskelig innsikt. Da dette er ønskelig for å besvare problemstillingen til denne oppgaven, har jeg valgt denne metoden. En annen ulempe ved metoden er mangelen på muligheter for å stille utdypningsspørsmål. Kravene til informantens ferdigheter i å uttrykke seg skriftlig kan også være en mulig feilkilde. Ifølge Bjørnsrud (2005) kan brevmetoden være et godt utgangspunkt for oppfølgingsintervjuer, som er hvorfor jeg har valgt å kombinere brevene med semi-strukturerte intervjuer (Sjøbakken, 2017), (Bjørnsrud, 2005).

3.4.2 Semi-strukturert intervju

Tre informanter ble invitert til å stille til intervju over nettet. Av disse hadde én ikke stilt til brevmetode, hun ble invitert da kun to av de forhenværende informantene ønsket å stille, og to intervjuer ville gi for lite data. Intervjuene ble gjort over video-chat, mens informantene var i egne hjem. Kvaliteten var god og vi hadde toveis video, unntatt informant 5 som hadde kameratrøbbel. Hun kunne se meg, men ikke omvendt. Dette gjorde situasjonen noe unaturlig, men informanten virket avslappet og komfortabel. Alle intervjuene ble utført ut ifra en intervjuguide, med høy grad av fleksibilitet. Lydkvaliteten på chat og opptak for transkripsjon var svært god. Før jeg begynte intervjuene gjentok jeg mine intensjoner for prosjektet, hvordan jeg vedlikeholde anonymitet, og hvordan de kan trekke sine bidrag. Alle informantene bød på seg selv og kom med spontane utdypninger, som Kvale og Brinkmann (2015) hevder er et tegn på god kvalitet ved intervju.

Det delvis strukturerte intervjuet har en intervjuguide som utgangspunkt, men formes også etter samtalen slik den utfolder seg. Formen i seg selv er en samtale der intervjueren forsøker å forstå verden fra informantens ståsted, som er ideelt for å få innsikt i læreres opplevelser og refleksjoner rundt tilrettelegging av dialogisk samarbeid. Informanten er forfatteren av samtalen, og intervjueren

skal legge til rette for at informanten får prate. På denne måten kan kvalitative intervjuer legge til rette for fyldige og detaljerte beskrivelser, om intensjoner, følelser, oppfatninger, meninger og andre ikke-observerbare fenomener. En slik metode kan altså få fram kompleksiteten og nyansene i sosiale fenomener. Dette krever en form for bevisst naivitet fra intervjuerens side, altså en åpen og ikke forutinntatt disposisjon som åpner for genuine svar fra informanten (Kvale & Brinkmann, 2015) (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Det semi-strukturerte intervjuet ligger altså på en kontinuum mellom fast strukturerte intervjuer med satte svaralternativer og helt åpne intervjuer. Et åpent, ustrukturert intervju har kun et forhåndsbestemt tema, og krever derfor mer av intervjueren for å holde samtalen gående og stille gode spørsmål på stedet. Det er allikevel en klar fordel at en åpen struktur kan knyttes til informantens situasjon og utsagn, som kan være vanskelig å forutse, og på den måten åpne for utfyllende svar. Da problemstillingen for denne oppgaven søker personlige opplevelser hos lærere er dette et viktig verktøy for ikke å gå glipp av viktige refleksjoner ved å kunne være fleksibel. En viss grad av standardisering vil allikevel gjøre det lettere å sortere informasjon i etterkant, og derfor bedre tilrettelegge for sammenligning av flere informanternes svar. Det vil også ofte være tidsbesparende (Christoffersen & Johannessen, 2012).

En intervjuguide settes opp etter temaene forskeren ønsker å dekke, og har ofte underpunkter for oppfølging. Et delvis strukturert intervju kan gi god balanse mellom fleksibilitet og struktur. Maxwell (2013) anbefaler en viss grad av struktur for prosjekter med små tidsrammer og flere informasjonskilder, samt å bruke strukturen godt i analysen av empirien. En slik struktur betyr allikevel ikke at det ikke er rom for tilpasning i løpet av studien for å bedre få tilgang til informasjonen en ser etter. Enkelte kvalitative forskere hevder at struktur skaper tunnelsyn som kan hindre innsamlingen, mens fleksibilitet åpner for å gå i dybden på et fenomen. Her finnes det altså en balansegang mellom struktur og fleksibilitet. I denne undersøkelsen ønsker jeg å bruke en intervjuguide for å dekke alle temaene jeg ønsker å se på, med rom for tilpasning og utdypelser. På denne måten sikrer jeg å få informasjon om det jeg ønsker, å ha grunnlag for sammenligning, samtidig som formatet er åpent nok til å tilpasses informantens utsagn (Maxwell, 2013) (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Da jeg behandlet svarene fra brevmetoden oppdaget jeg noen spennende mønstre. Det første var et tydelig skille mellom lærerne som mener at faglig samarbeid på småtrinnet er for krevende for elevene, og de som mener det fungerer godt. Dette er svært interessant når jeg ser på læreres

perspektiver på samarbeid: hva skyldes dette skillet? Og hvordan vil dette påvirke elevenes læring? Dette ble hovedgrunnlaget for prosjektets intervjuguide, å få innsikt i hvordan læreres perspektiver påvirker hvordan de tilrettelegger for samarbeid i klasserommet. Det er også interessant å vurdere lærernes kontekst: hva kan disse perspektivene skyldes? Utdanning, skolekultur? Videre valgte jeg å spesifisere faglig samarbeid, da enkelte informanter skilte dette fra samarbeid som sosialisering. Til sist var flere av informantene inne på nødvendigheten av å øve samarbeid, også de som stilte seg skeptisk til samarbeid hos de yngste elevene. Det ble derfor interessant å få innsikt i om alle informantene er enige i dette, og hvordan dette øves. Ut ifra dette lagde jeg en intervjuguide designet for å dekke hovedelementene fra brev-intervjuene, men med rom for fleksibilitet og oppfølging. Intervjuguiden kan leses i vedlegg 1.

Et annet spørsmål knyttet til slike ustrukturerte metoder er i hvilken grad kunnskapen kan overføres. Maxwell (2013) hevder at en ustrukturert tilnærming legger generalisering og sammenlignbarhet til side til fordel for intern validitet og kontekstavhengighet. Det blir derfor viktig å drøfte både validitet, muligheter for generalisering og dermed også utvalg (Maxwell, 2013) (Christoffersen & Johannessen, 2012).

3.5 Utvalg og generalisering

For å rekruttere informanter til prosjektet tok jeg kontakt med barneskoler igjennom rektor, eller personlige kontakter der det var mulig. Slik fikk jeg totalt seks informanter, hvorav tre var fremmede. De resterende tre har jeg varierende grad av kjennskap til, som er viktig å erkjenne for transparens. Informant 1 er en gammel venninne som jeg kjenner godt, men som jeg ikke har hatt mye kontakt med de siste årene. Det var tydelig at hun var veldig komfortabel med å prate med meg under intervjuet, men jeg merket at det var utfordrende å styre samtalen slik jeg vanligvis ville gjort. Det føltes unaturlig å bruke den typen makt, og dette førte helt klart til avsporinger. Det resulterte allikevel til at hun pratet lenge og utdypende, og jeg noterte under veis så jeg kunne stille oppklarende spørsmål til sist. På den måten var intervjuet i stor grad selvkommuniserende, med god flyt, og jeg fikk drøftet utspillene til informanten underveis. Informant 5 er en tidligere praksislærer, så det er både en lærer og en klasse jeg kjenner litt til. Hun virker komfortabel med å uttale seg om klassens utfordringer og hvordan dette påvirker hvordan de jobber, som kan være fordi jeg kjenner til klassen. Hun forteller løst og reflekterer over egne utsagn, og virker avslappet. Informant 6 og jeg kjenner hverandre gjennom felles bekjente, men har ikke kjent hverandre lenge. Dette kan være både

en positiv og en negativ ting: det kan tenkes at hun er mer komfortabel med å prate med noen hun kjenner, eller hun kan holde tilbake fordi hun vet vi kommer til å omgås. Jeg fikk likevel inntrykk av at hun var komfortabel, da hun fortalte løst og detaljert.

Utvalget for denne studien er kontaktlærere på første, andre og tredje trinn som er i fast jobb. Dette er det Maxwell kaller purposive sampling, eller hensynsmessig utvalg. Et slikt utvalg er basert på hvem som har kunnskap til å svare på spørsmålene du stiller, og er hyppig brukt innenfor kvalitativ forskning. Hensynsmessig utvalg gir representanter for en gruppe uten å ha like store deltakertall som ved tilfeldig utvalg. Dette gir større tiltro til at disse er gode representanter enn et tilfeldig utvalg av samme størrelse, og kan fange opp heterogeniteten i en gruppe. Et slikt utvalg er spesielt gunstig dersom en vil sikre seg informanter man er sikker på at vil samarbeide godt med en, og som man vet har erfaring og kompetanse til å kunne svare på spørsmålene. Her er det spesielt viktig å drøfte egne fordommer eller justifikasjoner knyttet til denne gruppen for å kunne hevde noen form for objektivitet. Dette er noe som må tas hensyn til igjennom hele studiens prosess. En kan heller ikke garantere at informantenes oppfatninger er typiske, som også kan knyttes til spørsmålet om generalisering (Maxwell, 2013).

Totalt er det seks informanter i dette prosjektet. Færre informanter gjør det vanskeligere å hevde noen form for overførbarhet utover prosjektet. Man kan ha et større utvalg i håp om å kunne bedre generalisere, men realistisk sett vil man da heller drukne i data med en slik metode. Intervjuer har ofte mellom 10 og 15 informanter, grunnet hvor ressurs- og tidkrevende prosessen er fra planlegging til analyse. I tillegg sier loven om fallende utbytte at jo flere man intervjuer, jo mindre ny informasjon avdekkes, dermed holdes utvalget relativt lite. Da dette prosjektet bruker to metoder for innsamling valgte jeg seks informanter for å få et bredt utvalg stemmer, samtidig som jeg realistisk sett kunne bearbeide all empirien innenfor prosjektets begrensede tidsrammer. Av disse ble tre tatt videre til intervju, slik at det ble rom for mer dyptgående og detaljerte beskrivelser enn om alle seks ble intervjuet. Generalisering av kunnskap fra et forskningsprosjekt omhandler i hvilken grad den kan sies å være overførbar til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner. Kvalitative forskningsprosjekter er ofte små i omfang, og hevder sjeldent å kunne generaliseres eksplisitt. I et forskningsprosjekt som dette blir det derfor viktig å drøfte sannsynligheten for grad av overførbarhet ved å se på faktorer som reliabilitet og validitet (Kvale & Brinkmann, 2015) (Maxwell, 2013).

3.6 Reliabilitet, troverdighet og validitet

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes konsistens og kvalitet, og kan sees på som forskningens grad av pålitelighet. I praksis handler dette om i hvilken grad andre vil kunne rekonstruere studien, og om informantene ville kommet med andre utsagn til andre forskere. Her er det viktig med transparens, altså at fremgangsmåte, kontekst og forskerens påvirkning beskrives og drøftes nøye. Kvale og Brinkmann anbefaler at dette fokuset også balanseres med kreativitet og variasjon for å holde på studiens nyanser og fleksibilitet. For å vedlikeholde reliabilitet i studien har jeg forsøkt å beskrive fremgangsmåte nøye, med intensjoner og begrunnelser. Jeg har også beskrevet kontekster knyttet til informanter og intervju-situasjon, slik at dette kan vurderes. Et av de viktigste punktene for reliabilitet i dette prosjektet er forskerens kjennskap til informantene. Her har jeg forsøkt å vedlikeholde reliabilitet ved å være transparent, og drøfte min potensielle påvirkning som forsker under ”utvalg og informanter” (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6.2 Troverdighet

Troverdighet, eller objektivitet, henger tett sammen med reliabilitet, og kan sees fra flere perspektiver. Innenfor den kvalitative forskningen kan troverdighet blant annet defineres som frihet fra ensidighet, som refleksivitet ut ifra forutsetninger, og som intersubjektiv konsensus. Det er diskutert i hvilken grad kvalitativ forskning kan hevde å være objektiv, men Kvale og Brinkmann (2015) argumenterer til fordel for dette. De hevder at dersom et intervju kan produsere kunnskap som kan etterprøves og kontrolleres, vil kunnskapen være objektiv ved å være fri fra ensidighet. Refleksiv objektivitet oppnås ved at forskeren løpende reflekterer over egne bidrag til produksjonen av kunnskap, samt egne holdninger og begrensninger. Dernest kan troverdighet i kvalitativ forskning defineres som å forholde seg formålstjenlig til det som undersøkes, altså å legge til rette for at objektet får snakke så naturlig som mulig i et ønske om å forholde seg til fenomenets faktiske natur. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at ”Når intervjuets objekt ligger innbakt i en språklig konstituert

og mellommenneskelig forhandlet sosial verden, oppnår det kvalitative forskningsintervjuet en særstilling i produksjonen av objektiv kunnskap om den sosiale verden” (s.274).

Derfor er forskningsdesignet basert på åpent intervju med plass til informanten og fokus på deres uttalelser. Etterprøvbarehet sikres ved nøye beskrivelser av kontekst og fremgangsmåte. Troverdighet avhenger også i stor grad av forskeren og hennes bevissthet rundt egne perspektiver og påvirkning. Med dette prosjektet tar jeg utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring, samt tanken om at samarbeid kan være et nyttig verktøy også for de yngste elevene. Jeg vil forsøke å vedlikeholde troverdighet ved å igjennom prosjektet anerkjenne at ingen læringsperspektiv kan hevde å være det rette, og å belyse problemstillingen fra et kognitivt perspektiv i tillegg (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6.3 Validitet

Validitet handler om prosjektets styrke, altså kredibiliteten til slutningene som fattes i en studie. Dette forutsetter ikke noen objektiv sannhet, men mulighet for etterprøving. Andre må kunne ha mulighet til å komme med alternative forklaringer eller motbeviser studien, altså er transparens igjen sentralt. Det finnes ingen metode som kan garantere validitet, det handler heller om sammenhengen mellom forskerens slutninger og virkeligheten. Som prosess kan validering defineres som å oppdage trusler om slutningenes validitet og motbeviser disse. Fordi den kvalitative forskningen som oftest er eksplorerende, vil denne prosessen foregå som en integrert del av forskningsløpet. Ifølge Maxwell (2013) handler dette i stor grad om å behandle og erkjenne all data, og å motbeviser alternative forklaringer som kan dukke opp, samt å drøfte egne holdninger og eventuelle påvirkninger på tolkningene. Rik data vil også øke validiteten ved å gi et nyansert bilde for drøfting, samt verbatim transkribering av intervju og å la informanten avkrefte eller bekrefte forskerens tolkninger. Videre kan validiteten styrkes ved sterk logisk sammenheng mellom teori og problemstilling, samt konsistens mellom metode og formål. Likeså må informantens troverdighet vurderes, samt intervjuets kvalitet og grundig behandling av empirien. Til sist bør gyldigheten av spørsmålene vurderes, samt i hvilken grad tolkningene er logiske og hovedfunnene er valid beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015) (Maxwell, 2013).

3.7 Etske betraktninger

Det er mange etske betraktninger å ta hensyn til når det gjelder forskning. I følge Kvale og Brinkmann (2015) begynner den etske vurderingen allerede ved planleggingen av studien, med

spørsmålet om den er nyttig og på hvilken måte den vil påvirke fenomenet som undersøkes. Denne studien sikter mot å kunne være en del av feltet som forsøker å bygge bro mellom forskningen på samarbeid mellom de yngste elevene og det relevante praksisfeltet. Dette vurderer jeg som nyttig.

Et naturlig neste steg er at prosjektet meldes til Norsk Senter for Datavern, da studien innebærer mennesker. Innhenting ble godkjent med forbehold om anonymisering og ekstern lagring av lydfiler ved opptak av intervju. Informanter får også informasjon om prosjektet på forhånd, og blir informert om at de kan trekke sitt samtykke når som helst. På denne måten sikres det Kvale og Brinkmann (2015) kaller informert samtykke. Anonymitet kan beskytte informanten, men det betyr også at forsker kan tolke og bruke materialet etter eget ønske uten korrigerende. Derfor blir det viktig med verbatim transkripsjon og innsyn i prosjektet for informantene, slik at de kan kjenne igjen egne utsagn og komme med innvendinger om det skulle oppstå uoverensstemmelser. Konfidensialitet sikres når datamaterialet behandles i samsvar med avtalen som er gjort med informantene. I dette tilfellet anonymiseres informantene, opptak lagres på lydopptaker og informanten kan få innsyn i prosjektet og kan trekke samtykke når som helst. På grunn av endring av problemstilling, av behov for endringer på kort tid av hensyn til Korona-pandemien, valgte jeg å ikke utføre observasjon. Intervjuet ble heller utvidet med en forundersøkelse i form av brev-intervju. Jeg har allikevel behandlet datamaterialet med samme sikkerhet og refleksjon som avtalt med NSD (Kvale & Brinkmann, 2015).

Etiske hensyn på konstant evalueres i løpet av et forskningsprosjekt. I intervjusituasjonen må det tas med i betraktning at det finnes et asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og informant, og hvordan dette vil påvirke materialet. Intervjueren er også den som tolker utsagnene, som kan bli ubevisst manipulerende. Her akter jeg å oppsummere intervjuene med mine tolkninger av utsagnene slik av informanten kan bekrefte eller avkrefte, i tillegg til å stille oppfølgings spørsmål for å få mer kontekst for utsagnet. Tykke beskrivelser av rammer og kontekst er også noe som kan sikre en mer objektiv analyse. Det er også alltid en risiko for at relasjonen mellom informant og intervjuer vil spille inn på hva slags informasjon som kommer frem, dette gjelder både brevmetode og intervju. Dette kommer tydelig fram i empirien for denne studien, og vil være en stor del av drøftingen av innhenting i kapittelet om datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015) (Christoffersen & Johannessen, 2012).

3.8 Oppsummering

Denne studien består altså av en forundersøkelse ved brevmetode, med fem informanter, og en runde semi-strukturerte intervjuer, med tre informanter. Intervjuguiden er basert på resultatene fra brevmetoden. Jeg valgte å kombinere de to metodene for å få tykkere beskrivelser enn ved én metode, for bedre å kunne beskrive lærernes perspektiv. Disse metodene vil kunne gi kunnskap sterkt knyttet til aktørene og situasjonen, som derfor er vanskelig å overføre til andre situasjoner.

Beskrivelser av kontekst vil kunne gi sammenheng, slik at det er lettere å få innsyn i alternative forklaringer og påvirkende faktorer. På den måten vil det være enklere å vurdere overførbarhet i enkelte situasjoner, men målet med studien er å være en del av samtalen på forskningsfeltet i håp om å bygge bro mellom forskning og praksis.

Da brevmetoden ga tynne resultater ble det brukt som en forundersøkelse. Intervjuene ble semi-strukturerte for åpenhet og fleksibilitet, slik at det ble plass til informantene og naturlige oppfølginger. En viss grad av struktur gjorde det lett å sammenligne og dekket alle ønskede temaer. Utvalget består av kontaktlærere på 1.-3. trinn, i fast jobb. Dette er hensynsmessig utvalg, da det er disse menneskene som kan gi svar på problemstillingen. Halvparten av disse er fremmede rekruttert igjennom rektor ved deres skoler, den andre halvparten er lærere jeg har kjennskap til. Dette er fordi det var utfordrende å finne nok informanter, så personlige kontakter var nødvendige. Reliabilitet, troverdighet og validitet ivaretas ved nøye forklaringer av fremgangsmåte, kontekst og valg, samt at jeg reflekterer over egne innstillinger og påvirkninger. På denne måten ønsker jeg å sikre etterprøvbarehet og transparens. Dette er også viktige faktorer for å vurdere etikk, sammen med prosjektets godkjenning av NSD. Neste kapittel vil ta for seg resultatene fra intervjuene, og hvordan disse ble analysert.

4 Analyse og resultater

Med dette kapitlet presenteres resultatene av analysen som ble gjort av prosjektets empiri. Ved å undersøke læreres syn på- og erfaringer med samkonstruksjon av kunnskap fant jeg resultater i tre overordnede kategorier som kom frem igjennom analysen. Av påvirkende faktorer finnes uttalelser som omhandlet egenskaper ved barna, om pedagogisk tilrettelegging, og om rammebetingelser ved skolen. Denne distinksjonen er interessant for å kunne drøfte mulige alternative forklaringer, og også i hvilken grad arbeid med samkonstruksjon er realistisk i forskjellige situasjoner. Før jeg presenterer disse resultatene beskrives kort hvordan empirien har blitt analysert, og deretter informanter og deres kontekst. Da resultatene fra brevmetoden ble brukt til å forme intervjuguiden til intervjuene, er det resultatene av intervjuene jeg presenterer her.

4.1 Metode for analyse

Hvordan empirien skal analyseres bør vurderes allerede ved prosjektets begynnelse, og dermed forme prosjektets fremgangsmåte. Slik sikrer en at metoden for innsamling skaffer typen empiri en ser etter, og legger til rette for løpende analyse ved innhenting av empiri. På bakgrunn av dette har jeg formet prosjektet med tanke på innholdsanalyse av intervjuer og brev. Dette er hensiktsmessig da problemstillingen for oppgaven er utforskende og dermed krever en induktiv tilnærming. Med dette vil jeg bryte ned empirien og kategorisere den for å kunne se mønstre og eventuelle forklaringer for disse, og på den måten kunne trekke slutninger som potensielt kan være generelle (Kvale & Brinkmann, 2015) (Elo & Kyngäs, 2008).

Jeg forholder meg til informantenes konkrete uttalelser heller enn det latente, da oppgaves problemstilling ser på konkrete tanker og erfaringer rundt tilrettelegging for samarbeid, i stedet for abstrakte faktorer. Tekst kan allikevel alltid ha forskjellige tolkningsmuligheter, som er hvorfor jeg vil knytte mine inferenser til tykke beskrivelser av kontekst. Derfor vil jeg også ha en hermeneutisk tilnærming der jeg veksler mellom uttalelser og intervjuet som helhet for både å kunne gå i dybden på empirien samt å sørge for at tolkningene er i tråd med empirien som helhet (Kvale & Brinkmann, 2015) (Graneheim & Lundman, 2004).

Med en slik analyse er det nødvendig å på forhånd bestemme hvilken tekst-enhet analysen skal ta for seg. For denne oppgaven har jeg valgt å ta for meg intervjuene som helhetlige tekst-enheter.

Intervjuene er designet til å være korte nok til å brukes i sin helhet, og kan dermed skape en kontekst i seg selv. På denne måten kan jeg jobbe hermeneutisk ved å veksle mellom deler og helhet for bedre å kunne belyse mønstre, sammenhenger og eventuelle forklaringer. Datamaterialet fra semi-strukturerte intervju er komplekst. Når målet for analysen er å kunne se mønstre og eventuelle forklaringer, er det nødvendig å dele opp teksten og kondensere. Ved å kondensere kan jeg korte ned teksten, men beholde kjernen, og på den måten la mønstre og sammenhenger tre frem (Elo & Kyngäs, 2008) (Graneheim & Lundman, 2004).

For å kunne kategorisere og kondensere har jeg valgt å bruke åpen koding. Elo og Kyngäs (2008) definerer dette som å ta notater i den transkriberte intervjuteksten under gjennomlesing, for så å bruke notatene til å finne repeterende begreper og mønstre å kategorisere materialet etter. Jeg har valgt dette fordi det passer en induktiv problemstilling: kodene blir hva informantene uttrykker seg om heller enn forhåndsbestemte kategorier. Enkelte kritikere mener at koding forsterker en represjonalistisk epistemologi, at fenomener og begreper kun faller under én kategori og dermed forenkler virkeligheten. Dette motvirkes av den hermeneutiske tilnærmingen, der veksling mellom del og helhet kan relatere alle kategoriene til hverandre. Når kodene kommer frem blir det lettere å se de ulike informantenes utsagn komparativt, så likheter og ulikheter trer frem. I følge Graneheim og Lundman (2004) bør kategoriene være gjensidig utelukkende, men påpeker at dette ikke alltid er mulig innen kvalitativ forskning på mennesker grunnet vår kompleksitet. Dette har jeg løst ved å slå sammen enkelte nært relaterte kategorier. Etter å ha notert i intervjuene blir notatene samlet og organisert for å lage kategorier og underkategorier. Ifølge Steve Stemler (2001) vil disse ulike kategoriene ideelt ha forskjellige karakteristikk, og gjerne være representert av begrepet informantene uttaler seg om i den relevante biten med empiri. Ved å bruke en slik fremgangsmåte sorterte, analyserte og kondenserte jeg empirien på en måte som kan representeres ved en slik tabell:

| 1. Rå transkripsjon | 2. Kondensert transkripsjon | 3. Kode |
|---|--|-------------------------------|
| <p>I: Så det er en litt annen modell. Så jeg har to forskjellige grupper. Og den ene gruppa er veldig sånn... hva skal jeg si... De er litt mindre modne, sånn for skolegang, men de er pliktoppfyllende og rolige da.</p> | <p>Informant 1 opplever også ulikt modningsnivå på sine førsteklassinger. Enkelte oppleves som rolige, men ikke klare for skolegang.</p> | <p>Modning</p> |
| <p>I: Men gruppestørrelsen har definitivt.... Det er også en ting. Som jeg kan sette på lista! Hvis man skal ha gode samarbeidsoppgaver, for at jeg skal kunne hjelpe flest mulig, så tror jeg ikke jeg ville hatt noen flere grupper enn det jeg har nå. 18, kanskje 20 hadde vært fint, men det kommer litt an på aldersgruppen da. Ikke sant. Men når man kommer opp i så mange som 27 og 28, da blir det veldig mange barn. Hvis man er alene da.. Bare det å ha et vanlig undervisningsopplegg er vanskelig.</p> | <p>Informant 1 forteller at antallet elever i klassen også er en påvirkningsfaktor. Hun opplever at førsteklassingene trenger mye oppfølging av voksne i gruppearbeid, og at det derfor er urealistisk å få til med en stor klasse der det blir mange grupper.</p> | <p>Gruppestørrelse</p> |

I flere tilfeller valgte jeg korte fraser eller flere begreper, da dette var best egnet til å beskrive empirien. Jeg valgte å holde begreper som modning og egosentrisme sammen, da de i stor grad hang sammen i empirien og ga mer helhetlige beskrivelser av informantenes erfaringer om de ikke ble delt. Før jeg presenterer den analyserte empirien vil jeg kort beskrive informanter og kontekst, for bedre å kunne drøfte alternative forklaringer i neste kapittel og gi et helhetlig bilde at uttalelsene (Kvale & Brinkmann, 2015) (Stemler, 2001), (Elo & Kyngäs, 2008), (Graneheim & Lundman, 2004).

4.2 Informanter og kontekst

Her presenteres de tre informantene som ble intervjuet. Dette er informant 1, 5 og 6. De resterende tre informantene svarte kun med brev, og disse svarene ble brukt til å informere intervjuguiden beskrevet i metode-kapittelet. Alle informanter er kontaktlærere som jobber på 1-3 trinn. Med unntak av informant 1, som har 2,5 års erfaring, har alle mellom 10 og 26 års erfaring som lærere. Alle har mest erfaring med første til fjerde trinn.

Informant 1 svarte først med brev, før hun stilte som informant til intervju. Hun er i sitt tredje år som lærer, og har fireårig lærerutdanning. Hun er nå lærer på første trinn, og har tidligere vært kontaktlærer for tredje og fjerde. Klassen er på 36 elever, og deles med to medlærere der én har redusert arbeidskapasitet. Enkelte dager har de assistent, og har dermed fem voksne tilgjengelig. Unikt for situasjonen til informant 1 er at skolen hun jobber ved følger en trinnmodell, altså er trinnene holdt samlet heller enn å deles opp i klasser. Dette betyr at de 36 elevene er i samme klasse, men hun forteller at de disponerer to rom som barna rullerer mellom. Hver lærer har en gruppe elever de er kontaktlærer for, men disse blandes i det daglige. Dette oppfatter informanten som noe positivt som gir godt samhold mellom elevene. Skolen i seg selv har ikke hatt fokus på samarbeid mens hun har jobbet der.

Informant 5 svarte første på brevmetode, og så på intervju. Hun har over tjue års erfaring som lærer, og har treårig lærerutdanning med videreutdanning i forskjellige fag. Hun har mest erfaring med småtrinnet, og har for øyeblikket en tredjeklasse hun har hatt siden de begynte på skolen. De er 27 elever som informanten har med sin medlærer. De veksler mellom å ha gruppen samlet eller i grupper på 13 og 14, og har to rom de kan slå sammen om ønskelig. Hun beskriver et utfordrende læringsmiljø med flere utagerende elever. Skolen hun jobber ved har ikke noe eksplisitt fokus på samarbeid som metode.

Informant 6 er den eneste som stilte rett til intervju uten å ha blitt invitert til brevmetode. Hun er en erfaren lærer som har jobbet 22 år i skolen, og flere år som barnehagepedagog før det. Hun videreutdannet seg til å kunne være lærer på første til fjerde trinn, og har senere tatt videre fordypning i norskfaget. Hun er for øyeblikket kontaktlærer i første klasse, som hun overtok to måneder etter skolestart da to lærere brått sluttet. Hun forteller at dette var en brå overgang, men at hun mener elevene taklet det fint. Hun skulle egentlig jobbe som styrkningslærer i lesing, men hun og en medlærer tok over denne førsteklassen og ble kontaktlærere likevel. Hun arbeider på en stor skole der det pleier å være fem førsteklasse. I år er det tre, og klassen hun har med medlærer er på 25 stykker. At det er to lærere i hvert klasserom er et initiativ skolen har satt inn i tråd med tanken om tidlig innsats. Selv om informant 6 har mange års erfaring med de yngste elevene, poengterer hun at hver klasse er forskjellig og at både læreplaner og læringstrykk har endret seg stort med årene. Derfor er hver klasse som å begynne på nytt, mener hun. Skolen informant 6 jobber ved har for øyeblikket ikke fokus på samarbeid, men har tidligere hatt fokus på læringspartnere.

4.3 Presentasjon av funn

Som tidligere nevnt vil funnene være delt opp i tre nivåer: egenskaper ved barna, pedagogisk tilrettelegging og rammefaktorer ved skolen. I hvilken grad disse faktorene muliggjør eller begrenser læreres arbeid med samkonstruksjon av kunnskap mellom elevene, samt hvordan dette kan påvirke deres læring, vil drøftes i neste kapittel.

4.3.1 Egenskaper ved barna

Denne kategorien handler om det informantene oppfatter som trekk ved elevene som individer, og hvordan de påvirker deres evne til samkonstruksjon av kunnskap. Kategorien favner underkategoriene ”modning og egosentrisme” og ”læringsmiljø og sosiale ferdigheter”, med læringsmiljø definert som hvordan individene i klassen påvirker hverandre i klasserommet.

4.3.1.1 Modning og egosentrisme

Informant 5 uttrykker at det er vanskelig å jobbe med faglig samarbeid mellom elevene på første og andre trinn. Det er først på tredje trinn at hun opplever at elevene har nytte og glede av det. Når hun

utdyper forklarer hun at hun opplever at det handler om elevenes modning, og at når egoet står sterkt hos de yngste er det i strid med samarbeid:

”En av grunnene tror jeg er at når de er små så er de enda mer egosentrerte på en måte da. At de er mer opptatt av seg og sitt, og mer opptatt seg selv, og kanskje bli først ferdig, eller få gjort det som på en måte er den beste oppgaven. (...) Så jeg tror noe av det handler om utviklingen til barn, rett og slett, at etter hvert som de blir eldre så åpner verden seg litt på en annen måte da. (...) Og de ser at de kan faktisk ha nytte av å samarbeide med andre. Mens når de er små, eller mer umodne for å kalle det det da, så tror jeg ikke de ser helt nytten selv da.” (Informant 5)

Dette erfarer hun at vedvarer også i tredje klasse for enkelte, men i denne alderen opplever hun at enkelte er åpne for samarbeid. Dette minner om Piagets syn på utvikling som biologisk bestemte faser, og kan tenkes å ha en sammenheng med informantens utdanning. Elevene øver på å slippe andre til og å inngå kompromisser, heller enn å samarbeide om faglig innhold. Dette har trolig en sammenheng med klassens utfordrende læringsmiljø.

Informant 1 opplever også ulikt modningsnivå på sine førsteklasinger. Hun forteller at hun har enkelte elever som oppleves som selvsikre og selvgående, som hun beskriver som ”veldig skoleklare”. De resterende forteller hun at virker usikre og redde for å gjøre feil, som gjør det vanskelig å gi dem oppgaver med større grad av frihet. Det kan tenkes at ved å bruke en strukturert fremgangsmåte for samarbeid, som for eksempel Talk Box, kunne gjort dette mer tilgjengelig for informanten. Hun erfarer også at det hun opplever som elevenes egosentrisitet kommer i veien for samarbeid, de vil ha viljen sin og er motvillige til å inngå kompromiss, noe alle informantene kan melde om.

Informant 6 viser ikke noe utpreget fokus på modning, men uttrykker at ”Det er nå som det er i første klasse”. Dette kan også tyde på en underliggende oppfatning om at elevenes alder tilsvarer et visst modningsnivå, men det kan også vise til at elevene fortsatt er nybegynnere i arbeidsmetodene og verktøyene som kreves i skolen. Dette er svært interessant, og vil ha stor påvirkning på hvordan de tilrettelegger for samarbeid i klasserommet. Dette blir en stor del av prosjektets drøfting.

4.3.1.2 Læringsmiljø og sosiale ferdigheter

Klassens læringsmiljø og elevenes varierende sosiale ferdigheter er også et mønster som dukket opp i empirien. For eksempel nevner informant 1 at hun ser en klar sammenheng mellom samarbeid og hvordan elevene omgås hverandre. Hun forteller at enkelte har det hun kaller god sosial intelligens, og beskriver det som å vise omsorg og hensyn og å inngå kompromisser. Hun mener at det å kunne gi og ta er en viktig del av samarbeid, og at enkelte elever kan dette naturlig mens andre trenger hjelp fra en voksen. Dette er et viktig poeng, i hvilken grad det er mulig å jevne ut slik at de mer passive elevene fikk struktur å lene seg på. Dette er et spesielt viktig poeng da jevn fordeling av hvem som har ordet viser seg å være en viktig faktor for samkonstruksjon av kunnskap.

Informant 5 knytter det også til personlige utfordringer hos enkeltelever. Ut ifra dette erfarer hun at enkelte vil synes det er utfordrende å samarbeide uansett hva som skjer. Hun mener også at dette kan ha med personlighet å gjøre, at ”Noen har sterkere personlighet eller sånn indre driv enn det andre har, til å få sitt igjennom”. Skolen skal fungere utjevne, slik at alle elever skal få mulighet til like godt utbytte. Allikevel er dette en gråsone: når informantene oppfatter dette som personlighet, er det ikke sikkert det er riktig å moderere. Elevene skal få utfolde seg som individer mens de lærer. Dette er i seg selv et etisk dilemma som kunne fylt et hel master-prosjekt. Det er allikevel interessant å notere at informantene igjen referer til det hun oppfatter som naturgitte fenomener, som igjen kan vise til et kognitivt perspektiv.

Samarbeid byr også på problematikk når det gjelder å balansere individ og fellesskap, erfarer informant 1. Hun opplever at enkelte elever kan utfordre mye og at det kan gå utover de andre elevene på gruppa, eller at usikre elever krever mye støtte fra de voksne for å involvere seg i gruppearbeidet. Dette kan ta oppmerksomheten vekk fra andre som potensielt trenger veiledning, og oppleves som en utfordring for informant 1. Alle informantene kommer tilbake til mangel på voksne som en hindring for å øve samarbeid i klasserommet. Det kan også virke som om informant 1 og informant 5 også kunne profitert fra en innføring i en mer strukturert tilnærming, som muligens kunne gjort det lettere å vedlikeholde struktur for elevene.

Når det gjelder faglig kompetanse og samarbeid uttrykker først informant 5 at hun mener de faglig sterke er de som samarbeider best faglig, med enkelte unntak. Likevel reflekterer hun videre at når hun har observert de sterkeste samarbeide i matematikk har det vært en del utfordringer. Det kan altså tyde på at det ikke nødvendigvis er noen sammenheng mellom faglig styrke og iboende evne til

samarbeid. Ifølge Mercer (2013) vil samarbeid kunne styrke individet, som understreker at et tiltak for samarbeid vil gi avkastning for enkelteleven også. Det er allikevel et spennende poeng at elevenes ulikheter kan oppleves som en hindring.

Den rådende oppfatningen blant informantene synes at egosentrisme, som en del av elevenes naturlige utvikling, kommer i veien for samarbeid. Dette føres videre til læringsmiljø, der det er utfordrende elever handler dette om personlighet. Dette kan tolkes som et kognitivt perspektiv på læring, som vil ha store konsekvenser for hvordan lærerne vil tilrettelegge for samarbeid, og er et svært viktig poeng. Dersom utviklingen er forutbestemt og ikke kan påvirkes av lærer, vil det ikke være noen grunn til å arbeide med dette. Det oppleves dessuten utfordrende for lærerne å tilrettelegge for både de dominerende og de passive elevene, og etterspør sterkere voksenoppfølging.

4.3.2 Pedagogisk tilrettelegging

Dette er hovedkategorien i analysen, og handler om hvilke tiltak informantene bruker for å tilrettelegge for samarbeid mellom elevene, samt deres tanker og refleksjoner rundt dette. Underkategoriene er ”læringspartnere og gruppearbeid”, og ”øve på samarbeid”.

4.3.2.1 Læringspartnere og gruppearbeid

Noe samtlige informanter trakk frem var læringspartnere. Informant 5 nevner dette som ett av de tidligste tiltakene hun setter inn for å kunne øve på samarbeid. Hun forteller at konseptet læringspartner ble tatt opp på skolen for omtrent fire år siden, og at lærerne på skolen har brukt det i forskjellig grad siden. Dette tiltaket har informant 5 satt stor pris på som et verktøy for å begynne med samarbeid, som hun kunne bygge videre på over tid. Informanten beskriver at tiltaket gradvis øker i kompleksitet, fra å kunne stille hverandre spørsmål om ønskelig til faglig samarbeid. Det er også med læringspartnerne hun i hovedsak har arbeidet eksplisitt med samarbeid. Informant 5 kan fortelle at hun sjeldent har forklart elevene hvordan de skal samarbeide som en planlagt del av undervisningen. Når hun gjør det er det i form av hvilke ord læringspartnerne skal bruke når de kommuniserer og hva de kan bruke hverandre til. Dette forklarer hun at tar tid og repetisjon, og at fokuset ligger på å behandle hverandre pent og å kunne bruke læringspartner også uten oppfordring

fra lærer. Her kan det tenkes at mangelen på eksplisitt opplæring kan være en forklaring for klassens vansker med samarbeid, heller enn modning, som er et interessant poeng.

Informant 1 forteller at læringspartnerkonseptet er i bruk også i hennes klasserom, men trekker det ikke frem som noe stort fokuspunkt. Læringspartnerne bruker hverandre som diskusjonspartnere dersom lærer stiller et åpent spørsmål til klassen, utover dette brukes verktøyet lite. Dette er ganske likt som hva informant 5 beskriver.

Derimot beskriver informant 6 et klasserom der læringspartnerne er aktivt brukt. Hun forteller at allerede i første klasse starter de hver undervisnings-økt med en problemstilling som læringspartnerne skal diskutere sammen:

”(...) For eksempel hvis vi skal begynne med ny bokstav, vi skal begynne med bokstaven Y, også kan vi etter at vi har gått igjennom den og lyden og i det hele tatt og alt dette her, så kan vi si kan du spørre læringspartneren din om han vet noen ord som har Y på plass først? Eller dere kan sammen finne to ord, for eksempel, som har Y på plass først. (...) Også hvis de klarer det så kan de skrive det, ellers kan dem bare huske det.” (Informant 6)

Dette forteller hun at de har øvd mye på, og at de har forklart en struktur for elevene der de skal svare på tur mens den andre lytter. Informanten forteller at de også oppfordrer elevene til å bruke hverandre også når de jobber selvstendig, og at de lærer fra starten av at de kan henvende seg til hverandre i tillegg til læreren. Dette er altså en mer konkret og strukturell tilnærming enn hos de resterende informantene, og kan tyde på et klarere fokus på samarbeid. Det er også interessant å notere at denne informanten var den som kan tolkes til å ha gitt minst uttrykk for et kognitivt syn på elevenes utvikling.

4.3.2.2 *Øve på samarbeid*

Tematikken som kom frem hyppigst i datamaterialet er det å øve på samarbeid hos de yngre elevene, for senere å kunne bruke det som et mer faglig verktøy. Informant 5 forteller at å la elevene øve på samarbeid når de er yngre er viktig for henne. Hun beskriver å ha vært lærer for en sjetten- og en

sjuende-klasse i en periode der de skulle bruke samarbeid som verktøy, men denne øvelsen på samarbeid ikke lå til grunn:

”Og da blir det veldig sånn unyttig for mange, altså det blir veldig sånn svevende, og noen kaster bort ukesvis med å gjøre ingenting, på en måte. Så det er litt den erfaringen jeg har med meg fra da på en måte da, hvor vi prøvde dette her, og synes det var grusomt, holdt jeg på å si, etter hvert.”
(Informant 5)

Hun forteller videre at hun opplever at både elevens bevissthet rundt forventninger og øvelse på gruppearbeid er en forutsetning for faglig samarbeid. Igjen viser hun til at elever er forskjellige og kan ha ulike utgangspunkt for samarbeidsevne, og at øving derfor er nødvendig for å jevne ut dette. Det er interessant at hun vektlegger dette, men ikke kan fortelle hvordan de øver på samarbeid annet enn å diskutere oppførsel. Det kan tyde på en tanke om at samarbeid er noe som naturlig utvikles over tid, som er i tråd med den kognitive tanken om sosialisering for å tilegne seg sosiale regler.

4.3.2.3 Konkrete rammer, mål og delmål

Noe samtlige informanter uttaler seg om er konkrete rammer og mål for samarbeidet. Informant 5 erfarer at det er spesielt viktig med de små å ha tydelige rammer og et klart formål med samarbeidet. Elevene skal altså på forhånd vite hva de skal produsere og hvorfor. I tillegg mener hun at det å bryte opp oppgaven i konkrete delmål er viktig. Hun uttrykker allikevel at denne strukturerte tilnærmingen er noe hun ikke overfører til hvordan elevene skal arbeide sammen, som er interessant. I sammenheng med resten av informantens uttalelser kan det virke som om dette stammer fra oppfattelsen av barns utvikling som biologisk bestemt, som igjen har ført til tilsidesettelse av samarbeid som faglig metode.

Derimot forteller informant 1 at tydelige rammer for samarbeidet er viktig for både henne og hennes kolleger. Om elevene får vite ”spillereglene”, som hun sier, så opplever hun at samarbeidet ”som regel går veldig greit”. Hun legger til at de bruker veldig mye tid på å repetere regler og arbeider mye med generell struktur av skolehverdagen. Det samme finnes i klasserommet til informant 6. Hun forteller at i arbeidet med diskusjonsoppgaver blant læringspartnere har de måttet konkret lære inn at elevene skal snu seg mot hverandre og spørre hverandre på tur. Dette forteller hun at de har måttet

øve mye på, og at innholdet i diskusjonen måtte holdes innenfor hva elevene kunne snakke om med sikkerhet, for eksempel hva de spiste til middag dagen før. På den måten får de øvd på arbeidsmetoden uten at innholdet setter grenser. Jo bedre innøvd dette blir, jo mer avansert kan innholdet bli, forteller informant 6. Dette beskriver hun som en stor del av alle fag for hennes førsteklasse, med fokus på å lære å lytte og spørre:

”Ja, det tror e. Men kanskje ikke akkurat, jo kanskje litt i første klasse, det å lære seg å lytte til hverandre og svare når du blir snakket til og. Og det er jo mye trening bare i det da. Men det er jo en prosess dem skal igjennom for å få utbytte av det tenker e. Det er ikkje... dem må lære hvordan de skal bruke hverandre da. For å lære.” (Informant 6)

Av de tre informantene er det bare informant 6 som kan forklare hvordan hun tilrettelegger for øving av samarbeid, som kan tyde på et klart fokus på samarbeid som metode. Det er allikevel ikke brukt i en utpreget faglig sammenheng i begynnelsen, men intensjonen er å introdusere faglige elementer senere i første klasse. Det er også et interessant poeng at denne informanten jobber med første klasse, det kan tyde på at en kan få til suksessfullt samarbeid så tidlig som på første trinn.

4.3.2.4 Didaktikk

En annen overordnet faktor er didaktikken rundt samarbeid, eller hva slags oppgaver elevene blir satt til å samarbeide om. Informant 5 beskriver matematikktimer med utforskende, åpne opplegg der elevene får mulighet til å samarbeide godt. Informanten opplever også det kan være lettere for elevene å samarbeide mot et konkret mål, som et tall med to streker under svaret, enn å for eksempel å produsere en tekst. Dette ser vi at informant 6 også har vurdert, med diskusjonsoppgaver knyttet til elevenes egne liv, eller problemløsningsoppgaver som å legge alfabetet i rekkefølge: det finnes et konkret svar. Informant 1 reflekterer over en lignende hendelse med sin førsteklasse. Hun presenterte elevene med en åpen oppgave der de skulle samarbeide om å bygge tårn med klosser. Enkelte elever tok fatt på den lek-pregede oppgaven med iver, mens andre ble passive og usikre, og måtte dermed få støtte av en voksen. Selv om oppgaven var lek-preget og med tilsynelatende lav inngangsterskel, ble mangelen på struktur hemmende for enkelte elever. Informant 1 forklarer videre at skolen hun jobber på tidligere har engasjert seg i undervisningsmetoden *Philosophy for Children*, som hun forklarer er en måte å øve diskusjon på i grupper eller helklasse. Hun forteller at målet er at elevene selv skal

styre diskusjonen, og skal ved hjelp av konkrete sortere utsagn hierarkisk: ga det jeg sa nå helt ny informasjon, eller bygger det på noe som er sagt tidligere? Dette opplever hun som vanskelig å ta i bruk, da det er utfordrende å finne passende oppgaver å bruke dette verktøyet innenfor. Informanten etterspør konkrete tips til tematikk og oppgaver passende til ulike klassetrinn, både for Philosophy for Children og samarbeid generelt, helst en form for oppgavebank. Struktur er altså en viktig faktor for suksess, men er også svært krevende for lærer.

Da skolen informant 1 jobber på bruker trinn-modellen, beskriver hun et trinn der hun med lav terskel kan flytte på barn mellom grupperinger. Dette opplever hun som en positiv påvirkning, både fordi hun mener fellesskapet mellom alle elevene blir bedre, og fordi hun kan flytte på elever for å sette sammen det hun mener er optimale grupper. På en annen side forteller informant 6 at større gruppearbeid som stasjonsundervisning kan være ekstra krevende fordi det forutsetter omorganisering av klasserommet. Dette opplever hun som krevende for lærerne, og påpeker at struktur i klasserommet både når det gjelder møblering, regler og rutiner er noe en må tenke nøye over når det gjelder større gruppearbeid. Dette er nok et hinder som gjør at dedikasjon over tid er nødvendig.

Samtlige informanter bruker læringspartnere, men på forskjellige måter. Informant 5 fokuserer mest på å spørre hverandre mens de jobber individuelt, kun konkret opplæring i å behandle hverandre pent. Ganske likt hos informant 1, noe fokus på generelle klasseromsregler. Informant 6 bruker strukturert øving på diskusjon hver dag, med tilpasset innhold, men kun i én kontekst. Alle trekker også frem øving som viktig, men beskriver det forskjellig. Informant 6 beskriver øvelse på delmål ved metoden, mens de øvrige beskriver tilrettelagt innhold uten å bryte ned metoden. Dette kan tyde på en opplevelse av at dersom elevene får øve nok finner de ut av hvordan de gjør det selv, som igjen kan knyttes til perspektiv på utvikling, som har konsekvenser for opplæringen i samarbeid. Om en følger en sosiokulturell tilnærming vil det være så å si umulig å tilegne seg samarbeid som arbeidsmetode uten instruksjon og øvelse.

4.3.3 Rammebetingelser ved skolen

Denne kategorien handler om begrensende faktorer ved de enkelte skolene og hvordan dette hindrer eller muliggjør tilrettelegging for samarbeid hos elevene. Her presenteres ”voksendekning”, med underkategorien ”samarbeid mellom kolleger”.

4.3.3.1 Voksendekning

Et av de mest fremtredende temaene som dukket opp i intervjuene er hvor mange voksne som er til stede når elevene skal samarbeide. Når jeg spør hva de kunne tenke seg av ressurser for at faglig samarbeid mellom elevene skulle fungert, svarer samtlige at de ønsker flere voksne i klasserommet. Alle påpeker at det ikke nødvendigvis trengte å være lærere, men voksne som kunne hjulpet med å vedlikeholde struktur og fremgang i arbeidet dersom elevene står fast eller mister fokus. Informant 5 forteller at dette hadde kunne hjulpet elevene med deres mestringsfølelse i arbeidet. Dette er et interessant poeng, som kan nyttes til det Dysthe (1995) fant om at lærere kan unngå å bruke samarbeid som metode fordi de føler de mister kontroll.

Informant 1 forteller at hun med klassen hun har nå ofte er så mange som fem voksne fordelt på 36 elever. Det opplever hun at hjelper henne med å kunne hjelpe elever som faller utenfor inn i samarbeidet, og å kunne hjelpe alle gruppene når de trenger det. Det mener hun gir gruppene mulighet til å få en fin arbeidsflyt. Allikevel følte hun at hun ikke strakk til da hun jobbet på tredje trinn, da de var færre voksne. En ekstra voksen i denne situasjonen kunne gjort det lettere å følge opp gruppene, forteller hun.

”(...) Det trenger ikke nødvendigvis å være lærertetthet heller, hvis det hadde vært en ekstra voksen da, som jeg kunne samarbeidet med med de større barna. (...) Det er mer det at de skal hjelpe dem å komme til enighet eller... De klarer jo, de fleste voksne har jo mestret de ferdighetene, ikke sant.”
(Informant 1)

Det er altså snakk om bistand for å vedlikeholde den ytre strukturen. Dette er et spennende poeng, samt om det hadde hjulpet med et innøvet metode-verktøy slik at elevene ble mer bevisste på hvordan de til en hver tid skal gå frem.

Informant 6 forteller at enkeltelever med utfordringer gjør det vanskelig å drive gruppearbeid i første klasse. I hennes klasserom er de to voksne på 25 elever, med en ekstra assistent tilgjengelig enkelte dager. Hun forteller at de føler seg nødt til å legge gruppearbeidet til dagene de har assistent, slik at de har mulighet til å hjelpe og veilede alle uten at de to utagerende elevene krever all deres

oppmerksomhet. Om én elev utagerer kan det ødelegge for hele gruppa, erfarer hun. Disse elevene opplever hun trenger individuell hjelp slik at de resterende lærerne kan hjelpe resten:

”Så det er jo sånne ting en må tenke på, at en ikkje tar på seg for mye. Da blir det kaos. Og det er ikkje noe hyggelig for verken elevene eller lærerne altså. (...) Men hvis du skal begynne å ha stasjonsundervisning med én voksen det går ikkje. Så du må ha god oppdekning.” (Informant 6)

Her er informant 6 inne på kontroll, som er noe informant 1 også tok opp spesifikt. Hun opplever at det å kunne gi fra seg kontroll for å få til gruppearbeid har vært utfordrende, men at det har gitt positiv avkastning:

”Men samtidig så er det veldig viktig å tørre. For det var en av de tingene jeg synes var vanskelig i starten var å tørre, for du gir bort mye kontroll. Når de får litt løsere gruppeoppgaver, ikke sant, så gir du fra deg litt kontroll som lærer. Og det er litt sånn, det tror jeg er en ting som man venner seg til litt! (ler) Men jeg husker når jeg først startet så synes jeg det var veldig skummelt. For du vet liksom ikke helt, det kommer mye uforutsett når du slipper dem litt, ikke sant. Men det er jo en lærings sak for dem det. Du gjør dem ikke noen tjeneste ved å holde dem fra det heller.” (Informant 1)

At hun uttaler seg spesifikt om dette kan ha en sammenheng med at hun kun har rundt 3 år erfaring, sammenlignet med de andre informantenes 20 år i skolen. Hvor mange voksne som er tilgjengelig kommer an på den enkelte skoles midler, som også er en viktig faktor å ta videre til drøfting.

4.3.3.2 Samarbeid mellom kolleger

Samtlige informanter trekker også frem viktigheten av samarbeid mellom kolleger. Informant 5 forteller at godt samarbeid med hennes medlærere er en av grunnene til at hun trives i jobben. Informant 1 beskriver også tett samarbeid med sine medlærere, og øvrige kolleger. Hun forteller at lærerne på første trinn har kontorer sammen med andre trinns lærere slik at de kan samarbeide om aldersblandede opplegg. Informant 6 forteller at samarbeidet med de andre lærerne på trinnet er viktig for å kunne tilrettelegge for samarbeid mellom elever, da de utveksler tips og erfaringer rundt

oppgaver. Dette opplever hun som svært hjelpsomt, da det er vanskelig å komme på nye idéer alene hver dag. Slikt arbeid er altså krevende over tid, og samarbeid med kolleger med samme fokus kan være en fordel. Det er altså mange faktorer som spiller inn på tilrettelegging for samtale-basert samarbeid, da det krever mye av læreren.

Samtlige informanter ønsker flere voksne i klasserommet, uavhengig av ansiennitet. Dette mener de er for å bedre holde struktur på elevenes arbeid, sikre faglig trykk og mestring. Her kan det være en mulig tanke om kontroll. Det er spesielt viktig i klassene med utagerende eller passive elever. Hvor mange de kan ansette til slikt bruk er begrenset av skolens midler, så på den måten kan skolens rammebetingelser påvirke elevenes samarbeid. Informantene trekker også frem at det er viktig med likesinnede kolleger for støtte og inspirasjon. Lærerne påvirker trolig også hverandre når det gjelder perspektiv på læring.

4.4 Oppsummering

Ut ifra prosjektets empiri er det tydelig at det finnes variasjon i læreres syn på samarbeid. Informantene uttrykker ulik grad av kognitivt perspektiv, med modning som biologisk bestemte faser. Her menes det at egosentrisme er en naturlig, upåvirkelig faktor ved elevenes alder, som gjør fokusert arbeid med samarbeid som arbeidsmetode vanskelig. Likevel forteller alle at de bruker læringspartnere som verktøy i klasserommet, men dette arter seg forskjellig hos hver. Også her vises spor av lærernes syn på utvikling. Informant 5 fokuserer kun på oppførsel, informant 1 ser på både oppførsel og enkelte regler, mens informant 6 bryter ned og instruerer diskusjon som metode. Her er det altså et skille der enkelte ikke bruker tid på metoden, trolig på grunn av tanken om at elevenes utvikling setter grenser for hva de kan oppnå, mens andre instruerer i metode allerede i første klasse.

Alle informantene uttaler seg om å øve på samarbeid på småskolen, men hovedsakelig for å kunne bruke det som faglig verktøy på høyere trinn. Når det gjelder læring av samarbeid som metode kan det virke som det i stor grad oppfattes som en naturlig prosess som ikke krever instruks. Noe som trolig kan tolkes som et kognitivt trekk. Tilrettelegging kommer hovedsakelig frem i det faglige innholdet, unntatt hos informant 6 som bryter ned metode for diskusjon i læringspar til konkrete delmål. Her er det kun sistnevntes elever som får forklart og øvd konkrete verktøy for å navigere samarbeid.

Når det gjelder didaktikk mener informant 5 at åpne oppgaver er naturlig for diskusjon, og erfarer at det er lettere for elevene å jobbe mot et konkret mål om de samarbeider. Informant 1 opplever at det svært vanskelig å finne gode samarbeidsoppgaver, spesielt når det gjelder å vedlikeholde struktur og kontroll. Her etterspør alle informantene flere voksne i klasserommet, for bedre å vedlikeholde denne kontrollen. Dette begrenses av skolens midler, og er særlig viktig når det gjelder utagerende elever. Hvordan disse funnene potensielt påvirker elevenes læring vil drøftes i neste kapittel.

5 Diskusjon

For å kunne svare på spørsmålet om hvordan lærere ser på samkonstruksjon av kunnskap blant småskoleelever, har jeg altså intervjuet tre barneskolelærere. For å kunne drøfte dette spørsmålet, samt hvilke potensielle konsekvenser dette har for elevenes læring, vil jeg belyse denne empirien med teorigrunnlaget presentert tidligere i oppgaven. Kapittelet er strukturert etter analysen av empirien, og vil ta for seg egenskaper ved barna, pedagogisk tilrettelegging og rammebetingelser ved skolen.

5.1 Egenskaper ved barna

Et av hovedfunnene fra empirien er at lærerne forklarer utfordringer med samarbeid ut ifra egenskaper ved barna. Her vil jeg drøfte dette med henvisning til hvilke læringssyn dette kan være uttrykk for.

5.1.1 Læringssyn

I empirien kommer det frem at lærerne opplever at det er utfordrende å jobbe med samarbeid i første og andre klasse, at det først er i tredje klasse dette er fruktbart. Dette mener enkelte har en sammenheng med modning, som ser ut til å knyttes til biologisk utvikling. Dette kan stemme over ens med Piagets kognitivistiske teori. Denne teorien ser på barnets utvikling som låste faser langs et lineært kontinuum. I følge denne tankegangen er barn mellom 2 og 7 år svært preget av egosentrisme, som vil gjøre kompromiss og andre nødvendige handlinger for samarbeid svært vanskelig (Wadsworth, 2004). Altså er slik oppførsel naturbestemt og utenfor lærers kontroll. Om en lærer deler denne oppfatningen vil det helt klart påvirke deres arbeid med å tilrettelegge for samarbeid: hva er vitsen med å øve dersom elevene ikke får nytte av det og dette ikke kan påvirkes av lærer? Empirien viser arbeid med å lære elevene å inngå kompromisser, men at det i stor grad handler om å bedre elevenes behandling av hverandre heller enn didaktisk metode. Igjen kan dette knyttes til en kognitiv oppfatning av utvikling da barn fra 2-7 år, i følge denne teorien, ikke evner å benytte logisk tenkning til å løse oppgaver (Wadsworth, 2004). Læring handler dermed i stor grad om individuelle erfaringer, og selv om læring kan skje i en sosial setting vil biologien sette grenser. Et klasserom preget av dette læringssynet vil naturligvis se mindre grad av samarbeid. Dette kan ha store

konsekvenser for elevenes mulighet til å mestre samkonstruksjon av kunnskap, da Littleton et al. (2005) fant at lærers entusiasme for slikt arbeid har stor påvirkning på elevenes samarbeid over tid. Andre informanter erfarer i stor grad det samme, men har enkelte elever som oppfattes som ”skoleklare”. Dette kan tolkes som et litt mer blandet syn på utvikling, som kan skyldes flere faktorer, som variasjon i erfaring og utdanning. Allikevel uttrykkes også her at elevenes egosentrisme kommer i veien for samarbeid.

Ut ifra datamaterialet tolker jeg det slik at informant 6 i stor grad gir uttrykk for et sosiokulturelt perspektiv på læring. Dette kommer også tydelig frem i hvordan hun jobber med samarbeid, som er svært interessant. Hun viser til at førsteklassinger fortsatt er nybegynnere i det å gå på skolen, men jobber likevel målbevisst med blant annet diskusjon i læringspar allerede da. Dette henger mer sammen med en sosiokulturell tilnærming til læring, der barnets utvikling skjer ved læring, og på den måten ikke er biologisk forutbestemt. Den eneste forutsetningen er at barnet må kunne gi uttrykk for tankene sine, noe som normativt skjer i alderen barnet er ved skolestart (Rieber, 1997b). Det at informant 6 starter arbeidet med samarbeid ved å tilrettelegge for dialog tyder altså på et sosiokulturelt preg. I prosjektets empiri er det et tydelig skille mellom hvordan informantene preget av kognitivismen tilrettelegger for samarbeid, sammenlignet med informantene med størst sosiokulturell påvirkning. Dette har store konsekvenser for deres tilrettelegging av samarbeid, som kapittelet vil vise.

5.1.2 Læringsmiljø

Utvikling er ikke den eneste faktoren informantene oppfatter som hindrende. Flere trekker frem et utfordrende læringsmiljø som en betydelig hindring. Dette legges til grunn for å hovedsakelig jobbe med oppførsel når det kommer til samarbeid. Det er forståelig, og trolig ikke helt uvanlig. Her er det også interessant å notere at én av klassene det er snakk om er en tredje klasse. Det er grunn til å spørre om det er det kognitive synet på utvikling og læring som determinert som kommer til uttrykk når informantene forteller om lite øving på samarbeid som metode. Videre kan en spørre seg: Hva om tiltak for samarbeid ble innført tidligere? Dersom fokus på for eksempel lytting og diskusjon ble introdusert, ville elevene bruke disse verktøyene utenfor en faglig situasjon? Dette blir bare spekulasjon, men er et interessant poeng. En annen erfaring som kommer frem av empirien er at det er stor forskjell på det som oppfattes som elevenes sosiale intelligens. Elevene som har utfordringer her mener informantene trenger tett oppfølging av voksne for å få det til. Her er de inne på tanken om stillasbygging, en viktig faktor i sosiokulturell læring. Det er tradisjonelt en voksen som bygger en

støttende struktur slik at eleven kan lykkes, for deretter å få det til på egen hånd (Säljö, 2002). Ifølge Pea (2004) vil dette fungere best hos individer eller veldig små grupper. Dermed er dette relativt urealistisk å få til med en hel klasse på én gang, da dette ville krevd mange voksne over lengre tid. Dersom man fikk øvd inn en grunnleggende ytre struktur for samarbeid, som felles fokus og å vente på tur med å ta ordet, kan det tenkes at kyndige elever kan fungere som stillasbyggere. Med samme logikk kan det tenkes at elevene, med øving, kan hjelpe hverandre å utnytte hverandres proksimale utviklingszone.

5.1.3 Individ og fellesskap

Når det gjelder balanse mellom individ og fellesskap mener Mercer (2013) at samkonstruksjon av kunnskap vil kunne berike både individet og fellesskapet. Empirien viser holdninger til enkeltelevers oppførsel som deres personlighet, at de naturlig er mer dominante eller passive, som gjør gruppearbeid utfordrende. Igjen et perspektiv der problematikken ikke kan påvirkes av lærer. Mercer mener likevel av selv disse enkeltelevne vil ha nytte av samkonstruksjon av kunnskap, dersom det tilrettelegges for. Han viser til forskning gjort av Littleton et al. der enkeltelever viste høyere problemløsningsevner ved Ravens progressive matriser i etterkant av arbeid med samkonstruksjon av kunnskap (Mercer, 2013). Sammen skapes gode problemløsningsstrategier de ikke ville kunne skape individuelt, men som kan benyttes av hver enkelt i etterkant. Dette er også i tråd med tanken om stillasbygging, her bygger elevene stillas for hverandre. Denne typen tenking mener Mercer ligger naturlig for mennesket, men at metoden må øves inn. Dette må veiledes og øves inn i samspill med andre (Mercer, 2013). Om man følger denne tankegangen kan dominant eller passiv oppførsel i gruppe tyde på mangelfull opplæring i dette. Lærers perspektiv på læring blir også viktig her: i følge en kognitivistisk tilnærming vil ikke elever på småskolen evne metakognitiv tenkning (Wadsworth, 2004). Den fremtredende tanken om stillasbygging hos informantene kan allikevel tyde på et blandet perspektiv, som ikke er unormalt.

Et poeng Säljö (2001) trekker frem er at selv om utvikling igjennom læring i sosiale sammenhenger er en naturlig prosess hos barnet, er skolen en dekontekstualisert setting. Dette betyr at denne læringen ikke faller seg like naturlig, og dermed er noe som må trenes eksplisitt (Säljö, 2001). Derfor er bevisst trening på samarbeid så viktig, og med tanke på, som informantene uttrykker, at de yngste elevene fortsatt er nybegynnere, må dette brytes ned og tilrettelegges. I hvilken grad dette oppstår i klasserommet hos første til tredje klasse virker å ha en sterk sammenheng med lærerens syn på

læring, læringssyn kan påvirke pedagogikken. Dette er en stor del av kapittelets neste kategori, pedagogisk tilrettelegging.

5.2 Pedagogisk tilrettelegging

På bakgrunn av denne refleksjonen rundt informantenes læringssyn, er det interessant å se hvordan dette manifesterer seg i klasserommet. Da jeg spurte om hvilke tiltak informantene bruker for samarbeid, er læringspartner hovedtiltaket for samtlige. Alle beskriver dette som et av de tidligste strukturerte tiltakene de bruker. Det benyttes derimot svært forskjellig. Det legges frem som et godt likt pedagogisk verktøy, men de færreste legger likevel vekt på å gi elevene en struktur for metoden. Fokuset ligger på hvordan de skal behandle hverandre, som nevnt tidligere. Her er det altså av faglig ambisjon for metoden de første årene. Dette kan være et uttrykk for en kognitiv tilnærming til læring: dersom elevenes biologi tilsier at de ikke vil evne å bruke samarbeid på en faglig måte, hva er da poenget med å legge til rette for det?

5.2.1 Struktur og tid

I ett av klasserommene finnes en begynnende struktur allerede i første klasse, med innlæring av dialog i stadier. Her brytes strukturen rundt dialog ned i ulike faser, som å bytte på å stille spørsmål og lytte, og øver dette daglig. Innholdet tilrettelegges slik at det er kjent for elevene, og dermed ikke kommer i veien for å øve på strukturen. Dette kan minne om en begynnelse på det Mercer (2013) beskriver som begynnende arbeid mot å kunne benytte språket for samkonstruksjon av kunnskap. Denne tilnærmingen er likevel noe som er forbeholdt arbeid i læringspar i oppstart av undervisningsøker, altså begrenset til én kontekst. En kan spørre seg om dette legger til rette for verktøy som elevene kan benytte i andre kontekster.

Dette er arbeid som må foregå over tid, og krever dermed vedvarende fokus fra lærerens side. For at dette skal kunne oppnås er det trolig også en fordel å ha en struktur på tilnærmingen, slik at det kan utvikles målrettet over tid. Ifølge tanken om stillasbygging må elevene få tid og støtte for å kunne oppnå autonomi en metode, før dette kan bygges videre på med nye stillas (Säljö, 2002). Samtlige informanter trekker frem viktigheten av å øve på samarbeid, men med forskjellig fokus. Enkelte informanter ønsker, som vi har sett, å øve på dialog med mål om å bruke dette i diskusjonsoppgaver allerede på småtrinnet. Andre forteller om mål lengre frem i tid, med tanke om faglig avkastning først på høyere trinn. Igjen påpekes elevenes modning som utfordring, men at øvelse vil kunne utjevne

forskjellene mellom elevenes sosiale kompetanse. Når det gjelder konkret arbeid med metoden ønsker lærerne å bevisstgjøre elevene rundt forventninger, og å øve. Dette kan tyde på et perspektiv på samarbeid som en naturlig prosess som vil utvikle seg organisk. En slik tanke om sosialisering som naturlig fører til forståelse av regler og normer er et utpreget kognitivt fenomen. Det strider med det Säljö (2001) skriver om at skolen er en dekontekstualisert situasjon, og at samarbeid dermed faller seg mindre naturlig. En mer strukturert tilnærming kan derfor tenkes å gjøre lærerens jobb enklere.

Struktur og delmål er noe alle informantene mener er viktig, særlig hos de yngste elevene. Faglige delmål og tydelige mål vektlegges i datamaterialet, men ikke når det gjelder metode. Dette kan igjen tenkes at har en sammenheng med oppfattelsen av samarbeid som en naturlig sosial prosess som kommer med øvelse og utvikling. Flere uttaler seg om nødvendigheten av at elevene forstår rammene for metoden. Dette inngår som en del av lærernes arbeid med å tydeliggjøre og repetere regler for skolehverdagen, og står dermed ikke frem som en progressiv, fokusert prosess. Det er en metode de bruker, men ikke har noe utpreget fokus på. Derimot har informant 6 og hennes kollega samarbeid som fokus, som nevnt tidligere, i arbeid med læringspartnere. Her brytes metoden ned til så enkle mål som å snu seg mot hverandre når de skal begynne dialogen, med kjent innhold for å øve metoden uhindret. Informanten forteller at dette øver de daglig på, og at det oppleves suksessfullt allerede i første klasse.

5.2.2 Talk Box

Informant 6 tilrettelegger i noen grad likt som det beskrevet i modellen Talk Box. Ved å bruke læringspar til fordel for større grupper blir samhandlingen mindre kompleks, og fokus på muntlige ferdigheter kan gi lavere inngangsterskel. Utover dette skiller Talk Box seg fra informant 6 sin tilnærming ved å ha flere kriterier. I Talk Box skal elevene dele tenkingen sin høyt, og begrunne sine påstander, mens de utfordrer sine gruppemedlemmers innspill. Lærer skal løfte frem og forklare hva de gjør underveis, etter eksplisitt undervisning i metoden, for å bevisstgjøre elevene i prosessen. Dette mener Littleton et al. (2005) at vil overbevise elevene om fordelene ved samarbeid, ved at de får oppleve å få til mer ved å bruke utforskende samtale sammen. Denne påstanden forutsetter enhver elevs ønske om å lære uansett situasjon, og er i strid med informantenes uttalelser om de unge elevenes egosentrisme. De opplever at flere elever er drevet av et ønske om å vinne igjennom med sine uttalelser, heller enn å skape noe sammen. Her kan en spørre seg om et tiltak som Talk Box kunne gitt disse elevene flere verktøy til å løse konflikter dersom det ble implementert tidlig, eller om

tanken om elevers overbevisning av Talk Box er noe naiv. Idéen om en nøye forklart og brutt ned struktur er likevel noe som erkjennes som nyttig i datamaterialet. Enkelte uttaler at de elevene hun oppfatter som usikre blir totalt passive i mer åpne oppgaveformer, og at mer struktur kan virke tryggende. Det er altså ingen tvil om at struktur og tilrettelegging for metoden er nødvendig.

Igjen trer lærernes læringssyn frem som viktig, da Talk Box tar utgangspunkt i at barnet er naturlig kapabelt til interpersonlig bevissthet og intersubjektivitet, altså sosiokulturell læringsteori (Rieber, 1997b). I en kognitivistisk tilnærming er dette umulig for så unge elever (Wadsworth, 2004). Littleton et al. (2005) mener derimot at selv de yngste elevene kan få tilgang på utforskende samtale dersom de får tilrettelagt opplæringen og mulighet til å øve. Videre hevder de at dersom elevene får mulighet til å reflektere over prosessen, vil dette føre til bevissthet rundt hva de kan få ut av ulike læringssituasjoner. Dette mener de kan føre til tidlig utvikling av bevisste læringsstrategier (Littleton et al., 2005). Det synes altså å være et stort potensiale for læring ved å strukturere arbeidet med utforskende samtale, selv hos de yngste elevene. Derfor kan en lure på hvorfor det ikke dukker opp mer bruk av gruppearbeid generelt i informantenes uttalelser. Selv om enkelte informanter kan tolkes som at følger et kognitivt perspektiv på utvikling finnes det også sosiokulturelle elementer i deres beskrivelser, så dette kan umulig være den eneste grunnen.

5.2.3 Oppgaver

Det kommer frem av empirien at det synes å være enklere å fostre diskusjon i åpne, utforskende oppgaver. Dette er i tråd med det Dysthe (1995) kaller sosial-interaktiv undervisning, som åpner for dialog og elevaktivitet. Her hadde det vært interessant å høre hva slags dialog informanten observerte, og i hvilken grad elevene delte tankene sine, begrunnet argumentene sine og utfordret hverandres innspill, som Mercer (2013) mener er en forutsetning for samkonstruksjon av kunnskap. Dersom elevene ikke har hatt noen konkret øvelse i denne fremgangsmåten er slik samkonstruksjon usannsynlig fra et sosiokulturelt perspektiv. Strukturen må brytes ned og øves. Det kan virke som om elevene forventes å oppnå godt samarbeid igjennom sosialisering uten ytre struktur tilrettelagt av en voksen, som kan knyttes til et kognitivt perspektiv. Dersom elevene hadde øvelse i samkonstruksjon kan det godt tenkes at en åpen, utforskende oppgave ville vært passende. Å bruke diskusjon for å undersøke noe ukjent er noe en vil få bruk for også utenfor skolen.

Videre uttaler informantene at samarbeid oppleves enklere mot et konkret mål, altså at elevene skal komme frem til et tall eller ett argument, heller enn å for eksempel produsere en tekst. Dette kan ha

en sammenheng med oppgaven og rammenes kompleksitet: samarbeid er en kompleks situasjon, og det å måtte evaluere et komplekst sluttprodukt i tillegg vil kunne oppleves belastende. Å kunne bekrefte med én gang at svaret er tilfredsstillende vil kunne gi en følelse av mestring, og rom til å evaluere prosessen dersom denne står i fokus.

Informant 1 opplever at det er vanskelig å komme på gode samarbeidsoppgaver, selv etter innføring av en metode (Philosophy for children). Det kan hende at dette har en sammenheng med informantens manglende fokus på samarbeid som faglig metode, men det er verdt å notere seg. Hvor ofte ser man læringsressurser mynnet på samkonstruksjon av kunnskap?

5.3 Rammebetingelser ved skolen

Et annet hovedfunn fra empirien gjelder muligheter og begrensninger ved den enkelte skole, spesielt knyttet til antallet voksne i hvert klasserom. Her vil jeg drøfte hvordan dette potensielt kan begrense lærers tilrettelegging av samarbeid, og hva som potensielt kan erstatte ekstra voksne.

Samtlige informanter etterlyser flere voksne i klasserommet for å gjennomføre suksessfullt samarbeid i første til tredje klasse. Hvor mange voksne som er tilgjengelig avhenger av den individuelle skolens ressurser. Alle lærerne ønsker seg allikevel flere voksne til stede, som kan knyttes til det Dysthe (1995) skriver om læreres motvilje til å gi fra seg kontroll i klasserommet. Her kan en igjen spørre seg om en strukturert tilnærming med klare rammer for metode kunne skapt en tydeligere ramme for arbeidet, som kunne minsket behovet for voksne for å vedlikeholde kontroll. Igjen synes ringvirkningene av lærers syn på utvikling: en slik tilnærming vil trolig ikke innføres av en lærer med et kognitivt perspektiv på utvikling.

5.3.1 Kontroll

Dysthe (1995) viser til at flere lærere kan være redde for å miste kontroll eller faglig trykk dersom elevene jobber mer selvstendig. Dette bekreftes i dette prosjektets empiri, men også at å jobbe mot denne impulsen har gitt god avkastning.

Samtlige informanter forteller at dette ville vært lettere å utføre dersom det var flere voksne tilgjengelig for å styrke den ytre strukturen mens elevene jobber i grupper. Dette er noe som begrenses av den individuelle skolens midler, som er den neste delen av drøftingen. Før fokuset

flytter til skolens rammebetingelser er det verdt å se på informantenes erfaringer rundt didaktikk og samarbeid. En struktur som Talk Box er tross alt kun en metode, så det er interessant å se hva slags arbeid informantene mener egner seg best til denne typen fremgangsmåte.

Det er også et spørsmål om en slik metode passer for alle elever. Som nevnt tidligere mener Littleton et al. (2005) at Talk Box vil overbevise hver elev om fordelene ved samarbeid, som virker noe generaliserende. De informantene som beskriver utagerende elever i klassen, som gjør at gruppearbeid utover læringspar må legges til de dagene de har en assistent i klasserommet. Dette er altså elever med over gjennomsnittlig store problemer med selvkontroll, som trolig finnes i de fleste klasserom. Littleton et al. (2005) hevder at en strukturert tilnærming som Talk Box vil være spesielt nyttig for elever som finner samarbeid utfordrende fordi de får verktøy til å mestre arbeidsformen. De mener dessuten at Talk Box kan fostre et godt læringsmiljø ved å fokusere på å øve innsikt i andres forståelse (Littleton et al., 2005). Det finnes likevel utagerende elever og elever med andre vansker som gjør samarbeid utfordrende, som kan gjøre større grad av voksenoppfølging nødvendig. Skolens ressurser blir derfor en påvirkende faktor for tilrettelegging av samarbeid.

Til sist nevnes likesinnede kolleger som en viktig kilde til støtte og inspirasjon. Disse lærernes innstilling til utvikling og læring blir dermed også relevant. Som Säljö (2001) skriver kan et perspektiv være så integrert i en skoles kultur at det oppleves som en endelig fasit. Skolene informantene jobber med er svært forskjellige, uten noe utpreget fokus på samarbeid. Det er allikevel store forskjeller mellom lærernes syn på samarbeid, som kan komme av mange ulike faktorer, som utdanning, skolekultur, kollegers perspektiver, erfaring, osv. Det er med andre ord tilfeldig om en elev havner i et mer sosiokulturelt eller kognitivistisk klasserom, som tydelig har stor påvirkning på hvilken opplæring hen får i samarbeid som metode.

5.4 Oppsummering

Slik jeg tolker det kan flere av informantenes utspill tolkes som uttrykk for et kognitivt perspektiv på læring, spesielt med henhold til biologien som setter grenser for utvikling. Her hevdes det at elevene er for unge til å få faglig utbytte av samarbeid, så struktur for gruppearbeid legger vekt på oppførsel. Informanten som kan tolkes til å i stor grad følge et sosiokulturelt perspektiv tilrettelegger for øvelse av dialog allerede i første klasse. Dette kan tyde på at lærers læringssyn påvirker pedagogikken. Vanskelig læringsmiljø trekkes frem som hindring, spesifikt i klasserommene som ikke har øvd målrettet. Her kan en spørre seg om vanskene med samarbeid delvis kan være et resultat av mangel

på øving, og om læringsmiljøet ville vært bedre dersom elevene fikk riktige verktøy for samarbeid tidligere. Dette kan også overføres til tanken om enkelte elevers naturlige dominante eller passive personlighet: er dette noe som kan utjevnes ved å øve inn verktøy, eller er det utenfor lærers kontroll?

Å gi elever verktøy for samkonstruksjon av kunnskap krever tid og øvelse. Dette kommer kun frem hos informantene med det utpregede sosiokulturelle perspektivet på læring, som tilrettelegger og over dialog daglig allerede i første klasse. Dette forsterker teorien om at lærers læringssyn begrenser eller muliggjør elevers samkonstruksjon av kunnskap. Dette er allikevel begrenset til én spesifikk læringsaktivitet, så en kan spørre seg om hvilken grad elevene klarer å overføre dette til andre situasjoner.

Samtlige informanter trekker frem struktur og delmål som viktig, men følger ingen struktur som utvikles over tid. Enkelte etterspør også hjelpemidler for å utføre dette. Det kan tenkes av Talk Box kunne vært et godt alternativ, da det hevder å spesifikt fostre utforskende samtale og tilbyr en konkret fremgangsmåte. Dette forutsetter likevel en tiltro til elevenes kapasitet til å utøve metakognitive prosesser. Dette strider med et kognitivt perspektiv på læring, som gjør at en metode som Talk Box trolig ikke ville vært levedyktig dersom lærer oppfatter elevers utvikling som biologisk forutbestemt. Lærers læringssyn blir altså svært viktig når det gjelder tilrettelegging for samkonstruksjon av kunnskap.

Alle informantene etterspør også flere voksne i klasserommet for å gjøre det lettere å tilrettelegge for samarbeid. Dette kan knyttes til en opplevelse av å gi fra seg kontroll og miste faglig trykk ved å gi elevene løsere rammer. En tydelig struktur på fremgangsmåte vil trolig føre til mer fokus med øving, men det er ikke sikkert dette passer for alle. Samtlige informanter forteller dessuten om utagerende elever, som forstyrrer sterkt dersom de ikke har tett oppfølging av en voksen. Da kan slik gruppearbeid bli utfordrende dersom skolen ikke har ressurser til å vedlikeholde den nødvendige voksentettheten per klasserom. Læringssyn blir derfor svært viktig, men ikke den eneste faktoren som kan begrense elevenes samkonstruksjon av kunnskap.

6 Avsluttende kommentar

Dette prosjektet har undersøkt læreres perspektiver på faglig samarbeid i første til tredje klasse, og hvordan dette kan påvirke elevenes muligheter for samkonstruksjon av kunnskap. Det er begrenset hva en kan uttale seg om etter å kun ha snakket med en håndfull lærere, men funnene i studien er interessante. Slik jeg har tolket funnene kommer ulike syn på læring frem, som tydelig gjenspeiles i informantenes pedagogikk. I tilfellene der lærer ser på elevene i småskolen som for unge til å få faglig nytte av samarbeid blir verktøyet mindre brukt, og benyttes heller som en måte å trene sosiale ferdigheter på. Dersom lærer mener at de yngste elevene ikke kan samarbeide grunnet faktorer utenfor lærers kontroll, er det naturlig at arbeid med dette blir tilsidesatt. Det er vanskelig å si om et sosiokulturelt perspektiv på læring er den eneste faktoren for at én informant jobber strukturert med dialog allerede i første klasse. Det er allikevel interessant at hun er den som viser størst bevissthet rundt en potensiell nødvendighet for å øve samarbeid som struktur, samtidig som hun er den som rapporterer størst grad av opplevd suksess med samarbeid. Dette kan være en indikator på at læreres perspektiv på læring i stor grad påvirker de mulighetene elevene får til å mestre samkonstruksjon av kunnskap.

Et svært viktig poeng her er tidsaspektet. Å lære elever i første til tredje klasse gode metoder for samkonstruksjon av læring tar tid, og krever mye av en lærer. Enkelte informanter etterspurte også ressurser for å tilrettelegge for samarbeid. Det kan tenkes at en metode som Talk Box, eller noe tilsvarende, kan være til hjelp her. Modellen er strukturert med en klar fremgangsmåte, og kan vise til gode resultater fra forskningen modellen er bygd etter. Det vil allikevel kreve tid å implementere. Her kan en spørre seg hva som hadde skjedd dersom dette hadde blitt forsøkt med en lærer som i utgangspunktet mener elevene har begrenset kapasitet for faglig samarbeid. Mangel på umiddelbare resultater vil trolig forsterke dette synet, som gjør metoden ugjennomførbar. Metoden i seg selv er altså ikke nok.

Modeller som Talk Box egner seg altså trolig best i et sosiokulturelt klasserom. Uavhengig av læringssyn er det allikevel faktorer informantene trekker frem som hindrende for samarbeid mellom elever som Talk Box ikke tar stilling til. Dersom dette skulle kunne implementeres hadde det vært nyttig med mer forskning på hvordan dette kan tilrettelegges i utfordrende klassemiljøer og i klasser med utagerende elever. Det legges heller ikke vekt på hvor mange voksne som er til stede i klasserommene der Talk Box implementeres i forskningen. Dette er et svært interessant poeng da

dette fremstår som en betydelig utfordring i dette prosjektets empiri: forutsetter implementeringen flere voksne i begynnelsen? Forskningsgruppen hevder at en tydelig struktur innøvd eksplisitt over tid vil kunne gi elevene større autonomi, men hva med fasen før denne autonomien er mulig? Dersom det kreves flere voksne enn det den enkelte skolen har ressurser til å innvilge vil dette gjøre metoden utilgjengelig for mange lærere. Talk Box kan altså sies å være et nyttig verktøy for tilrettelegging av samkonstruksjon av kunnskap for de yngste elevene, men ingen garantert universell løsning. Det er allikevel et interessant funn at informanten som har jobbet strukturert med dialog i første klasse har opplevd positive resultater. Dette styrker teorien om at selv de yngste elevene kan mestre samkonstruksjon av kunnskap, som innebærer stort potensiale for læring.

7 Referanser

- Bjørndal, C. R. P.. (2011). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring: Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2019). Joint reflection on action: A prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway. *International journal of inclusive education*, 23(2), 158–173.
- Bråten, I. (Red.). (2002). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Cappelen akademisk forlag
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105–112.
- Hohr, H. (2016). Oppdragelse—Noen grunnleggende mønstre. I Ole Andreas Kvamme, Tone Kvernebekk, & Torill Strand (Red.), *Pedagogiske Fenomener: En innføring* (s. 32–46). Cappelen Damm akademisk.
- Jackson, M. (1987). Making sense of school. I A. Pollard (Red.), *Children and their primary schools: A new perspective*. The Falmer Press.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk metode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.

- Klette, K. (2004). Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (Red.), *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole* (s. 21–33). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på: Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2011). The concept of evidence in evidence-based practice. *Educational Theory; Urbana*, 61(5), 515–532. https://ezproxy1.usn.no:3720/docview/896731921?rfr_id=info%3Axri%2Fsid%3Aprimo
- Littleton, K., Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., Rowe, D., & Sams, C. (2005). Talking and thinking together at Key Stage 1. *Early Years*, 25(2), 167–182. <https://doi.org/10.1080/09575140500128129>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11
- Løvlie, L. (1994). *Det Pedagogiske Argument*. Cappelen.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage.
- Mercer, N. (2013). The social brain, language, and goal-directed collective thinking: A social conception of cognition and its implications for understanding how we think, teach and learn. *Educational Psychologist*, 48(3), 148–168. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804394>
- Nassaji, H. & Wells, G. (2000). What's the use of triadic dialogue? An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistic*, 3(21), 376–406.
- Ogden, T. (2011). Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 48(1), 64–68. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2011/01/sosial-ferdighetsopplaering-barn-og-ungdom>

- Pea, R. D. (2004). The Social and Technological Dimensions of Scaffolding and Related Theoretical Concepts for Learning, Education and Human Activity. *The journal of the learning sciences*, 13(3), 423–451.
- Rieber, R. W. (Red.). (1997a). Development of speech and thinking. I *The collected works of L. S. Vygotsky: The history of the development of higher mental functions* (s. 191–205). Springer.
- Rieber, R. W. (1997b). Genesis of Higher Mental Functions. I R. W. Rieber (Red.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky* (s. 97–119). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-5939-9_5
- Rieber, R. W. & Robinson, D. K. (Red.). (2004). *The Essential Vygotsky*. Kluwer Academic.
- Roaldset, Dag. (2014). Den sjette grunnleggende ferdighet: Sosiale ferdigheter. *Bedre Skole*, 1, 58–63.
- Rydland, V. (2014). Læring og språk. I Janicke Heldal Stray & Line Wittek (Red.), *Pedagogikk: En grunnbok* (s. 270–285). Cappelen Damm akademisk.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen akademisk forlag.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Menneket og dets redskaper. I Ivar Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 31–57). Cappelen akademisk forlag.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: Om læreprosesser og det kollektive minnet*. Cappelen akademisk forlag,
- Silseth, K. (2014). Dialogisme som tilnærming til læring. I Janicke Heldal Stray & Line Wittek (Red.), *Pedagogikk: En grunnbok* (s. 149–161). Cappelen Damm akademisk.
- Sjøbakken, O. J. (2017). Brevmetoden i et metodologisk perspektiv. I M. Løtveit (Red.), *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar—150år* (s. 375–387). Oplandske Bokforlag.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17). Thinking Together. (u.å.). *About Thinking Together*. Thinking Together Project. Hentet 2.12.2020 fra: <https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/about/>

- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *2.1 Sosial læring og utvikling*. Læreplanverket - Overordnet del. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *2.4 Å lære å lære*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Norsk (NOR01-06) Kompetansemål og vurdering: Kompetansemål etter 2. Trinn*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116>
- Vygotsky, L. S. (2012). The Science of Psychology. *Journal of Russian & East European Psychology*, 50(4), 85–106. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405500404>
- Vygotskij, L. S. (2004). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.
- Wadsworth, B. J.. (2004). *Piaget's Theory og Cognitive and Affective Development* (5th utg.). Pearson Education, Inc.
- Wells, G., & Arauz, R. M.. (2006). Dialogue in the classroom. *The journal of the learning sciences*, 15(3), 379–428.
- Wittek, L. (2014a). Arven fra Vygotsky. I Janicke Heldal Stray & Line Wittek (Red.), *Pedagogikk: En grunnbok* (s. 286–300). Cappelen Damm akademisk.
- Wittek, L. (2014b). Sosiokulturelle tilnærminger til læring. I J. H. Stray & Line Wittek (Red.), *Pedagogikk: En grunnbok* (s. 133–148). Cappelen Damm akademisk.
- Ødegård, I. K. R., & Nøvik, T. V. (2019). *Pedagogisk entrepenørskap: Kreativitet, livsmestring og dybdelæring i skolen*. Cappelen Damm akademisk.

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide – Hvordan tilrettelegger læreren for dialog i gruppearbeid?

-Semistrukturert: åpen for oppfølgingsspørsmål og utdypelser

Faktaspørsmål (Oppvarming)

Kontaktlærer? Hvor lenge har du jobbet som lærer? Hvilket trinn?

Hvor lenge har du hatt denne klassen?

Hvilke trinn trives du best med?

Hva er viktig for deg som lærer?

Hvordan vil du si læringsmiljøet i klassen er?

Introduksjonsspørsmål (Informantens betraktninger)

Hva er ditt syn på samarbeid innen fag blant elevene i klassen?

Er samarbeid mellom elevene noe dere som skole aktivt legger vekt på?

I hvilken grad opplever du at elever kan få faglig utbytte av samarbeidsoppgaver?

Opplever du at elevene er interesserte i hverandres utspill og drøfter disse sammen?

Nøkkelspørsmål (hoveddel)

Hvor ofte arbeider elevene i grupper?

Hvor ofte er det om fag?

Har dere snakket noe om hvordan man samarbeider i grupper?

Hva?

Hvor ofte har dere tatt det opp?

Hva mener du må til for at gruppearbeidet skal være suksessfullt?

På hvilken måte følger du dem opp i gruppearbeidet, hva legger du vekt på?

Hva ville gjort det lettere for deg å tilrettelegge for at elevene fikk jobbe mer effektivt i grupper?

Avslutning

Oppsummering – Fortell mine tolkninger

Er det noe du vil utdype, endre, legge til?

Vedlegg 2: Rekrutteringsbrev sendt til rektorer

Hei,

mitt navn er Kari-Anne. Jeg er grunnlærerskole-student ved USN, og skriver nå min master-oppgave. Jeg søker lærere på første, andre og tredje trinn til å svare på fire spørsmål via en mail som informanter til dette forskningsprosjektet. Det er frivillig, anonymt og tar ikke lang tid. Prosjektet handler om hvordan lærere legger til rette for samarbeid mellom de yngste elevene. Om du hadde kunnet videresende denne mailen til relevante lærere eller satt meg i kontakt med dem, så hadde det vært veldig hjelpsomt. Informasjon og spørsmål ligger som vedlegg.

Tusen takk!

Mvh

Kari-Anne Fehn

Vedlegg 3: Spørsmål- og informasjonsbrev sendt til informanter for brevmetode

Brevmetode

– Lærere på småtrinnet om samarbeid

Undersøkelsen er helt anonym, og ditt svar kan trekkes når som helst ved å kontakte meg. Send svaret til (Fjernet). Bruk samme mail-adresse for å nå meg for spørsmål eller tilbaketrekking av svar.

Svar gjerne utfyllende, lange svar er bare positivt.

1. Fortell kort: Er du faglærer eller kontaktlærer? Hvor lenge har du jobbet som lærer? Hvilken utdanning har du? Hvilket trinn jobber du på nå? Hvilke trinn har du mest erfaring med?
2. Hva er din erfaring med gruppearbeid blant elever på trinnet du har nå?
3. Hva tenker du om å begynne å lære metoder for samarbeid på småtrinnet?
4. Hva tenker du er de største utfordringene for faglig samarbeid blant så unge elever?